

Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie

ERZIEHUNG ZWISCHEN MORAL UND GEWALT

Vorlesung Frühjahrssemester 2014

Prof. Dr. Walter Herzog

Synopsen 1- 13

Bern, im Mai 2014

1. Einleitung

1.1 Zur Dialektik von Gewalt und Moral

Ist Moral gut oder böse? Ist Gewalt böse oder gut? Kann Moral aggressiv sein?

GEORGES SOREL (1847-1922)

FRANTZ FANON (1924-1961)

JEAN-PAUL SARTRE (1905-1980)

MAHATMA GANDHI (1869-1948)

Literaturhinweise:

GEORGES SOREL: Über die Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981 (Orig. 1908).

FRANTZ FANON: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008 (Sonderausgabe; Orig. 1961).

ERIK H. ERIKSON: Gandhis Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.

DIRK LANGE: Die politisch motivierte Tötung. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2007.

Gewalt als „Geburtshelferin der Geschichte“ (GEORGES SOREL)

Die Gewalt, die sich gegen die Kolonialherren richtet, ist „kein absurdes Unwetter, auch nicht das Wiederdurchbrechen wilder Instinkte, ja nicht einmal die Wirkung eines Resentiments: sie ist nichts weiter als der sich neu schaffende Mensch. ... [K]eine Sanftmut kann die Auswirkungen der Gewalt auslöschen, nur die Gewalt selbst kann sie tilgen. Und der Kolonisierte heilt sich von der kolonialen Neurose, indem er den Kolonialherrn mit Waffengewalt davonjagt“ (JEAN-PAUL SARTRE: Vorwort. In: FRANTZ FANON, a.a.O., p. 7-25, hier: p. 18). In der ersten Zeit des Aufstands *muss* getötet werden: „... einen Europäer erschlagen heisst zwei Fliegen auf einmal treffen, nämlich gleichzeitig einen Unterdrücker und einen Unterdrückten aus der Welt schaffen. Was übrigbleibt, ist ein toter Mensch und ein freier Mensch“ (ebd.). „Gibt es eine Heilung? Ja. Die Gewalt kann, wie die Lanze des Achill, die Wunden vernarben, die sie geschlagen hat“ (ebd., p. 25).

Literaturhinweise zur Unterscheidung von positiver und negativer Freiheit:

ISAIAH BERLIN: Freiheit. Vier Versuche. Frankfurt a.M.: Fischer 2006 (Orig. 1969).

CHARLES TAYLOR: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1992 (2. Aufl.).

1.2 Kurze Geschichte der moralischen Erziehung

1.2.1 18./19. Jahrhundert

FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER (1768-1834)

Die Pädagogik hat sich „wohl eigentlich besonders an die Tugendlehre an[zu]schliessen“, denn sie ist „eine von der Sittenlehre ausgehende Disziplin“. Die Erziehung ist dann gut, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht, und „... je vollkommener die sittliche Einsicht wird, je mehr der Idee des Guten entsprechend, desto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung“ (FRIEDRICH SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. Hrsgg. von ERICH WENIGER. Frankfurt a.M.: Ullstein 1983, p. 28).

Die Theorie der Erziehung „... ist ... das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muss. Für das menschliche Leben, für die gesamte menschliche Bildung gibt es nichts Bedeutenderes als Vollkommenheit der Erziehung. Die Fehler in der Erziehung bestärken die menschlichen Unvollkommenheiten. Würde man in der Erziehung nicht mehr den richtigen Weg verfehlen, so würden alle Schwierigkeiten, die sich in allen Gebieten der menschlichen Gemeinschaften so leicht einfinden, verschwinden. ... Es beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung“ (ebd., p. 33).

„Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können“ (ebd., p. 58).

JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841)

Man kann „... die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: *Moralität*, fassen“ (JOHANN FRIEDRICH HERBART: Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsgg. von KARL KEHRBACH & OTTO FLÜGEL. Aalen: Scientia Verlag 1964, p. 259). Die Tugend ist „... der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“ (JOHANN FRIEDRICH HERBART: Sämtliche Werke, Bd. 10. Hrsgg. von KARL KEHRBACH & OTTO FLÜGEL. Aalen: Scientia Verlag 1964, p. 71). Der „wahre Mittelpunkt“, von dem aus die Pädagogik überschaut werden kann, ist „... der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen“ (JOHANN FRIEDRICH HERBART: Sämtliche Werke, Bd. 6. Hrsgg. von KARL KEHRBACH & OTTO FLÜGEL. Aalen: Scientia Verlag 1964, p. 334).

Literaturhinweis:

WALTER HERZOG: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991, Kap. 1.

1.2.2 Zäsur in der Mitte des 20. Jahrhunderts

Für EDUARD SPRANGER (1882-1963) liegt das „völlig Einzigartige des Gegenstandes der Pädagogik“ in der Frage: „Wie komme ich mit meinen pädagogischen Einwirkungen an das verborgene Zentrum des Menschen heran, in dem sich sein Gewissen und ethische Gesinnung bilden?“ (EDUARD SPRANGER: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 2. Hrsg. von O.F. BOLLNOW & G. BRÄUER. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973, p. 365-376, hier: p. 373).

„realistische Wendung“ (HEINRICH ROTH) der Pädagogik zu den Sozialwissenschaften

„emanzipative Wendung“ (HANS THIERSCH) der Pädagogik zur Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“ (HORKHEIMER, ADORNO, HABERMAS)

Nachdem es zuvor während gut zwei Jahrhunderten das pädagogische Denken in seinem Kern bestimmt hatte, verlor das Thema moralische Erziehung von den 60er bis weit in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein an Bedeutung.

1.2.3 Neuerwaches Interesse an moralischer Erziehung

Nachkriegsjahre als Zeit der unhinterfragten Wertschätzung von Familie, Schule, Staat und Arbeit.

Veränderungen seit Ende der 1950er Jahre:

- Jugendkultur: „Halbstarke“; Rock'n Roll (LITTLE RICHARD, BILL HALEY, ELVIS PRESLEY); BEATLES; Filmidole wie JAMES DEAN und MARLON BRANDO
- Veränderung der familialen Lebensform
- gesellschaftliche Verbesserung des Status der Frauen
- Zunahme der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen
- steigender Ausländeranteil der schweizerischen Wohnbevölkerung
- sinkende Geburtenzahl und steigende Lebenserwartung
- kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft
- Expansion des Bildungssystems
- Wertewandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten

Frage der (moralischen) Erziehung: Wie befähigt man Menschen zu friedfertigem Zusammenleben und gewaltfreier Konfliktlösung unter heterogenen Lebensbedingungen und einem Pluralismus der Werte?

1.3 Zum Erziehungsbegriff

„Zentrales Problem einer jeden Pädagogik ist die Erziehung, ihre Theorie und ihre Praxis“ (HANS-HERMANN GROOTHOFF: Erziehung [Theorie der Erziehung]. In: ders. [ed.]: Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neuausgabe. Frankfurt a.M.: Fischer 1973, p. 72-79, hier: p. 72).

„... meine These geht dahin, dass *Moral* und *nur* Moral Thema der Erziehung ist“ (JÜRGEN OELKERS: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim: Juventa 1992, p. 21).

„Die Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie grösstenteils zurück. Nur das Bedürfnis eines mannigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie gleichwohl niemals ganz kann besorgt werden“ (JOHANN FRIEDRICH HERBART: Sämtliche Werke, Bd. 9. Hrsgg. von KARL KEHRBACH & OTTO FLÜGEL. Aalen: Scientia Verlag 1964, p. 137).

„Die Mutterliebe ist die Hauptkraft in der Erziehung“ (JOHANN HEINRICH PESTALOZZI: Mutter und Kind. Eine Abhandlung in Briefen über die Erziehung kleiner Kinder. Hrsgg. von HEIDI LOHNER & WILLI SCHOHAUS. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1935, p. 133).

„Die *Autorität* ist am natürlichsten beym Vater; denn bey ihm, dem Alles folgt, an den sich Alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengebogen wird: springt am sichtbarsten die Ueberlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Misbilligung oder des Beyfalls niederzuschlagen oder zu erfreuen. Die *Liebe* ist am natürlichsten bey der Mutter; bey ihr, die unter Aufopferung aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst Niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein Anderer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die, von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiss, dessen sanfte Gewalt, nie gemisbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird“ (JOHANN FRIEDRICH HERBART: Sämtliche Werke, Bd. 2. Hrsgg. von KARL KEHRBACH & OTTO FLÜGEL. Aalen: Scientia 1964, p. 21 – Hervorhebungen W.H.).

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten und die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (WOLFGANG BREZINKA: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt 1978 [4. Aufl.], p. 45 – im Original hervorgehoben).

„Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“ (WOLFGANG BREZINKA: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt 1981 [4. Aufl.], p. 95 – im Original hervorgehoben).

→ Erziehung ist Einwirkung auf einen Edukanden zum Zwecke der Transformation seiner psychischen Dispositionen vom Zustand 1 in einen als besser beurteilten Zustand 2.

„Unterricht ist die planmässige, absichtsvolle, meist professionalisierte und institutionalisierte Übermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (WINFRIED BÖHM: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner 2005, p. 647).

Gemäss EWALD TERHART wird die Bezeichnung „Unterricht“ für Situationen reserviert, „... in denen (1) mit pädagogischer Absicht und in (2) planmässiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird“

(EWALD TERHART: Unterricht. In: DIETER LENZEN [ed.]: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 2005 [16. Aufl.], p. 133-158, hier: p. 134).

„Von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns kann ... erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund nomologischer Wissenschaft die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende ‚Wirkung‘ erwartet werden kann“ (HELMUT HEID: Erziehung. In: DIETER LENZEN (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 2005 [16. Aufl.], p. 43-68, hier: p. 57).

„Da ... nicht so sehr das ausdrückliche Erziehungshandeln der Familie, sondern mehr ihr Klima und ihr Stil über ihre Erziehungsergebnisse entscheiden, muss das, was ‚Erziehung in der Familie‘ genannt wird, als ausserordentlich ambivalent bewertet werden“ (LIESELLOTTE HERKENRATH: Familie in pädagogischer Sicht. In: HANS-HERMANN GROOTHOFF [ed.]: Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neuausgabe. Frankfurt a.M.: Fischer 1973, p. 79-91, hier: p. 90). „Je mehr diese Ambivalenz ... gesellschaftlich und wissenschaftlich bewusst wird, um so grösser wird der Druck auf eine Pädagogisierung der Familie dergestalt, dass Familie entweder pädagogisch zu professionalisieren sei oder als pädagogische Instanz abzutreten habe“ (ebd.).

„Das entscheidende Mittel der Erziehung ist der Erzieher selbst“ (GROOTHOFF, a.a.O., p. 76).

„Ein innerer Widerstreit steckt im Wesen aller Erziehung. Der Erzieher soll sein Handeln auf den Zögling berechnen und wirkt doch tief und wahrhaft nur durch den unberechenbaren Eindruck seines unverstellten Seins“ (JONAS COHN: Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig: Teubner 1919, p. 215).

„Gerade das, worauf es ankommt, ist der Macht des Erziehers wesenhaft entzogen. Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“ (WILHELM FLITNER: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt a.M.: Ullstein 1980, p. 53).

Bildung meint das, „... was nicht verlorengehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller *Planung* und *Machbarkeit* entzogene *Selbstbestimmung* der Person“ (WINFRIED BÖHM: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner 2005, p. 90ff. – Hervorhebung W.H.).

Ich bilde mich selbst, erzogen werde ich von anderen. So kann man sagen: „Erziehung ist transitiv, Bildung reflexiv ...“ (LUTZ KOCH: Bemerkungen über Sache und Begriff der Pädagogik. In: THOMAS FUHR & KLAUDIA SCHULTHEIS [eds.]: Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, p. 212-215, hier: p. 212). Oder, in polemischer Zuspitzung: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot“ (DIETER LENZEN & NIKLAS LUHMANN: Vorwort. In: DIETER LENZEN & NIKLAS LUHMANN [eds.]: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, p. 7-9, hier: p. 7).

Anhang

Charta der Vereinten Nationen (Auszug):

Artikel 1

Die Vereinten Nationen setzen sich folgende Ziele:

1. den Weltfrieden und die internationale Sicherheit zu wahren und zu diesem Zweck wirksame Kollektivmassnahmen zu treffen, um Bedrohungen des Friedens zu verhüten und zu beseitigen, Angriffshandlungen und andere Friedensbrüche zu unterdrücken und internationale Streitigkeiten oder Situationen, die zu einem Friedensbruch führen könnten, durch friedliche Mittel nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit und des Völkerrechts zu bereinigen oder beizulegen;
2. freundschaftliche, auf der Achtung vor dem Grundsatz der Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Völker beruhende Beziehungen zwischen den Nationen zu entwickeln und andere geeignete Massnahmen zur Festigung des Weltfriedens zu treffen;

[...]

Artikel 2

Die Organisation und ihre Mitglieder handeln im Verfolg der in Artikel 1 dargelegten Ziele nach folgenden Grundsätzen:

1. Die Organisation beruht auf dem Grundsatz der souveränen Gleichheit aller ihrer Mitglieder.
2. Alle Mitglieder erfüllen, um ihnen allen die aus der Mitgliedschaft erwachsenden Rechte und Vorteile zu sichern, nach Treu und Glauben die Verpflichtungen, die sie mit dieser Charta übernehmen.
3. Alle Mitglieder legen ihre internationalen Streitigkeiten durch friedliche Mittel so bei, dass der Weltfriede, die internationale Sicherheit und die Gerechtigkeit nicht gefährdet werden.
4. Alle Mitglieder unterlassen in ihren internationalen Beziehungen jede gegen die territoriale Unversehrtheit oder die politische Unabhängigkeit eines Staates gerichtete oder sonst mit den Zielen der Vereinten Nationen unvereinbare Androhung oder Anwendung von Gewalt.
5. Alle Mitglieder leisten den Vereinten Nationen jeglichen Beistand bei jeder Massnahme, welche die Organisation im Einklang mit dieser Charta ergreift; sie leisten einem Staat, gegen den die Organisation Vorbeugungs- oder Zwangsmassnahmen ergreift, keinen Beistand.

[...]

Artikel 39

Der Sicherheitsrat stellt fest, ob eine Bedrohung oder ein Bruch des Friedens oder eine Angriffshandlung vorliegt; er gibt Empfehlungen ab oder beschliesst, welche Massnahmen auf Grund der Artikel 41 und 42 zu treffen sind, um den Weltfrieden und die internationale Sicherheit zu wahren oder wiederherzustellen.

Artikel 40

Um einer Verschärfung der Lage vorzubeugen, kann der Sicherheitsrat, bevor er nach Artikel 39 Empfehlungen abgibt oder Massnahmen beschliesst, die beteiligten Parteien auffordern, den von ihm für notwendig oder erwünscht erachteten vorläufigen Massnahmen Folge zu leisten. Diese vorläufigen Massnahmen lassen die Rechte, die Ansprüche und die Stellung der beteiligten Parteien unberührt. Wird den vorläufigen Massnahmen nicht Folge geleistet, so trägt der Sicherheitsrat diesem Versagen gebührend Rechnung.

Artikel 41

Der Sicherheitsrat kann beschliessen, welche Massnahmen – unter Ausschluss von Waffengewalt – zu ergreifen sind, um seinen Beschlüssen Wirksamkeit zu verleihen; er kann die Mitglieder der Vereinten Nationen auffordern, diese Massnahmen durchzuführen. Sie können die vollständige oder teilweise Unterbrechung der Wirtschaftsbeziehungen, des Eisenbahn-, See- und Luftverkehrs, der Post-, Telegraphen- und Funkverbindungen sowie sonstiger Verkehrsmöglichkeiten und den Abbruch der diplomatischen Beziehungen einschliessen.

Artikel 42

Ist der Sicherheitsrat der Auffassung, dass die in Artikel 41 vorgesehenen Massnahmen unzulänglich sein würden oder sich als unzulänglich erwiesen haben, so kann er mit Luft-, See- oder Landstreitkräften die zur Wahrung oder Wiederherstellung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit erforderlichen Massnahmen durchführen. Sie können Demonstrationen, Blockaden und sonstige Einsätze der Luft-, See- oder Landstreitkräfte von Mitgliedern der Vereinten Nationen einschliessen.

[...]

Artikel 45

Um die Vereinten Nationen zur Durchführung dringender militärischer Massnahmen zu befähigen, halten Mitglieder der Organisation Kontingente ihrer Luftstreitkräfte zum sofortigen Einsatz bei gemeinsamen internationalen Zwangsmassnahmen bereit.

[...]

2. Was verstehen wir unter Moral?

2.1 Freiheit der Entscheidung und des Willens

Der Mensch verfügt konstitutiv über die Fähigkeit, sich *für* etwas zu entscheiden („positive Freiheit“). In ihren alltäglichen Interaktionen gehen die Menschen von dieser Annahme aus (Attribuierung von Freiheit).

Literaturhinweis:

BRIGITTE FALKENBURG: Mythos Determinismus. Wieviel erklärt uns die Hirnforschung? Berlin: Springer 2012.

GEERT KEIL: Willensfreiheit und Determinismus. Stuttgart: Reclam 2009.

GEERT KEIL: Willensfreiheit. Berlin: De Gruyter 2013 (2. vollständig überarb. und erw. Auflage)

2.1.1 Hektor und Achill

„In seiner natürlichen Umwelt scheint jedes Tier genau zu wissen, was für es gut ist und was schlecht – ohne Diskussionen oder Zweifel. In der Natur gibt es weder schlechte noch gute Tiere, auch wenn die Fliege manchmal die Spinne für schlecht hält, die sie in ihrem Netz fängt und frisst. Aber das ist so, weil die Spinne nicht anders kann“ (FERNANDO SAVATER: Tu was Du willst. Ethik für die Erwachsenen von morgen. Frankfurt a.M.: Campus 2007 [9. Aufl.], p. 20).

Verweis auf HOMERs Ilias: Hektor und Achill

Vergleich mit der Soldaten-Termite

Ist Hektor frei in seiner Entscheidung, gegen Achill zu kämpfen? Unterliegt nicht auch er in seinem Verhalten einem Naturgesetz wie die Termite? Kämpft Hektor gegen Achill, weil ihn Sozialisation und Erziehung zum Krieger gemacht haben, der nicht anders kann als zu kämpfen? Gibt es daher wirklich einen (qualitativen) Unterschied zwischen der Termite und Hektor?

2.1.2 Leugnung der menschlichen Freiheit

Gemäss JOHN BROADUS WATSON (1878-1958) ist alles Verhalten das Ergebnis von Lernen, d.h. von Konditionierung und Dekonditionierung. WATSON entwirft eine Utopie, in der Worte wie „richtig“ und „falsch“ *überflüssig* sind. Das Fehlverhalten von Menschen ist die Folge eines „falschen Trainings“ und wird durch Umkonditionierung behoben. Idealerweise werden die Menschen so erzogen, dass sie in dem aufgehen, was sie tun. „Dieses vollständige Aufgehen im Handeln ist der Schlüssel zum Glück unserer Kinder – es ist unsere Definition behavioristischen Glücks“ (JOHN WATSON: Das Utopia des Behavioristen. In: Gruppendynamik 1985 [16], p. 119-129, hier: p. 128 – im Original hervorgehoben [Orig. 1929]).

Glück (im Sinne des Behaviorismus) = Aufgehen im Handeln

HANS-JÜRGEN EYSENCK (1916-1997): Das Gewissen als „konditionierte Angstreaktion“

Literaturhinweise:

HANS-JÜRGEN EYSENCK: The Development of Moral Values in Children: The Contribution of Learning Theory. In: British Journal of Educational Psychology 1960 (30), p. 11-21.

HANS-JÜRGEN EYSENCK: Kriminalität und Persönlichkeit. Wien: Europaverlag 1977 (Orig. 1964).

HANS-JÜRGEN EYSENCK: The Biology of Morality. In: THOMAS LICKONA (ed.): Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues. New York: Holt, Rinehart & Winston 1976, p. 108-123.

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990) versteht Gefühle als Nebenprodukte von Konditionierungen. Werturteile sind Aussagen über Gefühle und folglich Aussagen über (positive oder negative) Verstärker. Moralisches Verhalten ist zu erklären wie jedes andere Verhalten auch. *Alles* Verhalten steht unter der Kontrolle seiner Konsequenzen. Wir sind gut zu anderen, weil unsere „Güte“ durch deren Reaktion verstärkt wird. Sätze, die mit „Du sollst“ anfangen, sind *Vorhersagen* von Verstärkungskontingenzen. „Du sollst nicht stehlen“ liesse sich übersetzen mit: „Wenn Du dazu neigst, Strafe zu vermeiden, dann vermeide es zu stehlen.“

Moral im Sinne des Behaviorismus fällt mit *Konvention* zusammen.

Der Behaviorismus vertritt einen Relativismus der Werte: Jede Kultur und jede soziale Gruppe hat ihr eigenes Verständnis dessen, was gut ist. Moral und Ethik entsprechen den *Sitten* und *Gebräuchen* von sozialen Gemeinschaften.

Bilanz:

- (1) Der Behaviorismus übergeht den Bereich des Wollens und der Entscheidung und damit das Moment der (positiven) menschlichen Freiheit.
- (2) Moralische Kategorien wie Verantwortung oder Schuld erübrigen sich, da moralisches Verhalten wie anderes Verhalten auch automatisch ausgeführt wird.
- (3) Moralische Gefühle sind blosse Nebenprodukte von Konditionierungen und damit keine echten Phänomene (sondern: Epiphänomene).
- (4) Werte sind relativ. Jede soziale Gruppe oder Gemeinschaft hat ihre eigene Moral. Moral wird auf Konvention reduziert.

2.1.3 Moralische Gefühle

Gefühle wie Empörung, Groll (Übelnehmen), Ressentiment, Scham und Schuld setzen (implizite) moralische Urteile voraus.

„Wenn jemand unabsichtlich auf meine Hand tritt, während er versucht, mir zu helfen, mag der Schmerz nicht weniger scharf sein, als wenn er in verächtlicher Nichtbeachtung meiner Existenz oder mit einem böswilligen Wunsch, mich zu verletzen, darauf tritt. Aber ich würde es im allgemeinen im zweiten Fall in einer Art und zu einem Grad übelnehmen wie im ersten Fall nicht“ (PETER FREDERICK STRAWSON: Freiheit und Übelnehmen. In: ULRICH POTHAST (ed.): Seminar: Freies Handeln und Determinismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1978, p. 201-233, hier: p. 206).

Absichten (Intentionen) sind Zeichen von Freiheit.

Unser moralisches Empfinden beruht auf der Erwartung „... eines gewissen Grades von Wohlwollen oder Rücksicht seitens anderer menschlicher Wesen uns selbst gegenüber, oder mindestens auf der Erwartung von und Forderung nach Abwesenheit der Manifestation aktiven bösen Willens oder gleichgültiger Nichtbeachtung“ (ebd., p. 218).

Empörung ist Übelnehmen im Namen eines anderen, d.h. in einer Situation, wo wir nicht selbst betroffen sind, aber ein anderer, den wir als Menschen wie uns selbst wahrnehmen. Empörung und Groll sind Gefühle, die voraussetzen, dass andere nicht automatisch tun, was sie tun, sondern (relativ) frei darüber entscheiden können.

2.1.4 Können wir unsere Freiheit leugnen?

Der Begriff der Moral ist an die Idee der positiven Freiheit (Willens- und Entscheidungsfreiheit) gebunden.

„Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein“ (JEAN-PAUL SARTRE: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: ders.: Drei Essays. Frankfurt a.M.: Ullstein 1985, p. 7-51, hier: p. 16 [Orig. 1946]).

Wie wollen wir in einer Situation der heterogenen Werte zusammenleben, wenn wir annehmen, jede soziale Gruppe habe ihre eigene Moral und darüber hinaus gebe es nichts Verbindliches? In einer komplexen bzw. multikulturellen Gesellschaft ist das Programm, die Menschen *automatisch* gut zu machen, unsinnig.

Literaturhinweis:

ERICH FROMM: Die Furcht vor der Freiheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2006 (Orig. Escape from Freedom 1941).

Die Leugnung der Freiheit kann im Dienste egoistischer Motive stehen und ideologischen Charakter haben.

Gibt es *unethische* Wissenschaften? Ist der Behaviorismus eine *unethische* Psychologie?

„Niemand akzeptiert ohne weiteres, dass er wie ein unerbittliches Uhrwerk oder wie eine Termite funktioniert“ (SAVATER, a.a.O., p. 26).

„Wenn jemand hartnäckig verneint, dass wir Menschen frei sind, rate ich Dir, die Probe des römischen Philosophen anzuwenden. Im Altertum diskutierte ein römischer Philosoph mit einem Freund, der die Existenz menschlicher Freiheit leugnete und versicherte, dass alle Menschen nur das tun könnten, was sie tun. Der Philosoph nahm seinen Spazierstock und begann, ihn mit aller Kraft zu schlagen. ‚Hör auf, es ist schon gut, schlag mich nicht weiter!‘ rief der andere. Und der Philosoph, ohne aufzuhören, ihn zu verprügeln, argumentierte weiter: ‚Sagst du nicht, ich sei nicht frei, und könne nur das tun, was ich tue? Also kannst du dir deine Worte sparen und brauchst mich auch gar nicht zu bitten aufzuhören: Ich bin ein Automat.‘ Erst als der Freund zugab, dass der Philosoph aus freien Stücken aufhören könne, ihn zu schlagen, stellte dieser seine Prügel ein. Die Probe ist gut, aber Du darfst sie nur im äussersten Fall anwenden und nur bei Freunden, die kein Karate oder so was können“ (ebd., p. 27).

Wenn wir von Moral sprechen, dann setzen wir voraus, dass Menschen frei sind, sich so oder so zu entscheiden.

2.2 Zwei Kriterien des Moralischen

Welches sind die Kriterien, mittels derer wir moralische Fragen von nicht-moralischen abgrenzen können?

2.2.1 Das Moralische als das Gute schlechthin

„Um die Ethik zu definieren, müssen wir feststellen, was allen eindeutigen ethischen Urteilen gemeinsam und eigentümlich ist“ (GEORGE EDWARD MOORE: *Principia Ethica*, Stuttgart: Reclam 1996 [Orig. 1903], p. 9).

„Was ist gut? und Was ist schlecht?, ... die Erörterung dieser Frage (oder dieser Fragen), nenne ich Ethik ...“ (ebd., p. 31).

„Gut“ im moralischen vs. „gut“ im aussermoralischen Sinn: „Gut“ im moralischen Sinn gebrauchen wir ohne jede Einschränkung, während „gut“ im aussermoralischen Sinn relativ ist. Es ist *schlechthin* besser, sich moralisch zu verhalten als dies nicht zu tun.

Literaturhinweise:

ERNST TUGENDHAT: *Probleme der Ethik*. Stuttgart: Reclam 2002 (Orig. 1984).

ERNST TUGENDHAT: *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004 (6. Aufl.).

Hinweis auf den Kategorischen Imperativ von KANT: „Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchest“ (IMMANUEL KANT: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: ders.: *Werke in sechs Bänden*, Bd. 4. Hrsg. von WILHELM WEISCHEDEL. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005, p. 7-102, hier: p. 61 [Orig. 1785]).

Erkennungskriterium für moralische Aussagen: Urteile, in denen die Attribute „gut“ oder „schlecht“ oder das Verb „müssen“ im grammatikalisch *absoluten* Sinn verwendet werden.

Die Moral ist nie bloss Teil einer menschlichen Identität, sondern betrifft den Menschen in seiner (körperlich-seelisch-geistigen) Ganzheit.

2.2.2 Das Moralische betrifft den Menschen als soziales Wesen

Das moralisch Gute hat mit dem Menschen als *soziales* Wesen zu tun.

Gemäss LAWRENCE KOHLBERG (1927-1987) und anderen ist die Moral für Situationen geschaffen, in denen die Interessen und Ansprüche von Personen kollidieren. Moralische Konflikte sind interpersonale (zwischenmenschliche) Konflikte, keine Konflikte zwischen „höheren“ und „tieferen“ Seeleninstanzen (wie z.B. Geist und Körper).

Literaturhinweise:

LAWRENCE KOHLBERG: Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and The Idea of Justice. San Francisco: Harper and Row 1981.

LAWRENCE KOHLBERG: Essays on Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco: Harper and Row 1984.

LAWRENCE KOHLBERG: Die Psychologie der Lebensspanne. Hrsgg. von WOLFGANG ALTHOF und DETLEF GARZ. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2007.

LAWRENCE KOHLBERG: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsgg. von WOLFGANG ALTHOF. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2010.

Die Lösung der zwischenmenschlichen Konflikte erfolgt gemäss KOHLBERG mittels Prinzipien der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit ist für KOHLBERG *das* moralische Prinzip, weil sie einen Ausgleich schafft zwischen den Ansprüchen von Personen und dadurch die Aufrechterhaltung des sozialen Gleichgewichts ermöglicht.

Voraussetzung dieses Moralverständnisses: Trennung zwischen privatem und öffentlichem Bereich der menschlichen Existenz. → Zum philosophischen Kontext dieser Trennung vgl. Reader: Text Nr. 1 (TUGENDHAT), insbes. S. 43 ff.

In einer modernen Gesellschaft werden „... die *moralischen Fragen*, die unter dem Aspekt der Verallgemeinerungsfähigkeit von Interessen oder der *Gerechtigkeit* grundsätzlich rational entschieden werden können, ... von den *evaluativen Fragen* unterschieden, die sich unter dem allgemeinsten Aspekt als Fragen des *guten Lebens* darstellen und die einer rationalen Erörterung nur *innerhalb des* Horizonts einer geschichtlich konkreten Lebensform oder einer individuellen Lebensführung zugänglich sind. Die konkrete Sittlichkeit einer naiv eingewöhnten Lebenswelt lässt sich dadurch charakterisieren, dass moralische Fragen mit evaluativen Fragen noch ein unauflösliches Syndrom bilden, während sich in einer rationalisierten Lebenswelt die moralischen Fragen gegenüber den Problemen des guten Lebens verselbständigen – sie müssen zunächst autonom, d.h. *als* Gerechtigkeitsfragen beantwortet werden“ (JÜRGEN HABERMAS: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, p. 189f.).

Moralische Fragen sind Fragen der Gerechtigkeit, während evaluative Fragen das gute Leben bzw. das menschliche Glück betreffen.

„Wenn die Leute von ‚Moral‘ und vor allem von ‚Unmoral‘ reden, meinen sie in achtzig Prozent der Fälle – sicher liege ich da noch zu niedrig – etwas, das mit Sex zu tun hat. So glauben einige, dass die Moral sich in erster Linie damit beschäftigt zu beurteilen, was die Leute mit ihren Genitalien anstellen“ (SAVATER, a.a.O., p. 111f.). Doch: „Sex ist an und für sich nicht ‚unmoralischer‘ als das Essen oder Spaziergehen. Natürlich kann sich jemand beim Sex unmoralisch verhalten (wenn er zum Beispiel dabei jemandem Schaden zufügt), genauso wie der, der dem Nachbarn das Brötchen wegisst, oder der beim Spaziergehen terroristische Anschläge plant. Und weil die sexuellen Beziehungen sehr mächtige Bande knüpfen und sehr delikate Gemütsverwicklungen unter den Menschen herbeiführen können, ist es natürlich logisch, dass man vor allem die in diesen Fällen den Mitmenschen gebührenden Rücksichten in Betracht zieht. Im Übrigen sage ich dir aber rundheraus, dass in dem, was zwei Personen einen Genuss verschafft und niemandem Schaden zufügt, nichts Schlechtes ist. Der ist wirklich ‚schlecht‘, der glaubt, im Geniessen gäbe es

etwas Schlechtes. Wir ‚haben‘ nicht nur einen Körper, wie man so sagt (fast resignierend), sondern wir *sind* ein Körper, ohne dessen Befriedigung und Wohlbefinden es kein schönes Leben gibt, das sich lohnt. Wer sich der Fähigkeit seines Körpers, Vergnügen zu empfinden, schämt, ist so dumm wie der, der sich schämt, das Einmaleins gelernt zu haben“ (ebd., p. 112).

„Alles kann einem schliesslich schlecht bekommen oder dazu dienen, Schlechtes zu tun, aber *nichts ist allein deswegen schlecht, weil es dir Spass macht*. Die professionellen Verleumder des Vergnügens nennt man ‚Puritaner‘. Weisst du, was ein Puritaner ist? Jemand, der versichert, dass man etwas Gutes daran erkennt, dass es uns nicht gefällt; der behauptet, dass leiden immer höher zu bewerten ist als sich freuen (wobei es in Wirklichkeit verdienstvoller sein kann, sich gut zu freuen als schlecht zu leiden). Und das Schlimmste von allem: Der Puritaner glaubt, dass es jemandem, der gut lebt, schlecht gehen muss, und wenn es jemandem schlecht geht, dann deshalb, weil er gut lebt“ (ebd., p. 115).

2.2.3 Zusammenfassung

Das moralisch Gute gilt schlechthin (generell). Es betrifft die Person als Ganze. Moralität ist kein beliebiges Attribut meiner Identität, sondern konstitutiv für mich als soziales Wesen.

Das moralisch Gute bezieht sich auf die Regelung der sozialen Beziehungen in der universalen menschlichen Gemeinschaft („Weltgesellschaft“).

Die (moralische) *Freiheit* des Einzelnen besteht darin, dass er oder sie sich als Mitglied der Gemeinschaft aller Menschen versteht und damit das moralische Müssen anerkennt oder aber dass er oder sie diese Mitgliedschaft verweigert. Insofern gibt es keinen Zwang zur Moralität. Und es ist nicht möglich, jemanden zu zwingen, moralisch zu sein.

„Eine Haltung, die sich nicht in die intersubjektive Forderungsstruktur stellt, ist überhaupt keine moralische. Man kann dann nur sagen, man ertrage es nicht, und nicht, es sei unmoralisch“ (TUGENDHAT 1993, a.a.O., p. 64). Eine moralische Position kann niemand für sich allein einnehmen. Eine moralische Position vertritt nur derjenige, der von den anderen fordert, dasselbe zu tun. Wer sich nicht für die Moral entscheidet, nimmt Partei für die *Gewalt* als Mittel zur Regulierung sozialer Beziehungen.

3. Moralische Prinzipien

Nach welchen Prinzipien werden moralische Fragen geklärt? Woran orientieren wir uns, wenn wir unser Handeln moralisch ausrichten? Wie entwickelt sich das moralische Bewusstsein von Kindern?

3.1 RAWLS und die Fiktion des „Urzustandes“

JOHN RAWLS (1921-2002)

Literaturhinweise:

JOHN RAWLS: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2010 (Orig. 1971).

JOHN RAWLS: Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006.

Der „Urzustand“ wird als eine Situation beschrieben, in der man weder weiss, wer man ist, noch welche Stellung man in der Gesellschaft einnimmt:

„Zu den wesentlichen Eigenschaften dieser Situation [des Urzustandes, W.H.] gehört, dass niemand seine Stellung in der Gesellschaft kennt, seine Klasse oder seinen Status, ebenso wenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, dass die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen. Die Grundsätze der Gerechtigkeit werden hinter einem Schleier des Nichtwissens festgelegt. Dies gewährleistet, dass dabei niemand durch die Zufälligkeiten der Natur oder der gesellschaftlichen Umstände bevorzugt oder benachteiligt wird. Da sich alle in der gleichen Lage befinden und [sich] niemand Grundsätze ausdenken kann, die ihn aufgrund seiner besonderen Verhältnisse bevorzugen, sind die Grundsätze der Gerechtigkeit das Ergebnis einer fairen Übereinkunft oder Verhandlung“ (RAWLS 2003, a.a.O., p. 29).

„Es wird ... angenommen, dass den Parteien bestimmte Arten von Einzel Tatsachen unbekannt sind. Vor allem kennt niemand seinen Platz in der Gesellschaft, seine Klasse oder seinen Status; ebensowenig seine natürlichen Gaben, seine Intelligenz, Körperkraft usw. Ferner kennt niemand seine Vorstellung vom Guten, die Einzelheiten seines vernünftigen Lebensplanes, ja nicht einmal die Besonderheiten seiner Psyche wie seine Einstellung zum Risiko oder seine Neigung zu Optimismus oder Pessimismus. Darüber hinaus setze ich noch voraus, dass die Parteien die besonderen Verhältnisse in ihrer eigenen Gesellschaft nicht kennen, d.h. ihre wirtschaftliche und politische Lage, den Entwicklungsstand ihrer Zivilisation und Kultur. Die Menschen im Urzustand wissen auch nicht, zu welcher Generation sie gehören“ (ebd., p. 160).

Die Fiktion des Urzustandes zeigt, dass die *Gleichheit* eine wesentliche Grundlage des moralischen Standpunktes ist. In der Ursituation besteht eine abstrakte Gleichheit *aller* Menschen. Die Einsicht in die Gleichheit der Menschen ist daher eine Art Vehikel der moralischen Entwicklung *und* der moralischen Erziehung.

3.2 PIAGET: Autonomie und Heteronomie in der moralischen Entwicklung

JEAN PIAGET (1896-1980)

Literaturhinweise:

WALTER HERZOG: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991, p. 204ff.

JEAN PIAGET: Das moralische Urteil beim Kinde. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1990 (Orig. 1932).

JEAN PIAGET: Die moralische Entwicklung von Jugendlichen in primitiven und „modernen“ Gesellschaften. In: HANS BERTRAM (ed.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986, p. 118-124.

3.2.1 Zwei Typen von Moral

Unterscheidung von *Spielverhalten* und *Spielbewusstsein* beim Murmelspiel. Untersucht wurden rd. 20 Knaben von 4 bis 13 Jahren. Zur Ergänzung wurde bei Mädchen nach der gleichen Methode ein „viel einfacheres Spiel“ untersucht.

4 Stadien des *Spielverhaltens*:

1) Motorisches und individuelles Stadium (bis ca. 3 Jahre). Das Verhalten ist *regelmässig*, aber nicht wirklich einer *Regel* unterworfen. Keine Kooperation mit anderen.

2) Egozentrisches Stadium (ca. 3 bis ca. 7 Jahre). Orientierung an Regeln. Die Regeln werden individuell, aber noch nicht kollektiv angewandt. Nach wie vor keine Kooperation und noch keine Wettbewerbshaltung.

3) Beginnende Zusammenarbeit (ca. 7 bis ca. 11 Jahre). Erstmals ist ein „Verständigungsbedürfnis“ (PIAGET) vorhanden. Es besteht auch der Wunsch zu gewinnen. Die Regeln werden intersubjektiv.

4) Kodifizierung der Regeln (ab ca. 11 Jahren). Die Kinder beherrschen allgemeingültige Vorschriften und „finden sogar Gefallen an juristischen Auseinandersetzungen“. Sie suchen nicht mehr nur miteinander zu spielen und sich zu einigen, „... sondern sie scheinen auch ... ein besonderes Vergnügen daran zu finden, alle möglichen Fälle vor auszusehen und zu kodifizieren“ (PIAGET 1990, p. 64).

„Wesentlich ist zu erfahren, ob man das Recht hat, die Regeln zu ändern und ob eine Regel deshalb richtig ist, weil sie dem allgemeinen Gebrauch entspricht, auch wenn sie neu ist oder weil sie einen ewigen inneren Wert hat. Ist dieser Punkt geklärt, so ist es leicht, die beiden folgenden Fragen zu stellen. 1. Hat man immer so gespielt wie heute: ‚Hat dein Papa, als er klein war, dein Grosspapa, haben die Kinder zur Zeit Wilhelm Tells, Noahs, Adam und Evas so gespielt, wie Du es mir heute gezeigt hast?‘ 2. Welches ist der Ursprung der Regeln: sind sie von den Kindern erfunden worden oder von den Eltern und allgemein von Erwachsenen aufgezwungen worden?“ (ebd., p. 37).

3 Stadien des *Spielbewusstseins*:

1) Kein Bewusstsein des verpflichtenden Charakters von Regeln. Regeln sind als solche interessant, doch sind sie nichts Soziales.

2) (ab ca. 3 Jahren) Sobald es Regeln übernimmt, betrachtet sie das Kind als absolut und unabänderlich. Es weigert sich, die Spielregeln zu ändern und behauptet, jede Abweichung wäre ein Fehler. Klar ausgeprägt ist diese Haltung allerdings erst bei den etwa 6-Jährigen.

3) (ab ca. 8/9 Jahren) Die Spielregeln erscheinen den Kindern nicht mehr als Gesetze, die von aussen kommen und heilig sind, „... sondern als das Ergebnis eines freien Entschlusses, das in dem Masse geachtet wird, als es auf gegenseitigem Übereinkommen beruht“ (ebd., p. 82).

Das *Verhalten* verändert sich von einem hedonistischen Individualismus über die Kooperation mit anderen zum Interesse an grundsätzlichen rechtlichen Auseinandersetzungen. Das *Bewusstsein* beginnt mit einer asozialen Orientierung, der eine blinde Unterordnung unter äusserlich auferlegte Normen folgt und führt zu einer autonomen Haltung, bei der Regeln durch Gegenseitigkeit und Verständigung anerkannt werden. Es besteht ein *analoger* Entwicklungsgang von einem *egozentrischen* über ein *heteronomes* zu einem *autonomen* Regelverständnis.

Vertiefung am Beispiel des Lügens: Bis ins Alter von ca. 7 Jahren vermögen Kinder nicht wirklich zu lügen. Allerdings sind sie sehr wohl in der Lage, Lügen zu *identifizieren*. PIAGET zeigt, dass sie dies im Wesentlichen aufgrund der Reaktion von Erwachsenen tun. Eine Lüge ist, *wofür man bestraft wird*. PIAGET spricht von *moralischem Realismus*.

Dreiphasige Entwicklung: Zuerst ist die Lüge schlimm, weil sie bestraft wird; sie wäre erlaubt, wenn sie nicht bestraft würde. Dann ist die Lüge als solche schlimm und würde es auch bleiben, wenn man sie nicht bestrafen würde. Schliesslich ist die Lüge schlimm, weil sie dem Vertrauen und der gegenseitigen Zuneigung von Menschen zuwiderläuft.

PIAGET zeigt mit seinen Untersuchungen zur moralischen Entwicklung von Kindern, dass es Bereiche gibt, in denen ein Kind aus eigenen Stücken zum moralischen Bewusstsein vorstossen kann, und dass es andere Bereiche gibt, die schwieriger zu verstehen sind und daher vom Kind nicht eigenständig erschlossen werden können. Im einen Fall sind die Kinder autonom, im anderen heteronom.

Die autonome und die heteronome Moral sind eher zwei *Typen* der Moral als zwei *Stufen* der moralischen Entwicklung. Es sind Typen, die „... auf Bildungsprozesse zurück(gehen), die im grossen und ganzen aufeinander folgen, ohne indessen eigentliche Stadien zu bilden“ (PIAGET 1990, a.a.O., p. 236). Selbst eine echte Autoritätsmoral ist gemäss PIAGET erst mit ca. 6 Jahren feststellbar, eine Beobachtung, die von anderen Autoren bestätigt wird.

In dem Masse, wie Kinder die Hilfe anderer brauchen, anerkennen sie diese in ihrer (moralischen) Autorität. Wo die Kinder dagegen autonom sind, auch gerade dort, wo sie *moralisch* autonom sind, anerkennen sie eine äussere Autorität nicht länger. Eltern und Erzieher sollten diese Differenz kennen und ein Gespür dafür entwickeln, wo sie als Autoritätsperson (noch) gefragt sind und wo nicht (mehr).

3.2.2 Pädagogische Konsequenzen

Gemäss PIAGET ermöglicht das *Prinzip der Zusammenarbeit* die Entwicklung moralischer Autonomie. Dabei bestehen „... ursprüngliche psychologische Neigungen des Kindes zur Zusammenarbeit“ (PIAGET 1990, a.a.O., p. 341).

→ Bedeutung von sozialen Beziehungen und Freundschaften für die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Literaturhinweise:

JEAN PIAGET: Über Pädagogik. Weinheim: Beltz 1999. (Es handelt sich um eine Sammlung von frühen Abhandlungen PIAGETs zu Fragen der Erziehung und des schulischen Unterrichts.)

JAMES YOUNISS: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: WOLFGANG EDELSTEIN & MONIKA KELLER (eds.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982, p. 78-109.

JAMES YOUNISS: Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: WOLFGANG EDELSTEIN & JÜRGEN HABERMAS (eds.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984, p. 34-60.

HANS OSWALD & LOTHAR KRAPPMANN: Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: REINHARD PEKRUN & HELMUT FEND (eds.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart. Enke 1991, p. 201-216.

MARIA VON SALISCH: Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt. Göttingen: Hogrefe 1991.

Bei den eng befreundeten Mädchen trat in der Studie von MARIA VON SALISCH eine „Beziehungsorientierung“ hervor, während bei den eng befreundeten Knaben der Umgangsstil eher „sachlich“ wirkte. Die sehr engen Freundinnen zeigten sich in experimentell erzeugten Konfliktsituationen emotional engagiert und es schien, „... dass sie gelernt hatten, eine positive Beziehung zwischen sich aufrechtzuerhalten, die auch Belastungen in Form von Vorwürfen vertragen konnte“ (VON SALISCH, a.a.O., p. 140). „Da Mädchen anders handeln als Jungen, stellen sie sich andere Anforderungen. Diese kreisen weniger um das Prinzip der ‚Gerechtigkeit‘ als um die interpersonale Geschicklichkeit in Aushandlungen. Mädchen fordern sich in der mittleren Kindheit vermutlich andere soziale und emotionale Kompetenzen ab als Jungen“ (ebd.).

„Die Schule ist das wichtigste Rekrutierungsfeld für Freundschaften, und das Zusammenbleiben der Kinder in einer Klasse über mehrere Jahre hinweg unterstützt den Aufbau von dauerhaften Beziehungen auf der Ebene von Gruppierungen wie von Dyaden“ (OSWALD & KRAPPMANN, a.a.O., p. 207).

Für die moralische Erziehung ist es wesentlich, dass Kinder moralisch *handeln* und mit moralisch relevanten Situationen *Erfahrungen machen* können. Kinder sind in dem, was sie *können*, zumeist weiter als in dem, was sie *wissen*. Erst bei Jugendlichen kann sich dieses Verhältnis umkehren. Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins basiert auf der Entwicklung des moralischen Handelns. „Wann immer das Reden tatsächliches Handeln ersetzt, wird die Entwicklung des Bewusstseins behindert. ... Allein der Rückgriff auf wirkliche eigene Aktivität bildet die Grundlage für das Erlernen von kooperativem Handeln ...“ (PIAGET 1986, a.a.O., p. 123f.).

3.3 Die Stufen des Gerechtigkeitsdenkens nach KOHLBERG

LAWRENCE KOHLBERG (1927-1987)

3.3.1 KOHLBERGs Schema

KOHLBERG versteht die moralische Entwicklung als *Stufenfolge* im Sinne der *kognitiven* Entwicklung PIAGETS.

Literaturhinweise (vgl. auch Synopse II, S. 5):

LAWRENCE KOHLBERG: The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. In: Journal of Philosophy 1973 (70), p. 630-646.

LAWRENCE KOHLBERG: Stufe und Sequenz. Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974, p. 7-255 (Orig. 1969).

LAWRENCE KOHLBERG: Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View. New York: Longman 1987.

LAWRENCE KOHLBERG & ELLIOT TURIEL: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: GERHARD PORTELE (ed.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1978, p. 13-80.

LAWRENCE KOHLBERG, ELSA WASSERMAN & NANCY RICHARDSON: Die Gerechte Schul-Kooperative - Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: GERHARD PORTELE (ed.): Sozialisation und Moral. Neuere Aufsätze zur moralische Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1978, p. 212-259.

F. CLARK POWER, ANN HIGGINS & LAWRENCE KOHLBERG: Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. New York: Columbia University Press 1989.

Zu KOHLBERGs Forschungsmethode: dilemmatische Geschichten, zu denen die Versuchspersonen im Gespräch mit dem Versuchsleiter Stellung beziehen müssen („klinische Methode“). Ein Beispiel einer solchen Dilemmageschichte ist das Heinz-Dilemma (KOHLBERG 1974, a.a.O., p. 66, Tab. 5).

Irgendwo in Europa stand eine krebskranke Frau kurz vor dem Tode. Es gab ein Medikament, das sie hätte retten können, eine Radiumverbindung, die ein Apotheker in jener Stadt vor kurzem entdeckt hatte. Der Apotheker verlangte dafür 2'000 Dollar, das Zehnfache dessen, was ihn die Herstellung des Medikaments kostete. Der Mann der kranken Frau, Heinz, bat alle seine Bekannten, ihm Geld zu borgen, aber er konnte nur etwa die Hälfte des Preises zusammenbringen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben liege, und bat ihn, ihm das Medikament billiger zu verkaufen oder ihn später bezahlen zu lassen. Aber der Apotheker sagte „Nein“. In seiner Verzweiflung brach der Ehemann in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau. Sollte er das tun? Warum?

Die Lösung der Dilemmata „... is one in which each is ‚given his due‘ according to some principle of justice that can be recognized as fair by all the conflicting parties involved“ (KOHLBERG 1973, p. 633). Es „... wird allgemein anerkannt, dass Gerechtigkeitsvorstellungen und -gefühle (,jedem das seine‘) auf Vorstellungen der Reziprozität und Gleichheit

beruhen“ (KOHLEBERG 1974, p. 58). „There is only one principled basis for resolving claims: justice or equality“ (KOHLEBERG 1981, p. 39).

Die moralischen Dilemmageschichten werden nicht inhaltlich ausgewertet, sondern nach der Struktur der Argumentation der Versuchsperson. Es geht um die *Begründung* der wie auch immer getroffenen moralischen Entscheidung.

Tabelle 1: Klassifikation des moralischen Urteils nach Ebenen und Stufen (aus: WALTER HERZOG: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991, p. 379f.)

Ebene I: Präkonventionell
(prä-moralisch).
Der moralische Wert liegt in externen, quasi-physischen Ereignissen, schlechten Handlungen oder quasi-physischen Bedürfnissen, nicht in Personen oder Standards.

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam. Unterwerfung unter höhere Macht oder höheres Prestige. Vermeidung von Unannehmlichkeiten. Objektive Verantwortlichkeit.
Stufe 2: Orientierung an instrumentellem Relativismus. Naiv-egoistische Haltung. Richtig sind jene Handlungen, die die eigenen Bedürfnisse und gelegentlich diejenigen anderer befriedigen. Bewusstsein der Wertrelativität in Abhängigkeit von individuellen Bedürfnissen und Perspektiven. Naiver Egalitarismus und berechnende Tauschmentalität.

Ebene II: Konventionell.
Der moralische Wert liegt im Spielen guter oder richtiger Rollen, in der Aufrechterhaltung der konventionellen Ordnung und in der Erfüllung von Erwartungen anderer.

Stufe 3: Orientierung an interpersonaler Übereinstimmung. Ideal des „guten Jungen“ oder „braven Mädchens“. Orientierung an Zustimmung anderer und Bemühen, anderen zu gefallen und zu helfen. Konformität mit stereotypen Vorstellungen von Mehrheit und „natürlichem“ Benehmen. Verhalten wird nach Intentionen beurteilt.
Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung. Pflichterfüllung und Respektbezeugung vor Autoritäten. Aufrechterhaltung der gegebenen sozialen Ordnung um ihrer selbst willen. Anerkennung der rechtmässigen Erwartungen anderer.

Ebene III: Postkonventionell
(prinzipiell).
Der moralische Wert liegt in Übereinstimmung mit geteilten oder teilbaren Standards, Rechten und Pflichten.

Stufe 5: Legalistische Vertragsorientierung. Anerkennung eines Moments von Willkür oder Setzung bei Regeln oder Erwartungen im Interesse der Übereinstimmung. Pflicht wird im Rahmen von Verträgen begriffen. Vermeidung der Verletzung des Willens oder der Rechte anderer, von Mehrheitsbeschlüssen und allgemeiner Wohlfahrt.

Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien. Orientierung nicht allein an tatsächlich geltenden sozialen Regeln, sondern an selbstgewählten abstrakten Prinzipien, die den Anspruch logischer Universalität und Konsistenz erfüllen. Orientierung am Gewissen als Handlungsdirektive und an gegenseitigem Respekt und Vertrauen. Anerkennung der Menschenwürde auch jenseits der Legalität.

3.3.2 10 Bemerkungen zu KOHLBERGs Stufenschema

1) Nicht bei *allen* 6 Stufen handelt es sich wirklich um Stufen der *moralischen* Entwicklung.

Ein Beispiel für ein Urteil auf Stufe 2 gibt KOHLBERGs siebenjähriger Sohn: „You know, the reason people don't steal is because they're afraid of the police. If there were no police around, everyone would steal“ (KOHLBERG 1987, a.a.O., p. 22).

2) Die soziale bzw. sozio-moralische Perspektive bezeichnet den *Gesichtspunkt*, unter dem ein Individuum die soziale Wirklichkeit betrachtet. Auf dem präkonventionellen Niveau (Ebene I) ist die soziale Perspektive diejenige des Individuums, das seine Interessen gegenüber den Interessen anderer abwägt. Sein Verhalten wird gesteuert durch das, was es *für sich selbst* erwartet.

3) Eigenartig ist die Bezeichnung der Stufen 3 und 4 als *konventionell*. Gerade auf dem „konventionellen“ Niveau wird zum ersten Mal wirklich *moralisch* argumentiert. Der persönliche Standpunkt wird relativiert zugunsten der gemeinsamen Aushandlung von Normen. Die Perspektive ist nicht mehr diejenige des egoistischen Individuums, sondern diejenige einer *konkreten Gruppe* oder *Gemeinschaft*. Das heisst zudem, dass die moralische Entwicklung sensu KOHLBERG auf Stufe 3 erst eigentlich *beginnt*.

4) Stufe 3 ist beschränkt auf *überblickbare* soziale Verhältnisse wie die Familie oder eine andere Primärgruppe. Es ist daher missverständlich, wenn KOHLBERG dem konventionellen Niveau *generell* die Perspektive des Mitglieds der *Gesellschaft* zuordnet. Denn die gesellschaftliche Perspektive gilt erst für die Stufe 4.

5) Der moralische Standpunkt der „postkonventionellen“ Moral (Ebene III) liegt jenseits konkreter Gruppen und Gemeinschaften. Insofern wird erst hier der Standpunkt der Moral im strengen Sinn erreicht. Der Gesichtspunkt ist nun „derjenige eines jeden vernünftigen moralischen Individuums“ (COLBY & KOHLBERG).

6) Ist die Differenzierung in zwei unterschiedliche Stufen der „postkonventionellen“ Moralität sinnvoll?

7) Die Entwicklung von Stufe 1 bis Stufe 3 wirkt etwas trivial. In allen Kulturen, die Kinder in Primärgruppen sozialisieren, wird KOHLBERGs Stufe 3 erreicht.

8) KOHLBERG behauptete, sein Stufenschema gelte *universell*, es sei kulturell invariant, die Theorie der sechs Stufen habe Gültigkeit für jeden Menschen in jeder Kultur und zu jeder historischen Zeit. Die Datenlage ist aber nicht eindeutig. Die Sequenz der Stufen 1 bis 4 ist

interkulturell einigermaßen validiert, etwas besser für industrialisierte Gesellschaften, etwas schlechter für agrarische Gesellschaften. Die Stufe 5 ist empirisch nur in westlichen Gesellschaften auffindbar, und von der Stufe 6 sagte KOHLBERG schliesslich selber, er könne sie nicht (mehr) finden.

„Soweit wir feststellen können, müssen alle unsere Stufe-6-Personen in den 60er Jahren getötet worden sein, wie Martin Luther King. Stufe 6 bleibt als ein theoretisches Postulat; es ist aber keine operationale empirische Gegebenheit“ (KOHLBERG 1997, a.a.O., p. 215).

9) KOHLBERG betont die inneren (kognitiven) Bedingungen der moralischen Entwicklung. Es scheint aber, dass die äusseren (sozialen) Bedingungen mindestens so wichtig sind (insbes. die Komplexität der Gesellschaft).

10) Eine Eigenartigkeit von KOHLBERGs Entwicklungsschema liegt darin, dass es erst spät beginnt. Schon das Verständnis von Stufe-3-Argumenten setzt formal-operationales Denken (im Sinne von PIAGET) voraus.

KOHLBERG fragt nicht nach dem moralischen Empfinden und nicht nach dem moralischen Verhalten, sondern nach dem moralischen *Urteil*. KOHLBERG fragt auch nicht einfach nach dem moralischen Urteil, sondern nach der Fähigkeit, moralische *Konflikte* zu lösen. KOHLBERG fragt des weiteren nicht nach irgendwelchen Konflikten, sondern nach *aporetischen* Konflikten. Die „Verspätung“ der moralischen Entwicklung in KOHLBERGs Schema hat daher wesentlich mit der Kompliziertheit seiner Fragestellung zu tun.

3.4 GILLIGAN und der „weibliche“ Standpunkt der Moral

Literaturhinweise:

CAROL GILLIGAN: In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press 1982 (deutsch: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996).

CAROL GILLIGAN: Do the Social Sciences Have an Adequate Theory of Moral Development? In: NORMA HAAN, ROBERT N. BELLAH, PAUL RABINOW & WILLIAM M. SULLIVAN (eds.): Social Science as Moral Inquiry. New York: Columbia University Press 1983, p. 33-51.

CAROL GILLIGAN: Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In: GERTRUD NUNNER-WINKLER (ed.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a.M.: Campus 1991, p. 79-100. → s. auch Reader zur Vorlesung

CAROL GILLIGAN & JANE ATTANUCCI: Two Moral Orientations: Gender Differences and Similarities. In: Merrill-Palmer Quarterly 1988 (34), p. 223-237.

3.4.1 Grundthese

GILLIGANs Grundthese lautet: Die herkömmliche Entwicklungspsychologie weist eine männliche Schlagseite auf. Wie in anderen Bereichen unserer Kultur, dient auch in der Psychologie das Männliche oft als Norm für das Menschliche. Probleme der Theorie werden dadurch zu Problemen der weiblichen Entwicklung.

GEORG SIMMEL (1858-1918) analysiert das Problem wie folgt:

„Die künstlerischen Forderungen und der Patriotismus, ebenso wie der Kosmopolitismus, die allgemeine Sittlichkeit und die besonderen sozialen Ideen, die Gerechtigkeit des praktischen Urteils und die Objektivität des theoretischen Erkennens, die Kraft und die Vertiefung des Lebens – all diese Kategorien sind zwar gleichsam ihrer Form und ihrem Anspruch nach allgemein menschlich, aber in ihrer tatsächlichen historischen Gestaltung durchaus männlich. Nennen wir solche als absolut auftretenden Ideen einmal das Objektive schlechthin, so gilt im geschichtlichen Leben unserer Gattung die Gleichung: objektiv = männlich. Jene durchgehend menschliche, wohl in tiefen metaphysischen Gründen verankerte Tendenz, aus einem Paar polarer Begriffe, die ihren Sinn und ihre Wertbestimmung aneinander finden, den einen herauszuheben, um ihn noch einmal, jetzt in einer absoluten Bedeutung, das ganze Gegenseitigkeits- oder Gleichgewichtsspiel umfassen und dominieren zu lassen, hat sich an der geschlechtlichen Grundrelation der Menschen ein historisches Paradigma geschaffen“ (GEORG SIMMEL: Das Relative und das Absolute im Geschlechter-Problem. In: ders.: Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays. Mit einem Nachwort von JÜRGEN HABERMAS. Berlin: WAGENBACH 1998, p. 52-81, hier: p. 52f.).

Die Frauen verkörpern Andersartigkeit, Anderssein im Verhältnis zur *Männlichkeit* als der Norm dessen, was *menschlich* ist.

„Das allgemein Menschliche, von dem die geschlechtliche Spezialität ein Sonderfall sein soll, ist mit dem männlichen derart solidarisch, dass keine spezifische Differenz gegen dieses an ihm angegeben werden kann: das schlechthin Allgemeine lässt sich nicht definieren“ (ebd., p. 74). Definieren lässt sich nur, was sich von etwas unterscheidet: Die klassi-

sche Methode der Definition (lateinisch „Abgrenzung“) besteht in der Angabe der Gattung („genus proximum“) einer Sache und ihrer spezifischen Differenz („differentia specifica“), z.B. Mensch = denkendes Tier (animal rationale).

Ein Beispiel: SIGMUND FREUD (1856-1939):

Die heutige Vorlesung „... beschäftigt sich mit einem Thema, das Anspruch auf Ihr Interesse hat wie kaum ein anderes. Über das Rätsel der Weiblichkeit haben die Menschen zu allen Zeiten gegrübelt ... Auch Sie werden sich von diesem Grübeln nicht ausgeschlossen haben, insofern Sie Männer sind; von den Frauen unter Ihnen erwartet man es nicht, sie sind selbst dieses Rätsel“ (SIGMUND FREUD: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: ders.: Studienausgabe, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Fischer 2003, p. 447-608, hier: p. 545).

„Es geht natürlich alles auf Adam und Eva zurück – eine Geschichte, die unter anderem zeigt, dass man zwangsläufig in Schwierigkeiten gerät, wenn man versucht, aus einem Mann eine Frau zu machen. Im menschlichen Lebenszyklus ist die Frau ebenso wie im Garten Eden die Abweichlerin“ (GILLIGAN 1996, p. 14).

„Man zögert es auszusprechen, kann sich aber doch der Idee nicht erwehren, dass das Niveau des sittlich Normalen für das Weib ein anderes wird. Das Über-Ich wird niemals so unerbittlich, so unpersönlich, so unabhängig von seinen affektiven Ursprüngen, wie wir es vom Manne fordern“ (SIGMUND FREUD: Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. In: ders.: Studienausgabe, Bd. 5. Frankfurt a.M.: Fischer 1997, p. 253-266, hier: p. 265).

Es ist die langsamere Auflösung des Ödipuskomplexes, die bei der Frau zu einem geschwächten Über-Ich führt. „Die Bildung des Über-Ichs muss unter diesen Verhältnissen leiden, es kann nicht die Stärke und die Unabhängigkeit erreichen, die ihm seine kulturelle Bedeutung verleihen ...“ (SIGMUND FREUD: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: ders.: Studienausgabe, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Fischer 2003, p. 447-608, hier: p. 560).

Literaturhinweis:

JANET LEVER: Sex Differences in the Games Children Play. In: Social Problems 1976 (23), p. 478-487.

„Die Spiele der Jungen schienen nicht nur deshalb länger zu dauern, weil sie ein höheres Mass an Geschicklichkeit erforderten und deshalb weniger rasch langweilig wurden, sondern auch weil Jungen, wenn es im Lauf eines Spiels zu Streitigkeiten kam, ihre Differenzen besser beilegen konnten als Mädchen: Im Laufe dieser Untersuchung sahen wir die Jungen ständig streiten, aber kein einziges Mal wurde ein Spiel wegen eines Streits abgebrochen, und kein Spiel wurde länger als sieben Minuten unterbrochen. Bei den hitzigen Debatten lautete das letzte Wort immer: ‚Wiederholen wir die Runde!‘ gewöhnlich gefolgt von dem Aufschrei: ‚Weil ihr gemogelt habt!‘ [LEVER 1976, S. 482]. Tatsächlich schienen die Jungen die ‚juristischen‘ Debatten ebenso zu genießen, wie das Spiel selbst, und auch Randfiguren von geringerer Grösse oder Gewandtheit nahmen gleichberechtigt an diesen häufigen Auseinandersetzungen teil. Im Gegensatz dazu beendete der Ausbruch von Streitigkeiten in der Regel das Spiel bei den Mädchen“ (GILLIGAN 1996, p. 18).

„Man sieht, worin diese Reaktionen, die für die bei den Mädchen erlangten Ergebnisse charakteristisch sind, denjenigen, die wir bei Knaben erhielten, ähneln und zugleich worin

sie von ihnen verschieden sind. Sie ähneln ihnen insofern, als die Zusammenarbeit unter den Spielern allmählich das Verschwinden der Mystik der Regel mit sich bringt: die Regel ist nicht mehr ein Imperativ, der vom Erwachsenen ausgeht und sich ohne Diskussion aufzwingt, sondern ein sich aus der Zusammenarbeit selbst ergebendes Instrument der Übereinstimmung. In Bezug auf diese Übereinstimmung sind jedoch die Mädchen weniger ausdrücklich als die Knaben und insofern kann man annehmen, dass sie sich weniger um die juristische Ausarbeitung kümmern. Wenn man nur gut spielen kann, so ist die Regel gut. Die Toleranz der Spielerinnen ist daher sehr gross, und sie kommen gar nicht auf den Gedanken, auf allzu feine Unterscheidungen einzugehen und die möglichen Fälle oder selbst die Bedingungen des Übereinkommens zu kodifizieren“ (JEAN PIAGET: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1976 [Orig. 1932], p. 88f.).

„Traditionelle Mädchenspiele wie Schnurspringen und Tempelhüpfen sind Spiele, bei denen man der Reihe nach drankommt und die Konkurrenz indirekt ist, da der Erfolg des einen nicht notwendigerweise den Misserfolg des anderen bedeutet. Die Folge ist, dass Streitigkeiten, die der Beilegung bedürfen, seltener auftreten. Tatsächlich behaupteten die meisten Mädchen, die Lever interviewte, dass sie das Spiel beendeten, wenn ein Streit ausbräche. Statt ein System zur Lösung von Streitigkeiten zu entwickeln, ordnen die Mädchen die Fortsetzung des Spiels der Fortsetzung der Beziehungen unter“ (GILLIGAN 1996, p. 19).

„Die Rolle der Frauen im Lebenszyklus des Menschen ist die der Nährenden, Pflegenden und Helfenden gewesen, der Weberin jener Netzwerke von Beziehungen, auf die sie sich ihrerseits stützt. Aber während Frauen solcherart für Männer gesorgt haben, haben Männer sowohl in ihren Theorien psychologischer Entwicklung als auch in ihren ökonomischen Arrangements dazu geneigt, diese Fürsorge auf ihr Konto zu buchen oder sie abzuwerten. Wenn die Individuation und individuelle Leistung bis ins Erwachsenenleben im Mittelpunkt stehen und Reife mit persönlicher Autonomie gleichgesetzt wird, dann erscheint die Rücksichtnahme auf Beziehungen als eine Schwäche der Frauen statt als eine menschliche Stärke ...“ (ebd., p. 27).

GILLIGANs Grundthese (präzisiert): Die besondere Stärke der Frauen kommt in den entwicklungspsychologischen Theorien nicht zum Ausdruck. Im Falle der moralischen Entwicklung wird menschliche Reife gleichgesetzt mit dem, was Männer bevorzugen. Der Effekt ist, dass Frauen in moralpsychologischer Hinsicht als defizitär erscheinen und als Erwachsene den Eindruck erwecken, im Status von Kindern verblieben zu sein.

Ausgewählte Sekundärliteratur zu GILLIGAN:

SEYLA BENHABIB: Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne. Frankfurt a. M. 1995.

HEIDEMARIE BENNENT-VAHLE: Moraltheorietische Fragen und Geschlechterproblematik – Überlegungen zu GILLIGANs Entwurf einer ‚weiblichen‘ Moralperspektive. In: WALTER HERZOG & ENRICO VIOLI (eds.): Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur: Rüegger 1991, p. 45-69.

DETLEF HORSTER (ed.): Weibliche Moral – ein Mythos? Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998.

HILTRUD LUGT-TAPPESEER & IRIS JÜNGER: Moralische Urteil und Geschlecht oder: Gibt es eine weibliche Moral? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), p. 259-277.

HERTA NAGL-DOCEKAL & HERLINDE PAUER-STUDER (eds.): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik.* Frankfurt a.M.: Fischer 1993.

GERTRUD NUNNER-WINKLER: *Frühe moralische Weisheit? – Zur Kritik an der Theorie von den zwei Moral.* In: WALTER HERZOG & ENRICO VIOLI (eds.): *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik.* Chur: Rüegger 1991, p. 71-90.

GERTRUD NUNNER-WINKLER (ed.): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik.* Frankfurt a.M.: Campus 1991.

3.4.2 JAKE und AMY oder: Die Prämisse der Gewaltlosigkeit

Das Prinzip der Gerechtigkeit umschreibt eine „negative Ethik“, die die Menschen voreinander schützt. Ihre Wurzeln liegen im Prozess der *Individuierung*. „While the power of this ethic [i.e. the ethic of justice and rights, W.H.] lies in the respect accorded to the individual, its limitation lies in its failure to see a world of relationship, compassion, and care“ (GILLIGAN 1983, p. 39).

GILLIGAN fokussiert ihre Überlegungen zu einer „weiblichen Moral“ im Begriff „care“. „Care“ beinhaltet „Anteilnahme“ und „Fürsorglichkeit“ im Sinne von „Interesse am Mitmenschen“. Es geht um die Sorge für andere, aber nicht im Sinne einer institutionalisierten sozialen Fürsorge, sondern um eine individuelle Haltung der Anteilnahme am Schicksal anderer und der Zuwendung zu diesen.

Literaturhinweis:

CAROLA M. BRUCKER: *Moralstrukturen. Grundlagen der Care-Ethik.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.

GILLIGAN spricht vom „Vorhandensein einer eigenen Sprache der Moral“ bei den Frauen („the existence of a distinct moral language“). Frauen würden einen „anderen Moralbegriff“ verwenden („a different moral understanding“). Es gebe eine „alternative Moral“ der Frauen. Die Rede ist auch von der „Andersartigkeit der weiblichen Stimme“ („the differences in the feminine voice“).

Vgl. Anhang 1: Auszug aus GILLIGAN 1996 (p. 36-46)

Verkörpern die Argumentationen von AMY und JAKE zwei Arten von Moral (zwei „Moralen“?)¹ Oder ist es eher so, dass AMY und JAKE im Rahmen derselben Moral die Akzente anders setzen?

GILLIGAN bringt die Ethik der Anteilnahme mit der „Prämisse der Gewaltlosigkeit“ in Zusammenhang, die fordert, „dass niemand Schaden erleiden sollte“ („that no one should be hurt“). GILLIGAN spricht auch „vom Gebot, nicht zu verletzen“ („the injunction not to hurt“) bzw. von der Verpflichtung, „Verletzungen zu vermeiden“. „Das Zufügen von Verletzungen wird als egoistisch und unmoralisch angesehen, da es von Gleichgültigkeit zeugt, während der Ausdruck von Rücksichtnahme als Erfüllung der moralischen Verantwortung betrachtet wird“ (ebd., p. 94).

Vgl. Anhang 2: Auszug aus GILLIGAN 1996 (p. 83-85)

¹ Das Wort „Moral“ kennt eigentlich keinen Plural.

Care-Verhalten besteht in der Zuwendung „zu lebenden Wesen, zum Leben überhaupt“ (BRUCKER, a.a.O., p. 76). „Das zu verantwortende Moment von Care ist der Wert ‚Leben‘. Leben soll nicht verletzt werden. Leben soll bewahrt werden. Leben soll (bedingungslos) unterstützt werden. Damit wird nicht nur auf das ‚Recht auf Leben‘ hingewiesen, sondern damit wird auch nach dem *Umgang mit Leben* gefragt: Care sucht einen Umgang mit Leben, der gewaltlos ist“ (ebd., p. 126).

Der Anspruch, niemanden zu verletzen, führt, wenn er *ausschliesslich* befolgt wird, zur Blockierung des Handelns.

Eine Probandin von GILLIGAN sagt: „Ich habe einen wirklichen Horror davor, Menschen wehzutun, das war schon immer so, und das wird manchmal etwas kompliziert, denn beispielsweise will ich meinem Kind nicht weh tun. Ich will meinem Kind nicht weh tun, aber wenn ich ihm nicht manchmal weh tue, dann schade ich ihm dadurch noch mehr, verstehen Sie, das war ein fürchterliches Dilemma für mich“ (zit. nach GILLIGAN 1996, p. 128).

Nehmen Frauen *ausschliesslich* darauf Bezug, andere nicht zu verletzen, wenn sie moralische Entscheidungen treffen? Nein: Auch Frauen kennen das Prinzip der Gerechtigkeit und wenden es an. Umgekehrt gilt für Männer, dass sie nicht nur dem Prinzip der Gerechtigkeit folgen, sondern auch dem Prinzip der Fürsorge.

Bilanz: Der Schwäche von Frauen, bei moralischen Entscheidungen vom Kontext und den Beziehungen nicht abstrahieren zu können, steht die Schwäche von Männern gegenüber, ihre abstrakte Urteilskraft mit ihren Gefühlen und situativen Wahrnehmungen vermitteln zu können. Nicht ein Defizit an Kompetenz, sondern ein spiegelbildliches Defizit an *Performanz* unterscheidet die Geschlechter in moralpsychologischer Hinsicht.

3.4.3 Performanzbedingungen moralischen Urteilens und Handelns

Geschlechtsunterschiede:

„Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres sind die Geschlechtsunterschiede vernachlässigbar. Dann kommt es aber zunehmend zur Ausbildung von gleichgeschlechtlichen Gruppen, wobei die Gruppen der Jungen grösser sind und sich stärker von der Erwachsenenwelt abschotten. Innerhalb ihrer Spielgruppen neigen die Jungen stärker zu Wutausbrüchen, Prügeleien und wildem Herumtoben, wobei sie ihre Aggressivität und ‚Stärke‘ zum Aufbau von *Dominanzhierarchien* benutzen. In den kleineren Mädchengruppen kommen Prügeleien demgegenüber nur selten vor, und klare Dominanzhierarchien werden nicht aufgebaut. Die Beziehungen der Mädchen zur Erwachsenenwelt sind unproblematisch: Sie unterhalten engere Beziehungen, kommen den Wünschen der Erwachsenen eher nach, wissen aber auch, wie man die Erwachsenen den eigenen Zwecken dienstbar machen kann. Sie benutzen die Erwachsenen, wenn man will, rational als Hilfsinstrumente bei der Bewältigung von Aufgaben. Demgegenüber ist die Beziehung der Jungen zu den Erwachsenen konfliktreicher: Sie sind aufsässiger, holen den Rat der Erwachsenen selbst dann nicht ein, wenn sie ihn bräuchten, und versuchen, die Erwachsenen zu dominieren ... Auch im Bereich des *Pflegeverhaltens* lassen sich Unterschiede feststellen: ‚Die Schwelle, von der an der Kontakt mit Kleinkindern das Pflegeverhalten aktiviert oder verstärkt, hat die Tendenz, bei Frauen niedriger zu liegen, und dies trägt zur Wirksamkeit ihrer Fürsorge bei‘ (MACCOBY ...). Nehmen wir noch hinzu, dass Frauen über grössere *soziale Kompetenzen* verfügen, im Erwachsenenalter weniger *macchiavellistisch* denken als Männer und nicht so *leistungsmotiviert* sind, wenn man zugunsten der eigenen Leistungen andere ‚niederkon-

kurrieren‘ muss ...“ (RAINER DÖBERT: Männliche Moral – Weibliche Moral? In: GERTRUD NUNNER-WINKLER [ed.]: Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995, p. 121-146, hier: p. 137f.).

Die Ängste der Frauen liegen darin, andere zu verletzen. Sie haben eher Schwierigkeiten mit ihrer *Individuation*, d. h. mit der Abgrenzung gegenüber anderen und deren Ansprüchen an sie.

Männer haben Angst davor, ihre Autonomie zu verlieren. Sie fürchten sich vor zuviel *Nähe*, die sie als Bedrohung ihrer Grenzen erleben. Sich zu binden, sich auf andere einzulassen und sich selbst zurückzunehmen, fällt Männern schwerer als Frauen.

Bilanz: Nicht das biologische Geschlecht ist ausschlaggebend.

„Die andere Stimme, die ich zum Ausdruck bringe, ist *nicht an ein Geschlecht gebunden, sondern durch ihre Thematik bestimmt*. Dass sie den Frauen gehört, ist ein empirischer Sachverhalt, und ich verfolge ihre Entwicklung überwiegend anhand der Äusserungen von Frauen. Sie ist aber keineswegs ausschliesslich an Frauen gebunden. Die Gegensätze zwischen männlichen und weiblichen Stimmen kommen hier zu Wort, um den Unterschied zwischen *zwei Denkweisen* zu beleuchten und das Augenmerk auf ein Interpretationsproblem zu richten, und nicht, um generalisierende Aussagen über die beiden Geschlechter zu machen. Bei der Beschreibung der psychischen Entwicklung weise ich auf das Wechselspiel dieser Stimmen *bei beiden Geschlechtern* hin und vertrete die Auffassung, dass ihre Konvergenz Zeiten der Krise und des Umbruchs in der Gesellschaft kennzeichnet“ (GILLIGAN 1996, a.a.O., p. 10 – Hervorhebungen W.H.).

„... the care perspective in my rendition is neither biologically determined nor unique to women. ... it is a perspective that was defined by listening to both women and men describe their own experience“ (GILLIGAN 1986, a.a.O., p. 327).

„[Die] frühen Vorkämpferinnen der Frauenrechte begegneten dem Vorwurf der Eigennützigkeit – der Todsünde auf der Skala weiblicher Tugenden, an deren Spitze ein Ideal vollkommener Hingabe und Selbstverneinung stand, nicht nur gegenüber Gott, sondern auch gegenüber den Männern – indem sie Selbstaufopferung mit Sklaverei gleichsetzten und versicherten, dass die persönliche Entfaltung der Frauen ebenso wie die der Männer dem allgemeinen Wohl dienen würde“ (GILLIGAN 1996, a.a.O., p. 159).

3.5 Die Entwicklung von Empathie und Mitleid

Literaturhinweise:

C. DANIEL BATSON: How Social An Animal? The Human Capacity for Caring. In: American Psychologist 1990 (45), p. 336-346.

WILLIAM DAMON: The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth. New York: Free Press 1988.

MARTIN L. HOFFMAN: Moral Development. In: PAUL H. MUSSEN (ed.): Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. 2. New York: Wiley 1970, p. 261-359.

MARTIN L. HOFFMAN: Is Altruism Part of Human Nature? In: Journal of Personality and Social Psychology 1981 (40), p. 121-137.

MARTIN L. HOFFMAN: The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In: NANCY EISENBERG & JANET STRAYER (eds.): Empathy and Its Development. Cambridge: Cambridge University Press 1990, p. 47-80.

MARTIN L. HOFFMAN: Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press 2001.

Empathie ist eine stellvertretende, mitfühlende Reaktion gegenüber einer anderen Person. „When one witnesses someone in distress, one may respond empathically, that is, with affect more appropriate to the other's situations than to one's own“ (HOFFMAN 1990, p. 74).

Kognitive Prozesse ermöglichen den sozialen Perspektivenwechsel und damit nicht einfach nur ein Mit-Leiden mit einer anderen Person, gebunden an deren *aktuellen* Zustand, sondern auch ein über das Gefühl hinausgehendes Verständnis von deren Situation.

Vier Phasen der Fremdwahrnehmung, die in Verbindung stehen mit der empathischen Reaktion und ihrer kognitiven Erweiterung: (1) Während des ersten Lebensjahres eine „Fusion“ von Selbst und anderen. (2) Mit etwa 12 Monaten „Personpermanenz“ und ein Bewusstsein der anderen Person als getrennte *physische* Entität. (3) Bald danach ein rudimentärer Sinn, dass die andere Person von einem selbst unabhängige *innere* Zustände hat. (4) Schliesslich die Erkenntnis, dass andere eine personale Identität und persönliche Lebenserfahrungen haben, die über die unmittelbare Situation hinausreichen.

Mit der zweiten Phase erfolgt eine Differenzierung von Empathie und *Sympathie*. Die Empathie entspricht der Betroffenheit vom Leid des anderen, die Sympathie ermöglicht die Zuwendung zum anderen.

3.6 Das Mitleid und die Ethik

ARTHUR SCHOPENHAUER (1788-1860)

Man kann Menschen nicht dazu verpflichten, ein bestimmtes Gefühl in einer bestimmten Intensität zu haben.

Gefühle hat man für *konkrete* andere, aber nicht für abstrakte Grössen wie Gruppen, Gesellschaften, Nationen oder die Menschheit.

Das Mitleid kann nicht zu einem moralischen *Prinzip* gemacht werden. Pädagogisch gesehen, kann das Mitleid jedoch eine Grundlage für die moralische Erziehung sein.

3.7 Die Unterscheidung von Moral und Konvention

Literaturhinweise:

ELLIOT TURIEL: Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte. In: WOLFGANG EDELSTEIN & MONIKA KELLER (eds.): Perspektivität und Interpretation - Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982, p. 146-187. → s. auch Reader zur Vorlesung

ELLIOT TURIEL: The Development of Social Knowledge. Morality and Convention. Cambridge: Cambridge University Press 1983.

ELLIOT TURIEL: *The Culture of Morality. Social Development, Context, and Conflict.* Cambridge: Cambridge University Press 2002.

TURIEL ist der Ansicht, dass die Missachtung von Leben eine natürliche moralische Autorität ausübt. Seiner Ansicht nach leitet sich das moralische Wissen der Kinder direkt aus ihren sozialen Beziehungen her. Es basiert auf Erfahrungen bezüglich der Verletzung von Personen und ihren Ansprüchen. „An individual's perception of an act such as the taking of a life as a transgression is not contingent on the presence of a rule, but rather stems from factors intrinsic to the event (e.g., from the perception of the consequences to the victim)“ (TURIEL 1983, p. 35).

TURIEL unterscheidet in seinen Untersuchungen zwischen Moral und *Konvention*: „Konvention soll die *innerhalb eines Menschenkreises* als ‚geltend‘ gebilligte und durch Missbilligung gegen Abweichungen garantierte ‚Sitte‘ heissen. ... Die Befolgung der ‚Konvention‘ (im üblichen Wortsinn) – etwa: des üblichen Grüssens, der als anständig geltenden Bekleidung, der Schranken des Verkehrs nach Form und Inhalt – wird dem Einzelnen als verbindlich oder vorbildlich durchaus ernstlich ‚zugemutet‘ ...“ (MAX WEBER, zit. nach TURIEL 1982, p. 148).

Beispiel (zehnjähriger Knabe): Geschichte, in der ein Jugendlicher einen alten Mann betrügt und um Geld prellt. Die Versuchsperson wird gefragt, ob das, was der Jugendliche in der Geschichte getan hat, auch dann unrecht wäre, wenn es nicht per Gesetz verboten wäre.

„Ich finde, dass es auch dann nicht richtig wäre.

Warum?

Weil der alte Mann trotzdem betrogen worden ist. Egal, wie dumm er ist, es ist nicht recht, ihm das Geld zu nehmen.

Heisst das, dass Stehlen nicht recht ist?

Es ist nicht nett, vielleicht braucht er es ja selber.

Was wäre, wenn die Vorschrift (Regel) für die Anrede geändert würde, und jeder Schüler die Lehrer mit Vornamen anreden dürfte? Wäre das deiner Meinung nach dann richtig oder nicht richtig?

Das wäre dann in Ordnung, weil die Vorschrift geändert ist, nicht wahr? Und wahrscheinlich täten das dann auch alle.

Wieso ist das nicht das gleiche wie in dem anderen Fall?

Weil es sozusagen eine andere Geschichte ist. Einen alten Mann um sein Geld prellen, das darf man auf keinen Fall, auch wenn alle sagen, man darf. Trotzdem darf man einen alten Mann nicht betrügen“ (TURIEL 1982, p. 153f.).

Kinder können schon früh unterscheiden, ob eine Regel konventionell oder moralisch ist. Ist sie konventionell, dann kann sie geändert werden, ist sie moralisch, dann kann sie nicht geändert werden.

Konventionen sind „Spielregeln“, die soziale Beziehungen *schaffen*. Ausserhalb solcher Beziehungen sind sie ohne Bedeutung. Sie sind kontextuell relativ und gelten für den Kreis der davon Betroffenen. Moralische Forderungen dagegen sind *absolut* und gelten für jedermann.

In pädagogischer Hinsicht zeigen die Untersuchungen von TURIEL und seinen Mitarbeitern, dass Kinder schon früh *aus eigenem Antrieb* erkennen, was die Kriterien des Morali-

schen sind. Was sich entwickelt, ist daher nicht die Fähigkeit, den Bereich der Moral zu *identifizieren*, sondern die Argumente, die zur Begründung moralischer Entscheidungen verwendet werden, der Bereich, auf den moralische Urteile bezogen werden, und die Fähigkeit, moralische Prinzipien situationsangemessen anzuwenden. Aufgabe der moralischen Erziehung muss es daher nicht sein, diesen Zugang zu schaffen, sondern den Kindern bei der Verarbeitung ihrer moralischen Erfahrungen zu helfen. Weder die Fähigkeit, das Moralische zu identifizieren noch die Fähigkeit, zwischen Moral und Konvention zu unterscheiden, ist altersabhängig. Was sich entwickelt, ist die Struktur des Denkens innerhalb der beiden Domänen.

3.8 Zwei Quellen und zwei Prinzipien der Moral

Die Moral hat zwei Quellen, nämlich die Erfahrung der Gleichheit und die Erfahrung des Leidens. Aus den beiden Erfahrungen gehen zwei moralische Prinzipien hervor, nämlich das Prinzip der Gerechtigkeit und das Prinzip der Fürsorge (des Wohlwollens).

Es scheint, als liessen sich die beiden Prinzipien in einem übergreifenden Prinzip vereinen: der gegenseitigen Anerkennung. Denn ohne die Anerkennung des anderen ist weder ein gerechtes noch ein fürsorgliches bzw. wohlwollendes Handeln zu erwarten. Zudem steht die Anerkennung anderer in Beziehung zur Anerkennung von uns selbst.

Reife Moralität beruht auf der Integration der beiden moralischen Prinzipien (Gerechtigkeit und Fürsorge), was zugleich eine Integration des *Selbst* bedeutet. Denn die beiden Prinzipien stellen das Problem, wie wir als autonome Individuen leben und zugleich in Beziehung zueinander bleiben können.

„Der Kontrapunkt von Identität und Intimität, der die Zeit zwischen der Kindheit und den Erwachsenenjahren kennzeichnet, artikuliert sich ... durch zwei verschiedene Moralvorstellungen: Dass diese sich gegenseitig ergänzen, wird in den Jahren der Reife entdeckt“ (GILIGAN 1984, a.a.O., p. 200f.).

ANHANG ZUR SYNOPSE IV

CAROL GILLIGAN: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996 (Orig. 1982)

Anhang 1: p. 36-46

Anhang 2: p. 83-85

2. Auffassungen von Beziehungen

Im Jahre 1914 überwindet Freud in seinem Essay »Über Narzißmus« seine Abneigung gegen den Gedanken, »die Beobachtung zugunsten der sterilen theoretischen Kontroverse« aufzugeben, und erweitert seine Kartographie der menschlichen Seele. Er verfolgt die Entwicklung der Liebesfähigkeit, die er mit Reife und psychischer Gesundheit gleichsetzt, und lokalisiert ihren Ursprung im Gegensatz zwischen der Liebe zur Mutter und der Liebe zum eigenen Selbst. Aber durch diese Aufteilung der Welt der Liebe in Narzißmus und »Objekt«-Beziehungen, so stellt Freud fest, wird die Entwicklung der Männer klarer, die der Frauen jedoch zunehmend undurchsichtig. Das Problem entsteht, weil der Kontrast zwischen Mutter und Selbst zwei verschiedene Bilder von Beziehungen ergibt. Freud, der sich bei seiner Darstellung des Verlaufs der menschlichen Entwicklung auf die Vorstellungswelt männlicher Lebensläufe stützt, gelingt es nicht, bei Frauen die Entwicklung von Beziehungen, Moral oder einem klaren Selbstbild aufzuspüren. Diese Schwierigkeit, die Logik seiner Theorie mit den Erfahrungen der Frauen zur Deckung zu bringen, veranlaßt ihn zuletzt, die Frauen beiseite zu lassen, ihre Beziehungen wie ihr Sexualleben als »einen dunklen Kontinent der Psychologie« zu bezeichnen (1926).

Das Interpretationsproblem, welches das Verständnis der weiblichen Entwicklung überschattet, kommt somit durch die unterschiedliche Art und Weise zustande, wie Frauen Beziehungen erleben. Obwohl Freud in einer Umgebung von Frauen lebte und sonst so hell-sichtig war, erschienen ihm die Beziehungen von Frauen immer geheimnisvoller, schwierig zu verstehen und ebenso schwierig zu beschreiben. Diese Rätselhaftigkeit zeigt einerseits, wie eine Theorie die Beobachtungsfähigkeit neutralisieren kann, und deutet andererseits darauf hin, daß der Blick auf die weibliche Entwicklung durch eine bestimmte Auffassung von menschlichen Beziehungen getrübt wird. Da die Vorstellungen von Beziehungen die Geschichte der menschlichen Entwicklung formen, hat eine Veränderung dieser Vorstellungen eine Veränderung der ganzen Geschichte zur Folge.

Die Andersartigkeit der Vorstellungen, die das Problem bei der Interpretation der weiblichen Entwicklung darstellt, wird aus den moralischen Urteilen zweier elfjähriger Kinder, eines Jungen und eines Mädchens, deutlich, die im gleichen Dilemma zwei sehr verschiedene moralische Probleme sehen. Während nach der herrschenden Theorie Argumentationsweise und Logik des Jungen einleuchtend sind, bleiben die des Mädchens ziemlich im Dunkel. Die Wahl eines Mädchens, deren moralisches Urteil sich den vorhandenen Kategorien der Entwicklungsbewertung entzieht, soll weniger die Geschlechtsunterschiede als solche exemplifizieren, als vielmehr das Interpretationsproblem verdeutlichen. Die Einführung einer neuen Interpretationsweise, basierend auf der Vorstellungswelt des Mädchens, ermöglicht es nicht nur, eine Entwicklung zu sehen, wo vorher keine wahrgenommen wurde; sie erlaubt auch, Unterschiede im Verständnis von Beziehungen in Betracht zu ziehen, ohne diese Unterschiede in eine Skala von »besser« bis »schlechter« einzuordnen.

Die beiden Kinder besuchten in der Schule dieselbe sechste Klasse und nahmen an der Rechte-und-Verantwortung-Untersuchung teil, die zum Ziel hatte, verschiedene Auffassungen von Moral und vom Selbst zu untersuchen. Die für diese Studie ausgewählte Stichprobe wurde in Hinblick auf die Variablen Geschlecht und Alter ausgesucht, während das Entwicklungspotential maximiert wurde, indem man die Faktoren Intelligenz, Bildung und soziale Schichtzugehörigkeit konstant hielt, die – zumindest gemessen an den existierenden Skalen – mit moralischer Entwicklung assoziiert werden. Die zwei Kinder, um die es geht, Amy und Jake, waren beide intelligent und redgewandt und entzogen sich zumindest in ihren elfjährigen Zielvorstellungen einer oberflächlichen Geschlechtsrollenstereotypisierung, da Amy Wissenschaftlerin werden wollte, während Jake Englisch lieber hatte als Mathe. Doch ihre moralischen Urteile scheinen zunächst die üblichen Vorstellungen von Geschlechtsunterschieden zu bestätigen und darauf hinzudeuten, daß der Vorsprung in der moralischen Entwicklung, den die Mädchen in den ersten Schuljahren haben, in der Pubertät mit der Überlegenheit der Jungen im formalen, logischen Denken verlorengeht.

Das Dilemma, das diese Elfjährigen lösen sollten, stammte aus der von Kohlberg entwickelten Serie zur Messung der moralischen Entwicklung in der Adoleszenz durch Präsentation eines Konflikts zwi-

schen moralischen Normen und Bewertung der Logik, mit der er gelöst wurde. In diesem speziellen Dilemma überlegt ein Mann namens Heinz, ob er ein Medikament stehlen soll, das zu kaufen er sich nicht leisten kann, um das Leben seiner Frau zu retten. Bei der üblichen Verfahrensweise mit Kohlbergs Interviewtechnik folgt auf die Schilderung des Dilemmas – Heinz' Notlage, die Krankheit seiner Frau, die Weigerung des Apothekers, den Preis zu senken – die Frage: »Sollte Heinz das Medikament stehlen?« Die Gründe für oder gegen das Stehlen werden dann durch eine Reihe von Fragen näher erforscht, die die Parameter des Dilemmas dergestalt abwandeln und erweitern, daß die zugrundeliegenden Strukturen des moralischen Denkens zutage treten.

Der elfjährige Jake tritt von Anfang an klar dafür ein, daß Heinz das Medikament stehlen sollte. Er versteht das Dilemma, ebenso wie Kohlberg, als einen Konflikt zwischen den Werten Eigentum und Leben, erkennt die logische Priorität des Lebens und benutzt diese Logik, um seine Entscheidung zu rechtfertigen:

Zunächstmal ist ein Menschenleben mehr wert als Geld, und wenn der Apotheker nur tausend Dollar verdient, kann er immer noch davon leben, aber wenn Heinz das Medikament nicht stiehlt, wird seine Frau sterben. *Warum ist Leben mehr wert als Geld?* Weil der Apotheker später tausend Dollar von reichen Leuten bekommen kann, die Krebs haben, aber Heinz kann seine Frau nicht wieder bekommen. *Warum nicht?* Weil die Menschen alle verschieden sind, und deshalb könnte man Heinz' Frau nicht noch einmal finden.

Auf die Frage, ob Heinz das Medikament auch dann stehlen sollte, wenn er seine Frau nicht liebt, antwortete Jake, ja, es bestehe nicht nur »ein Unterschied zwischen Müssen und Töten«, sondern wenn Heinz erwischt würde, »wäre wahrscheinlich auch der Richter der Ansicht, daß er das Richtige getan habe«. Auf die Frage, ob Heinz durch seinen Diebstahl gegen das Gesetz verstoße, antwortet er: »Das Gesetz enthält auch Fehler, und man kann nicht für alles Gesetze machen, was man sich vorstellen kann.«

Während Jake also das Gesetz in Betracht zieht und seine Funktion zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung anerkennt (der Richter, sagt Jake, »sollte Heinz die geringstmögliche Strafe geben« sieht er das Gesetz auch als vom Menschen gemacht und deshalb Irrtümern und Veränderungen unterworfen an. Doch sein Urteil, daß

Heinz das Medikament stehlen sollte, beruht ebenso wie seine Ansicht, daß das Gesetz fehlerhaft sei, auf der Annahme einer Übereinstimmung, eines gesellschaftlichen Konsensus in bezug auf moralische Werte, der es einem gestattet, zu wissen und anderen die Erkenntnis zuzutrauen, »welche Handlungsweise richtig ist«.

Fasziniert von der Macht der Logik, vermutet dieser elfjährige Junge die Wahrheit in der Mathematik, die, wie er sagt, »das einzige ist, was total logisch ist«. Er betrachtet das moralische Dilemma als »eine Art mathematisches Problem mit Menschen«, stellt es wie eine Gleichung dar und macht sich daran, die Lösung zu suchen. Da seine Lösung rational abgeleitet ist, nimmt er an, daß jeder, der sich von der Vernunft leiten läßt, zu der gleichen Lösung gelangen müsse und daß deshalb auch ein Richter zustimmen würde, daß Heinz mit dem Diebstahl richtig gehandelt habe. Doch er ist sich auch der Grenzen der Logik bewußt. Auf die Frage, ob es eine richtige Antwort auf moralische Probleme gebe, antwortet Jake, daß es »bei einem logischen Urteil nur »richtig« und »falsch« geben könne«, da die Parameter des Handelns variabel und komplex sind. Als Beispiel dafür, wie Handlungen, die aus den besten Absichten unternommen werden, zu den schrecklichsten Folgen führen können, sagt er: »Wenn man beispielsweise einer alten Dame in der Straßenbahn den Sitz überläßt und es dann zu einem Zusammenstoß kommt und der Sitz durchs Fenster fliegt, dann kann das der Grund sein, daß die alte Dame stirbt.«

Die Theorien der Entwicklungspsychologie beleuchten gut den Standpunkt dieses Kindes, das sich auf der Schwelle zwischen Kindheit und Adoleszenz befindet und das am Gipfel der Kindheitsintelligenz, wie Piaget es nennt, mittels seines Denkens eine größere Welt der Möglichkeiten entdeckt. Das Moment der Präadoleszenz ist gekennzeichnet durch das Zusammentreffen von formalem, operationalem Denken mit einem Selbstbild, das noch in den faktischen Parametern einer kindlichen Welt verankert ist – sein Alter, seine Stadt, der Beruf seines Vaters, seine Vorlieben, Abneigungen und Überzeugungen. Doch so wie seine Selbstbeschreibung das Selbstvertrauen eines Kindes ausstrahlt, das in Eriksons Begriffen ein günstiges Übergewicht der Aktivität gegenüber seiner Unterlegenheit erzielt hat – kompetent, selbstsicher und wohlvertraut mit den Spielregeln –, so befreit ihn auch seine wachsende Fähigkeit zum formalen Denken; seine Fähigkeit, über das Denken nachzudenken und Probleme in logi-

scher Weise zu lösen, lockert seine Abhängigkeit von Autoritäten und gestattet ihm, selbst Lösungen für Probleme zu finden.

Diese wachsende Autonomie folgt den Bahnen, die Kohlbergs sechs Stadien der moralischen Entwicklung beschreiben, einem in drei Stufen verlaufenden Fortschreiten von einem egozentrischen Begriff von Fairneß, basierend auf individuellen Bedürfnissen (erstes und zweites Stadium), über einen Begriff der Fairneß, der in Konventionen wurzelt, auf die sich die Gesellschaft geeinigt hat (drittes und viertes Stadium), und schließlich zu einem auf Prinzipien beruhenden Verständnis von Fairneß, die auf der freistehenden Logik von Gleichberechtigung und Wechselseitigkeit fußt (fünftes und sechstes Stadium). Während die Urteile dieses Jungen im Alter von elf Jahren auf Kohlbergs Skala als konventionell eingestuft werden, eine Mischung des dritten und vierten Stadiums, zeugt seine Fähigkeit, deduktive Logik auf die Lösung moralischer Dilemmas anzuwenden, zwischen Moral und Gesetz zu unterscheiden und zu begreifen, daß Gesetze fehlerhaft sein können, von einer prinzipienorientierten Auffassung von Gerechtigkeit, die Kohlberg mit moralischer Reife gleichsetzt.

Im Gegensatz dazu vermittelt Amys Reaktion auf das Dilemma einen ganz anderen Eindruck, das Bild einer Entwicklung, die durch einen Mangel an Logik, eine Unfähigkeit, selbständig zu denken, gehemmt scheint. Auf die Frage, ob Heinz das Medikament stehlen sollte, antwortet sie in einer Weise, die ausweichend und unsicher wirkt:

Nein, ich glaube nicht. Ich glaube, es gibt andere Möglichkeiten, als es zu stehlen. Beispielsweise könnte er sich das Geld ausborgen oder einen Kredit oder sowas aufnehmen, aber er sollte das Medikament wirklich nicht stehlen – aber seine Frau sollte auch nicht sterben.

Auf die Frage, warum er das Medikament nicht stehlen sollte, führt sie weder Eigentum noch Gesetz an, sondern spricht von der Wirkung, die der Diebstahl auf die Beziehung zwischen Heinz und seiner Frau haben könnte:

Wenn er das Medikament stiehlt, könnte er seine Frau retten, aber vielleicht müßte er dann ins Gefängnis, und seine Frau würde dann vielleicht noch kränker werden, und er könnte ihr das Medikament nicht mehr verschaffen, und das wäre nicht gut. Sie sollten deshalb darüber sprechen und eine andere Möglichkeit finden, um das Geld zu beschaffen.

Amy betrachtet das Dilemma nicht als ein mathematisches Problem mit Menschen, sondern als eine Geschichte von Beziehungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, und sie stellt sich vor, daß die Frau ihren Mann auch später noch brauchen und der Mann sich auch weiterhin um seine Frau kümmern wird. Sie versucht, auf die Wünsche des Apothekers in einer Weise zu reagieren, die die Verbindung nicht abbrechen, sondern aufrechterhalten würde. So wie sie das Überleben der Frau von der Aufrechterhaltung der Beziehungen abhängig macht, so betrachtet sie auch den Wert, den das Leben der Frau hat, in einem Kontext von Beziehungen, wenn sie erklärt, daß es falsch wäre, sie sterben zu lassen, denn »wenn sie stirbt, so ist das schlecht für viele Menschen und schlecht für sie«. Da Amys moralisches Urteil auf der Überzeugung beruht, »wenn jemand etwas hat, das einen anderen am Leben erhalten würde, dann ist es nicht richtig, es ihm nicht zu geben«, findet sie, das Problem in dem Dilemma entstehe nicht dadurch, daß der Apotheker seine Rechte geltend macht, sondern dadurch, daß er sich den Appellen verschließt.

Als der Interviewer mit der Reihe von Fragen fortfährt, die sich aus Kohlbergs Konstruktion des Dilemmas ergeben, bleiben Amys Antworten im wesentlichen unverändert, und die verschiedenen Vorstöße führen weder zu einer Klärung noch zu einer Modifizierung ihrer ursprünglichen Antwort. Ob Heinz seine Frau liebt oder nicht, er sollte jedenfalls weder stehlen noch sie sterben lassen; wenn an ihrer Stelle eine Fremde stürbe, meint Amy, »wenn die Fremde keine Angehörigen oder Bekannten hätte«, dann sollte Heinz versuchen, ihr Leben zu retten, jedoch sollte er das Medikament nicht stehlen. Als aber der Interviewer durch die Wiederholung seiner Fragen den Eindruck vermittelt, daß ihre Antworten entweder nicht gehört wurden oder nicht richtig waren, beginnt Amys Selbstvertrauen zu schwinden, und ihre Antworten werden gezwungener und unsicherer. Auf die erneute Frage, warum Heinz das Medikament nicht stehlen sollte, antwortet sie einfach, »weil es nicht richtig ist«. Als man sie auffordert zu erklären, warum, sagt sie wieder, daß Diebstahl keine gute Lösung wäre, und fügt lahm hinzu, »wenn er es klauen würde, wüßte er vielleicht nicht, wie er es seiner Frau geben soll, und seine Frau könnte also immer noch sterben«. Sie begreift das Dilemma nicht als in sich geschlossenes Problem moralischer Logik und entdeckt auch nicht die innere Struktur seiner Lösung; da sie

selbst das Problem anders sieht, kommt ihr Kohlbergs Auffassung gar nicht in den Sinn.

Da sie statt dessen von einer Welt ausgeht, die nicht aus alleinstehenden Menschen, sondern aus Beziehungen besteht, eine Welt, die durch menschliche Bindungen und nicht durch ein System von Regeln zusammengehalten wird, meint sie, das Problem in dem Dilemma liege in der Weigerung des Apothekers, der Frau entgegenzukommen. Sie erklärt, »es ist nicht richtig, daß jemand stirbt, wenn sein Leben gerettet werden könnte«, und nimmt an, wenn der Apotheker die Folgen seiner Weigerung, den Preis zu senken, erkennen könnte, dann würde er begreifen, daß er der Frau das Medikament einfach geben müsse und daß er sich das Geld später vom Mann zurückzahlen lassen könne. Sie sieht also die Lösung des Dilemmas darin, dem Apotheker den Zustand der Frau deutlicher vor Augen zu führen, oder, wenn das nichts nützt, an andere zu appellieren, die in der Lage sind zu helfen.

So wie Jake zuversichtlich ist, daß der Richter zustimmen werde, der Diebstahl sei für Heinz die richtige Handlungsweise gewesen, so ist Amy überzeugt, daß »Heinz und der Apotheker eine andere Lösung außer dem Diebstahl finden könnten, wenn sie lang genug über die Sache reden würden.« Während er meint, das Gesetz sei »fehlerhaft«, betrachtet sie den ganzen Konflikt als falsch, da sie überzeugt ist, »in dieser Welt sollte man die Dinge mehr miteinander teilen, dann brauchten die Leute nicht zu stehlen.« Beide Kinder erkennen somit die Notwendigkeit einer Einigung, sehen sie aber in verschiedener Weise vermittelt – er unpersönlich durch Systeme der Logik und der Gesetze, sie persönlich durch die Kommunikation in Beziehungen. So wie er sich auf die Konventionen der Logik stützt, um daraus die Lösung für dieses Dilemma abzuleiten, wobei er davon ausgeht, daß diese Konventionen von allen geteilt werden; so hofft sie auf einen Kommunikationsprozeß, wobei sie von Bindungen ausgeht und daran glaubt, daß ihre Stimme gehört werden wird. Doch während seine Annahmen über eine Einigung durch die Konvergenz der Logik zwischen seinen Antworten und den gestellten Fragen bestätigt werden, werden ihre Annahmen durch das Scheitern der Kommunikation, die Unfähigkeit des Interviewers, ihre Antworten zu verstehen, desavouiert.

Obwohl die Frustration des Interviewers bei Amy bereits durch die Wiederholung der Fragen und das schließliche Im-Kreise-Drehen deut-

lich wird, tritt das Interpretationsproblem erst durch die Bewertung ihrer Antworten zutage. Im Lichte von Kohlbergs Definition der Stadien und der Sequenz der moralischen Entwicklung betrachtet, scheint ihr moralisches Urteil im Reifegrad um eine ganze Stufe tiefer zu stehen als das des Jungen. Als Mischung des zweiten und dritten Stadiums klassifiziert, scheinen ihre Antworten ein Gefühl der Machtlosigkeit in der Welt zu verraten, eine Unfähigkeit, systematisch über Moral- oder Rechtsbegriffe nachzudenken, ein Zögern, Autorität infragezustellen oder die Logik vorgegebener moralischer Wahrheiten zu untersuchen, sogar von einem Unvermögen, sich ein aktives Handeln vorzustellen, um ein Leben zu retten, oder zu erwägen, daß ein solches Handeln möglicherweise eine Wirkung haben könnte. Während ihre Inanspruchnahme von Beziehungen eine fortbestehende Abhängigkeit und Verwundbarkeit zu verraten scheint, wirkt ihr Glaube an Kommunikation als Weg zur Lösung moralischer Dilemmas naiv und kognitiv unreif.

Doch Amys Selbstbeschreibung vermittelt einen ganz anderen Eindruck. Auch in diesem Fall zeigen die Merkmale der Präadoleszenz ein Kind mit sicherem Selbstwertgefühl, überzeugt von der Substanz ihrer Auffassungen wie auch von ihrer Fähigkeit, etwas Wertvolles in der Welt zu leisten. Sie beschreibt sich mit elf Jahren als »wachsend und sich verändernd« und sagt, sie »sehe jetzt manche Dinge anders, einfach, weil ich mich jetzt wirklich gut kenne und viel mehr über die Welt weiß«. Doch die Welt, die sie kennt, ist eine andere Welt als die, die sich in Kohlbergs Konstruktion des Heinzschen Dilemmas abzeichnet. Ihre Welt ist eine Welt von Beziehungen und psychologischen Wahrheiten, in der ein Gewahrsein der Verbundenheit zwischen den Menschen zu der Erkenntnis der gegenseitigen Verantwortung füreinander führt, zur Einsicht in die Notwendigkeit der Anteilnahme. In diesem Licht gesehen, erscheint ihr Verständnis von Moral als Ergebnis der Anerkennung von Beziehungen, ihr Glauben an Kommunikation als Weg zur Konfliktlösung und ihre Überzeugung, daß sich die Lösung des Dilemmas durch seine an das Mitgefühl appellierende Darstellung ergeben wird, keineswegs naiv oder kognitiv unreif. Amys Urteil enthält vielmehr die zentralen Einsichten einer Ethik der Anteilnahme (*care*), so wie Jakes Urteil die Logik des Gerechtigkeitsdenkens reflektiert. Ihr beginnendes Verständnis für die »Methode der Wahrheit«, das zentrale Postulat der gewaltfreien Konflikt-

lösung, und ihr Glaube an die heilende, aufbauende Wirkung des Für-einanderdaseins (*care*) lassen sie die Akteure des Dilemmas nicht als Gegenspieler in einer Konkurrenz von Rechten sehen, sondern als Angehörige eines Netzwerks von Beziehungen, von dessen Fortbestand alle abhängen. Ihre Lösung des Dilemmas liegt in einer entsprechenden Aktivierung des Netzwerks durch Kommunikation, wobei die Rettung der Frau nicht durch einen Abbruch, sondern durch eine Stärkung der Verbindungen gesichert wird.

Aber die andere Logik von Amys Antwort lenkt die Aufmerksamkeit auf die Interpretation des Interviews. Als Befragung konzipiert, scheint es vielmehr ein Dialog zu sein, der selbst moralische Dimensionen annimmt, nämlich in Hinblick auf den Machtgebrauch des Interviewers und seine Bezeugungen von Respekt. Durch diese Verschiebung in der Konzeption des Interviews wird sofort klar, daß die Schwierigkeit, die der Interviewer mit dem Verständnis von Amys Antwort hat, dadurch zustandekommt, daß Amy eine andere Frage beantwortet als nach Auffassung des Interviewers gestellt wurde. Amy überlegt nicht, ob Heinz in dieser Situation handeln sollte (*»Sollte Heinz das Medikament stehlen?«*), sondern wie Heinz angesichts der Lage seiner Frau handeln sollte (*»Sollte Heinz das Medikament stehlen?«*). Der Interviewer betrachtet die Handlungsweise als selbstverständlich, er nimmt sie einfach als gegeben an; Amy geht von der Notwendigkeit zu handeln aus und überlegt, welche Form es annehmen sollte. Das Unvermögen des Interviewers, sich eine Antwort vorzustellen, von der sich Kohlbergs Moralphilosophie nichts hat träumen lassen, hat zur Folge, daß er Amys Frage nicht hört und die Logik in ihrer Antwort nicht sieht, daß er nicht merkt, daß das, was aus einer Perspektive als ein Ausweichen vor dem Dilemma erscheint, unter anderen Vorzeichen ein Erkennen des Problems und eine Suche nach einer adäquateren Lösung bedeutet.

Diese beiden Kinder erblicken somit im Heinzschen Dilemma zwei sehr unterschiedliche Moralprobleme – Jake einen Konflikt zwischen Leben und Eigentum, der durch logische Deduktion gelöst werden kann, Amy ein Abreißen einer menschlichen Beziehung, die wieder mit ihrem eigenen Faden geknüpft werden muß. Nachdem die Kinder unterschiedliche Fragen stellen, die sich aus unterschiedlichen Konzeptionen von Moral ergeben, gelangen sie zu Antworten, die grundlegend voneinander abweichen. Die Einordnung dieser Antworten in

aufeinanderfolgende Stadien einer Skala zunehmender moralischer Reife, gemessen an der Logik der Antwort des Jungen, muß also die andere Wahrheit verfehlen, die im Urteil des Mädchens zutage tritt. Auf die Frage *»Was sieht er, das sie nicht sieht?«* liefert Kohlbergs Theorie eine flinke Antwort, was sich in der Einstufung von Jakes Urteil um eine ganze Stufe höher im Hinblick auf moralische Reife als Amys Antwort manifestiert. Auf die Frage *»Was sieht sie, das er nicht sieht?«* bleibt Kohlbergs Theorie die Antwort schuldig. Da die meisten ihrer Antworten durch das Sieb von Kohlbergs Bewertungssystem fallen, scheinen ihre Antworten aus seiner Perspektive außerhalb der moralischen Sphäre zu liegen.

Doch so gewieft Jake die Logik der Rechtfertigung beherrscht, so klug ist Amys Verständnis der Dialektik des Wählens. Sie hat erkannt, *»wenn zwei Wege in völlig verschiedene Richtungen führen, wird man, wenn man sich für einen entscheidet, nie wissen, was geschehen würde, wenn man den anderen einschläge«*, und sie erklärt, *»das ist das Risiko, das man eingehen muß, und wie ich gesagt habe, im Grunde ist es eine Raterie«*. Um ihre Auffassung *»durch ein einfaches Beispiel«* zu erläutern, beschreibt sie ihre Entscheidung, den Sommer in einem Ferienlager zu verbringen:

Ich werde nie wissen, was geschehen wäre, wenn ich hier geblieben wäre, und wenn im Lager etwas schiefgeht, werde ich nie wissen, ob es besser gewesen wäre, wenn ich hiergeblieben wäre. Es gibt wirklich keinen Ausweg, denn man hat keine Möglichkeit, beides gleichzeitig zu tun, aber man wird nie wissen, was man versäumt. Diese beiden elfjährigen Kinder, die beide sehr intelligent sind und einen erstaunlichen Einblick in das Leben haben, wenn auch auf unterschiedliche Weise, manifestieren somit verschiedene Formen moralischen Verständnisses und verschiedene Betrachtungsweisen in bezug auf Konflikte und Entscheidungen. Zur Lösung des Heinzschen Dilemmas wählt Jake den Diebstahl, um eine Konfrontation zu vermeiden, und wendet sich an die Justiz, um den Streit beizulegen. Aus einer Machthierarchie eine Werthierarchie bildend, entschärft er einen potentiell brisanten Konflikt zwischen Menschen, indem er ihn zu einem unpersönlichen Konflikt von Ansprüchen umfunktioniert. Auf diese Weise abstrahiert er das moralische Problem von der zwischenmenschlichen Situation, indem er die Logik der Fairneß als objektive Methode entdeckt, um zu entscheiden, wer den Streit gewinnen wird.

Diese hierarchische Ordnung mit ihrer Vorstellung von Gewinnen und Verlieren und dem Gewaltpotential, das sie enthält, weicht dagegen in Amys Deutung des Dilemmas einem Netzwerk von Verbindungen, einem Geflecht von Beziehungen, das durch einen Kommunikationsprozeß aufrechterhalten wird. Durch diese Verlagerung wird aus dem Moralproblem, bei dem es um unfaire Vorherrschaft, die Höherstellung von Eigentum über Leben geht, ein Problem einer unnötigen Verweigerung, nämlich dem Versäumnis des Apothekers, der Frau zu Hilfe zu kommen.

Dieselbe Differenz in der Formulierung des moralischen Problems und der damit einhergehende Unterschied in den Auffassungen von Beziehungen zeichnet sich auch in den Antworten von zwei achtjährigen Kindern ab, Jeffrey und Karen, die aufgefordert wurden, eine Situation zu schildern, in der sie nicht sicher waren, was das richtige Verhalten sei.

Jeffrey:

Wenn ich eigentlich zu meinen Freunden gehen möchte und meine Mutter den Keller sauber macht, dann denke ich an meine Freunde und dann denke ich an meine Mutter, und dann überlege ich, was richtig wäre. *Aber wie weißt du, was richtig ist?* Weil manche Dinge Vorrang haben vor anderen.

Karen:

Ich habe viele Freunde, und ich kann nicht immer mit allen spielen, deshalb müssen die der Reihe nach abwechseln, weil sie alle meine Freunde sind. Aber wenn beispielsweise einer ganz allein ist, dann spiele ich mit ihm. *Was überlegst du, wenn du diese Entscheidung zu treffen versuchst?* Hm, jemand ist ganz allein. Einsamkeit.

Während Jeffrey eine hierarchische Rangfolge aufstellt, um einen Konflikt zwischen Pflicht und Neigung zu lösen, beschreibt Karen ein Netz von Beziehungen, das alle ihre Freunde einschließt. Beide Kinder befassen sich mit der Frage des Ausschließens und der durch eine Wahl geschaffenen Priorität, aber während Jeffrey überlegt, was den Vorrang hat, konzentriert sich Karen auf die Frage, wer ausgeschlossen ist.

Die kontrastierenden Vorstellungen von Hierarchie und Beziehungsnetz im Denken der Kinder über moralische Konflikte und Wahlmöglichkeiten beleuchten zwei Moralauffassungen, die einander ergänzen und nicht in Widerspruch zueinander stehen oder aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen zuzuordnen sind. Aber diese Be-

3. Konzepte des Selbst und der Moral

Eine Studentin antwortete auf die Frage: »Wenn Sie erklären müßten, was Moral für Sie bedeutet, wie würden Sie ihre Antwort zusammenfassen?«:

Wenn ich an das Wort *Moral* denke, denke ich an Verpflichtungen. Ich verstehe darunter gewöhnlich Konflikte zwischen persönlichen Wünschen und sozialen Belangen, sozialen Erwägungen, oder zwischen eigenen Wünschen und den Wünschen eines anderen oder mehrerer anderer. Moral, das ist dieser ganze Komplex, wie man in diesen Konflikten entscheidet. Ein moralischer Mensch ist jemand, der sich in der Regel als gleichberechtigt betrachtet. Ein wirklich moralischer Mensch würde andere Menschen immer als gleichberechtigt betrachten ... In einer Situation der sozialen Interaktion ist etwas moralisch falsch, wenn ein einzelner viele Leute übervorteilt. Und es ist moralisch richtig, wenn jeder Nutzen daraus zieht.

Auf die Frage, ob ihr jemand einfällt, den sie für einen wirklich moralischen Menschen hält, antwortet sie: »Da fällt mir sofort Albert Schweitzer ein, weil er offenkundig sein Leben dafür hergegeben hat, anderen zu helfen.« Pflichterfüllung und Opferbereitschaft wiegen schwerer als das Ideal der Gleichberechtigung und bilden einen grundlegenden Widerspruch in ihrem Denken.

Eine andere Studentin der ersten Semester antwortet auf die Frage, »Was bedeutet es für Sie, zu sagen, etwas sei moralisch richtig oder falsch?«, indem sie ebenfalls zunächst von Verantwortung und Pflichten spricht:

Das hat etwas mit Verantwortung und Pflichten und Wertvorstellungen zu tun, hauptsächlich mit Wertvorstellungen ... In meiner Lebenssituation verbinde ich Moral mit zwischenmenschlichen Beziehungen, bei denen es um Respekt für den anderen und für mich selbst geht. *Warum Respekt für andere?* Weil sie ein Bewußtsein oder Gefühle haben, die verletzt werden können.

Die Sorge, andere zu verletzen, bildet auch ein Hauptthema in den

Antworten von zwei anderen Studentinnen auf die Frage: »Warum soll man moralisch sein?«

Millionen von Menschen müssen friedlich zusammenleben. Ich persönlich möchte andere Menschen nicht verletzen. Das ist ein wirkliches Kriterium, ein Hauptkriterium für mich. Das entspricht meinem Gerechtigkeitsgefühl. Es ist nicht schön, jemandem Schmerzen zuzufügen. Ich habe Mitgefühl mit jedem, der leidet. Anderen nicht wehzutun ist nach meiner eigenen persönlichen Moral wichtig. Vor Jahren wäre ich eher aus einem Fenster gesprungen, als meinem Freund wehzutun. Das war pathologisch. Aber auch heute noch möchte ich Anerkennung und Liebe, und ich möchte keine Feinde haben. Vielleicht gibt es deshalb Moral – damit Menschen Anerkennung, Liebe und Freundschaft erringen.

Mein Hauptprinzip ist, andere Leute nicht zu verletzen, solange ich nicht gegen mein eigenes Gewissen verstoße und solange ich mir selbst treu bleibe ... Es gibt viele moralische Fragen wie Abtreibung, Wehrdienst, Töten, Stehlen, Monogamie. Bei umstrittenen Fragen wie diesen sage ich immer, es liege am einzelnen. Der einzelne muß entscheiden und dann seinem eigenen Gewissen folgen. Es gibt keine absoluten moralischen Maßstäbe. Gesetze sind pragmatische Instrumente, aber sie sind keine absoluten Maßstäbe. Eine lebensfähige Gesellschaft kann nicht ständig Ausnahmen machen, aber ich persönlich würde ... Ich fürchte, daß es mit meinem Freund eines Tages zu einer großen Krise kommen wird und daß jemand verletzt werden wird, und er wird mehr verletzt werden als ich. Ich fühle mich verpflichtet, ihn nicht zu verletzen, aber ich fühle mich auch verpflichtet, nicht zu lügen. Ich weiß nicht, ob es möglich ist, nicht zu lügen und niemanden zu verletzen.

Der rote Faden, der sich durch diese Äußerungen zieht, ist der Wunsch, andere nicht zu verletzen, und die Hoffnung, daß die Moral einen Weg zeigt, wie man Konflikte so lösen könnte, daß niemand verletzt wird. Dieses Thema wird von jeder der vier Frauen unabhängig voneinander als konkretester Fall in ihrer Antwort auf eine sehr allgemeine Frage angeführt. Ein moralischer Mensch ist jemand, der anderen hilft; gut sein heißt dienen, seine Pflichten und seine Verantwortung gegenüber anderen erfüllen, wenn möglich, ohne sich selbst aufzuopfern. Während die erste der vier Frauen zuletzt den Konflikt leugnet, den sie anfangs zur Sprache gebracht hat, anti-

zipiert die letzte Frau einen Konflikt zwischen dem Wunsch, sich selbst treu zu bleiben, und ihrem Prinzip, anderen nicht wehzutun. Das Dilemma, das die Grenzen dieser Einstellung testen würde, wäre ein Fall, wo Hilfe für andere nur um den Preis möglich ist, sich selbst zu schaden.

Das Zögern, zu »umstrittenen Fragen« Stellung zu nehmen, und die Bereitschaft, »jederzeit Ausnahmen zu machen«, ist auch bei anderen Studentinnen immer wieder zu beobachten:

Ich habe nie das Gefühl, jemand anderen verurteilen zu können. Ich habe einen sehr relativistischen Standpunkt. Der Grundgedanke, an dem ich festhalte, ist die Heiligkeit des menschlichen Lebens. Ich zögere, anderen meine Überzeugungen aufzudrängen.

Ich behaupte nie, daß meine Überzeugung in Hinblick auf eine moralische Frage von anderen akzeptiert werden sollte. Für mich gibt es nichts Absolutes. Wenn es einen absoluten Maßstab für moralische Entscheidungen gibt, dann ist es das menschliche Leben.

Oder, wie es eine 31jährige graduierte Studentin ausdrückt, als sie zu erklären versucht, warum es ihr schwerfallen würde, ein Medikament zu stehlen, um ihr eigenes Leben zu retten, obwohl sie findet, daß es richtig ist, für jemand anderen zu stehen: »Es ist einfach sehr schwierig, sich gegen die Regeln zu stellen. Ich meine, wir leben aufgrund eines Konsensus, und wenn man eine Tat allein und für sich selbst begeht, ist kein Konsens dafür da, und es ist relativ schwierig, das in dieser Gesellschaft jetzt zu rechtfertigen.«

Was aus diesen Stimmen herauszuhören ist, ist ein Gefühl der Verletzbarkeit, das diese Frauen daran hindert, einen Standpunkt einzunehmen, das, was George Eliot als die »Anfälligkeit« von Mädchen für abfällige Urteile anderer bezeichnet, die durch ihren Mangel an Macht und die damit verbundene Unfähigkeit, »etwas in der Welt zu bewirken«, bedingt ist (S. 365). Diese mangelnde Bereitschaft, moralische Urteile zu fällen, die Kohlberg und Kramer (1969) und Kohlberg und Gilligan (1971) mit der adoleszenten Identitäts- und Überzeugungskrise verknüpfen, führt bei Männern dazu, daß sie den Begriff der Moral als solchen in Frage stellen. Aber das Zögern dieser Frauen, Urteile zu fällen, ist eher durch ihre Zweifel an ihrem Recht bedingt, moralische Aussagen zu machen, oder vielleicht auch durch den Preis, den ein solches Urteil nach sich zu ziehen scheint.

Wenn sich Frauen von der unmittelbaren Teilnahme an der Gesell-

4. Gewalt als soziale Realität

4.1 Jugendgewalt im Blick der Medien

- Berichterstattung über wachsende Gewalttätigkeit von Jugendlichen
- Relativierende Berichte
- Nicht mehr, aber andere Gewalt: Brutalisierung der Jugendlichen?

4.2 Methoden der Repräsentation von Gewalt

- Polizeistatistik
abhängig vom Anzeigeverhalten der Opfer
abhängig von der Strafverfolgung durch die Polizei
- Statistik von Gerichtsurteilen
- Opfer- und Täterbefragungen
- weitere Erhebungen (durch Spitäler, Frauenhäuser etc.) und persönliche Erfahrungen

Literaturhinweis:

HENRIETTE HAAS: *Aggressions et victimisations. Une enquête sur les délinquants violents et sexuels non détectés / Gewalt und Viktimisierung. Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern.* Aarau: Sauerländer 2001 (Pädagogische Rekrutenprüfungen, Band 15).

In einer Studie zur Kriminalität in der Schweiz und zur gesellschaftlichen Reaktion auf Gewalt des Bundesamts für Statistik aus dem Jahr 1992 wird darauf hingewiesen, dass die Kriminalstatistik nicht alle Formen von Gewalt erfasst. Dies aus folgenden Gründen: *Erstens* verurteilt das Strafgesetzbuch bestimmte Formen von Gewalt nicht, nämlich Vergewaltigung in der Ehe oder Gewaltanwendung im Rahmen des elterlichen Züchtigungsrechts (jedenfalls bis zu einem gewissen Grad). *Zweitens* erheben Gewaltopfer weniger häufig Strafanzeige als beispielsweise Opfer von Vermögensdelikten. *Drittens* besteht eine unterschiedliche Bereitschaft der Polizei, Anzeigen aufzunehmen. Diese Bereitschaft ist bei Eigentums- und Vermögensdelikten grösser als bei Straftaten gegen die Person. Bei Letzteren kommt es häufig darauf an, ob sich Täter und Opfer kannten oder nicht und ob die Verletzungen leicht oder schwer waren.

In einer Zürcher Untersuchung ergab sich zwischen polizeilich erfasster Gewaltdelinquenz und berichteter Gewalterfahrung von Opfern ein Verhältnis von 1 : 12, während die Relation bei Eigentumsdelikten nur 1 : 2 ist. Solche Opferbefragungen können dazu verwendet werden, um die polizeilich erfassten Fälle auf die wahren Fälle hochzurechnen (Berechnung der „Dunkelziffer“).

Zur Gewaltdelinquenz gehören folgende Straftatbestände: vorsätzliche Tötung, Notzucht und Nötigung zu anderen sexuellen Handlungen, Erpressung, vorsätzliche Körperverletzung, Freiheitsberaubung, Raub, Nötigung und Bedrohung.

Literaturhinweis:

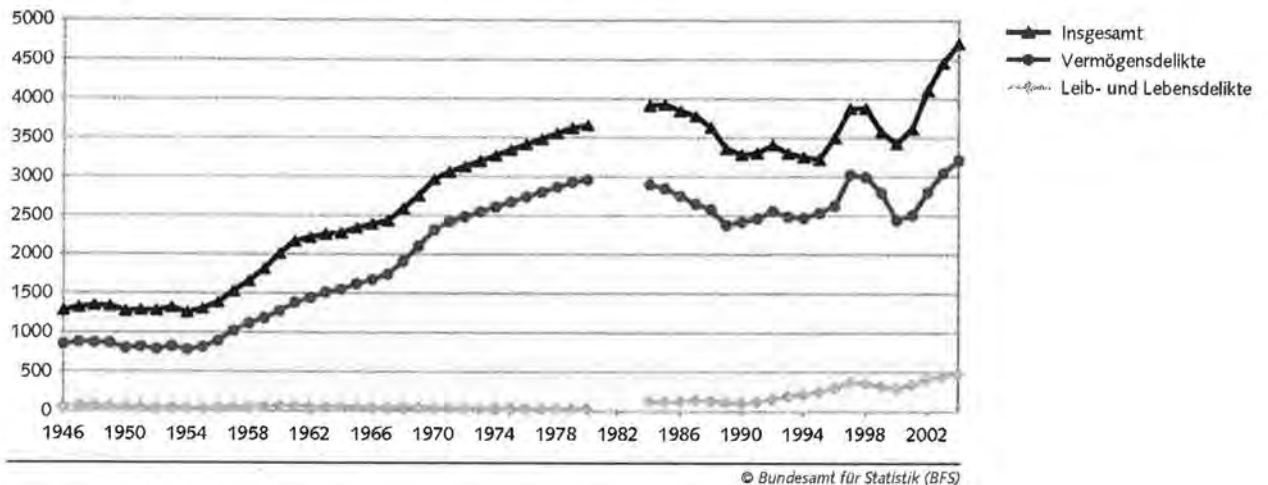
Zur Entwicklung der Jugendkriminalität. Jugendstrafurteile von 1946 bis 2004. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2007. → Zum Herunterladen unter folgender URL:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=2839>

(Abruf 12.3.2014)

Verurteilungen von Jugendlichen, nach dem Strafgesetzbuch

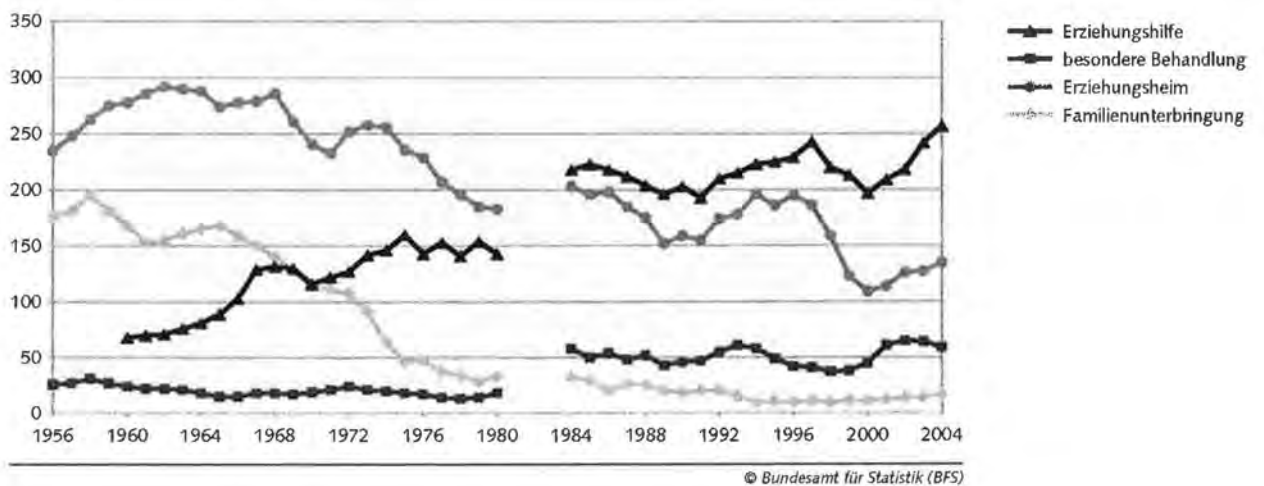
G 5



aus: Zur Entwicklung der Jugendkriminalität, a.a.O., p. 15

Arten von Erziehungsmassnahmen

G 9



aus: ebd., p. 20

„Die Analyse der erstmals vom Bundesamt für Statistik aus mehreren Datenquellen erstellten Zeitreihen zu Verurteilungen von Jugendlichen belegt, dass Jugendkriminalität ein episodisches Phänomen ist, das in einer bestimmten Lebensphase auftritt. Auf die altersentsprechende Bevölkerung bezogen stellt man eine Zunahme der Strafurteile von rund 600 Strafurteilen pro 100'000 Jugendliche in den 1950er und anfangs 1960er Jahre auf 1400 in den 1980er und 1990er Jahren fest. Dieser Anstieg kann darauf zurückgeführt werden, dass gesellschaftliche Veränderungen, wie die Verbreitung eines konsumorientierten Lebensstils und die Entstehung der Selbstbedienungsläden oder die zunehmende Mobilität und Urbanisierung sowie die damit verbundene Anonymität, das Begehen von Straftaten begünstigen. In Bezug auf Gewaltanwendung ist davon auszugehen, dass die Sensibilität seit den 1980er Jahren in der Gesellschaft zugenommen hat. Vieles spricht deshalb dafür, dass die Bereitschaft der Bevölkerung, Jugendliche auf Grund abweichenden Verhaltens anzuzeigen, gestiegen ist. Das heisst, Erziehungsverantwortung wird vom sozialen Umfeld häufiger an Polizei und Justiz übertragen als früher“ (ebd., p. 1).

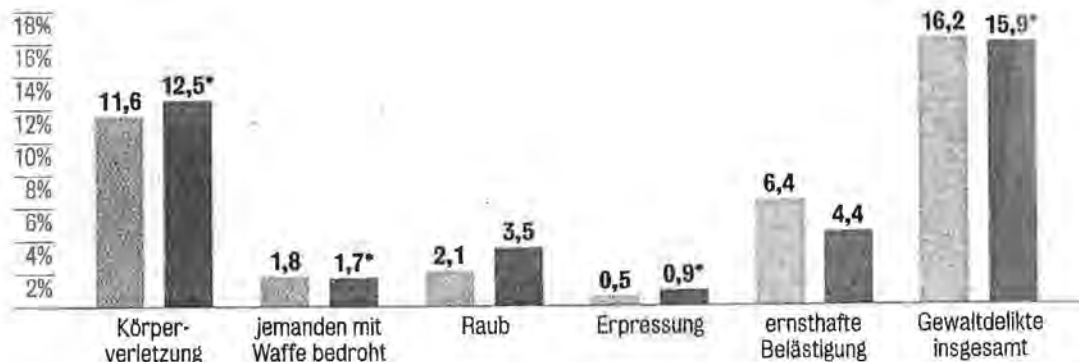
Studie von MANUEL EISNER und DENIS RIBEAUD:

- Stadt Zürich
- Datenerhebungen 1999 und 2007 in 9. Schulklassen
- Standardisierte Befragung mit jeweils identischen Items
- 1999: 2693 Befragte aus 161 Klassen
- 2007: 2553 Befragte aus 163 Klassen

Von Jugendlichen selbst deklarierte Straftaten

Lesebeispiel:

2007 gaben 15,9% der befragten Schüler an, in den letzten 12 Monaten ein Gewaltdelikt verübt zu haben.



* Die prozentualen Unterschiede können auch auf Messungenauigkeiten beruhen.

1999 2007

TA-Grafik kmh / Quelle: Universität Zürich

aus: Tages Anzeiger, 15.12.2007, p. 15

Ein Bericht zur Studie findet sich unter:

<http://www.uzh.ch/news/articles/2007/2752.html> (Abruf: 12.3.2014)

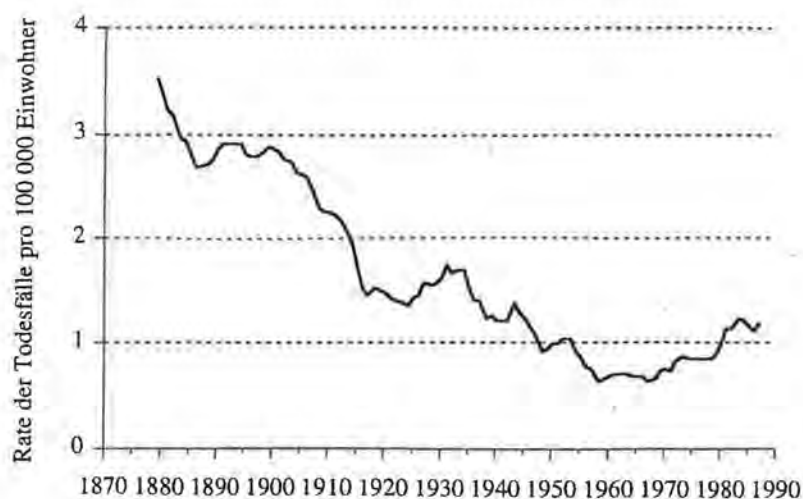
Literaturhinweis:

DENIS RIBEAUD & MANUEL ELSNER: Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich. Oberentfelden: Sauerländer 2009.

4.3 Historische Entwicklung

Übereinstimmend kommen verschiedene Studien zum Schluss, dass die in Ländern und Städten Europas verfügbaren Daten einen teilweise massiven Rückgang der individuellen Gewalttätigkeit seit dem frühen 19. Jahrhundert nahelegen. Dies betrifft insbesondere die registrierten Tötungsdelikte, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass das Dunkelzifferproblem eine relativ geringe Rolle spielt.

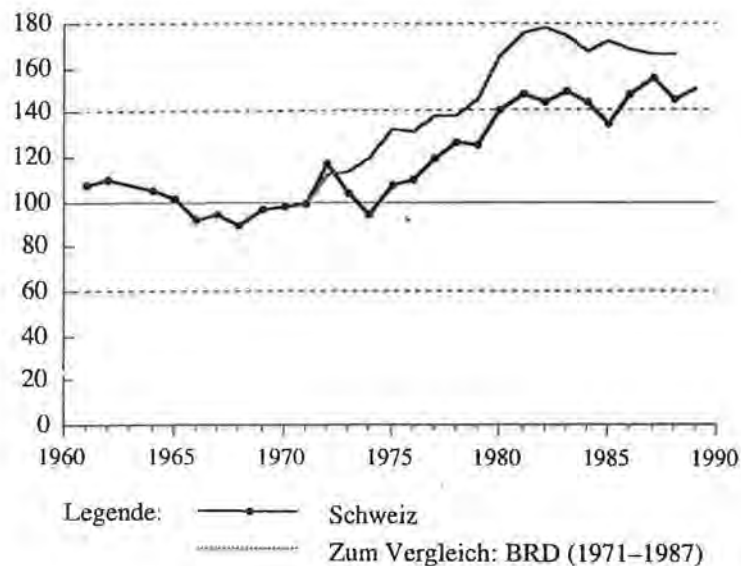
Abbildung 3.1 Entwicklung der Tötungsraten (pro 100 000 Einwohner) in der Schweiz seit 1877, gleitende 5-jährige Mittelwerte



Quelle: Die Grunddaten basieren auf der Schweizerischen Statistik der Todesursachen, Opfer von vorsätzlichen Tötungsdelikten (unpublizierte maschinengeschriebene Tabellen des Bundesamtes für Statistik), vgl. auch Storz und Besozzi (1992).

aus: MANUEL EISNER: Alltägliche Gewalt in Schweizer Städten. Bericht 51 des NFP „Stadt und Verkehr“. Zürich: Soziologisches Institut der Universität Zürich 1993, p. 45

Abbildung 3.2 Index der Entwicklung der Gewaltkriminalität in der Schweiz und in der BRD; 1971 = 100



Quellen: Schweiz: Verurteilungsraten, basierend auf der Summe der Verurteilungen nach Artikel 111-113, 122, 126, 133, 139, 180, 181, 187, 188 und 285 des StGB, berechnet nach unpublizierten Daten des Bundesamtes für Statistik, Sektion Rechtspflege.

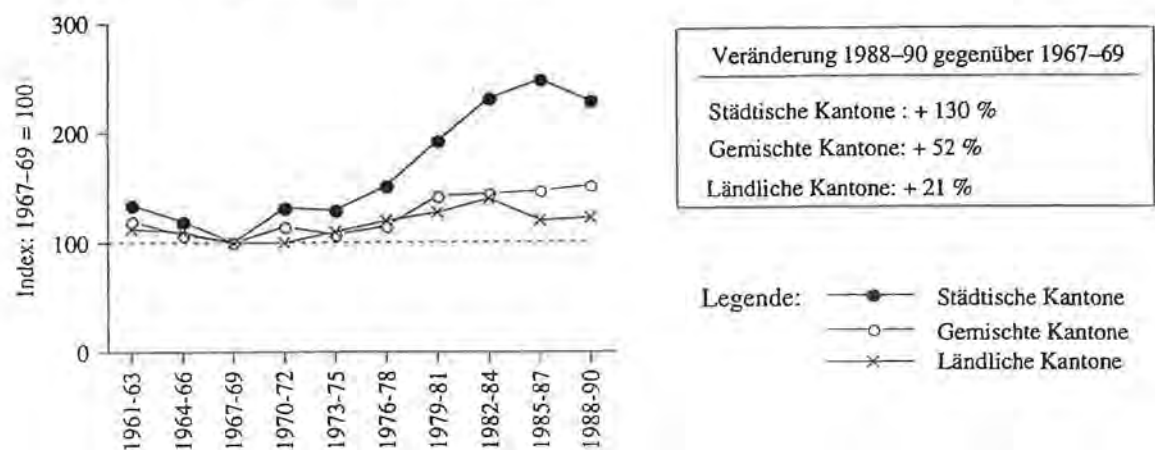
BRD: Index der Gewaltkriminalität gemäss der Definition der Polizeilichen Kriminalstatistik, basierend auf »der Polizei bekannten Delikten«, aus: Schwind et al. (1990: Bd. 2, 14 und 457)

aus: ebd., p. 47

„93% der im Jahre 1990 wegen Gewaltdelikten Verurteilten sind Männer. Zwischen den einzelnen Gewaltdeliktgruppen gibt es nur schwach ausgeprägte Unterschiede: Die Spannweite des Männeranteils reicht von 89% bei *Freiheitsberaubung*, über 90% bei *Raub*, 92% bei *Nötigung und Bedrohung*, jeweils 93% bei *Erpressung* und *vorsätzlichen Tötungsdelikten, Körperverletzungen (93%)* bis zu *Nötigung zu anderen sexuellen Handlungen* mit 98%. *Notzucht* allein ist gemäss der Definition des Strafgesetzbuches eine ausschliesslich von Männern begehbare Straftat und hat deshalb per se einen Männeranteil von 100%“ (Bundesamt für Statistik 1992, p. 10).

Regionale Unterschiede:

Abbildung 3.5 Entwicklung der Gewaltkriminalität in den städtischen Kantonen und den übrigen Kantonen, indexierte Raten der zuerkannten kriminellen Handlungen, ohne Kanton Jura



Anmerkung: Summe der geahndeten Straftaten nach StGB Art. 111-113, 122, 123, 126, 133, 139, 180, 181, 187, 188 bezogen auf die jeweiligen Bevölkerungen und indexiert am Wert der Jahre 1961 bis 1963.

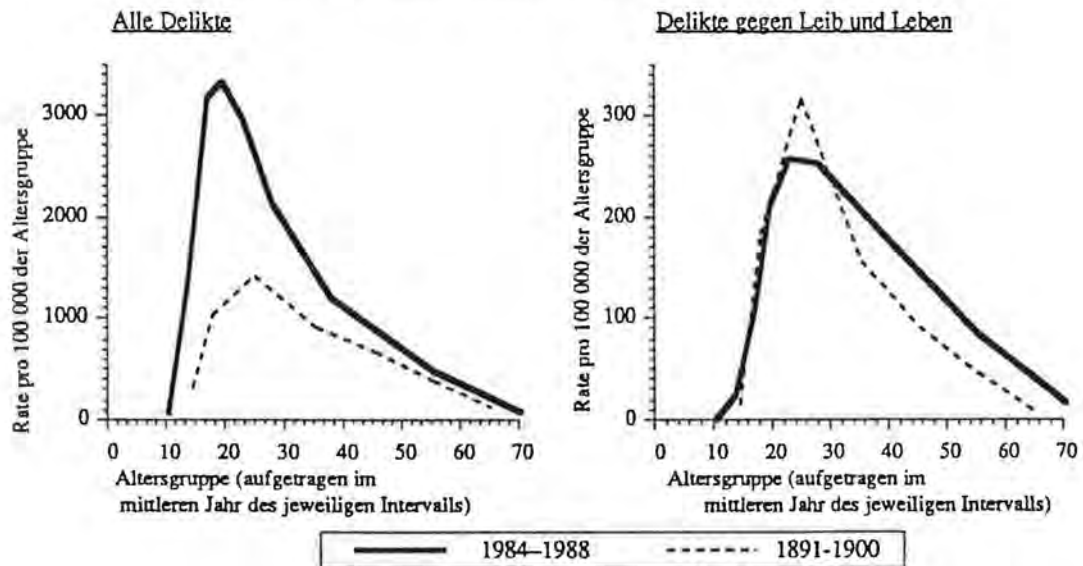
aus: EISNER, a.a.O., p. 56

Im Kanton Zürich ereignen sich doppelt und in der Stadt Zürich fünfmal so viele Gewaltdelikte wie im gesamtschweizerischen Durchschnitt. Auch in Basel, Bern und Genf übersteigen die Gewalttaten das gesamtschweizerische Mittel um 200 bis 300%.

Literaturhinweis:

MANUEL EISNER: Das Ende der zivilisierten Stadt? Die Auswirkungen von Modernisierung und urbaner Krise auf Gewaltdelinquenz. Frankfurt a.M.: Campus 1997.

Abbildung 2.1 Altersverteilung der Delinquenz im Kanton Zürich
1885–90: Verurteilte Personen zum Zeitpunkt der Deliktbegehung
1984–88: der Polizei bekannte Täter



Anmerkung: 1891–1900: Verurteilte Personen (zum Zeitpunkt der Tat) aufgrund von Hacker (1939: S. 213, 215)
1984–88: Der Polizei bekannte Täter aufgrund der KRISTA-Statistik des Kantons Zürich

aus: EISNER 1993, a.a.O., p. 32

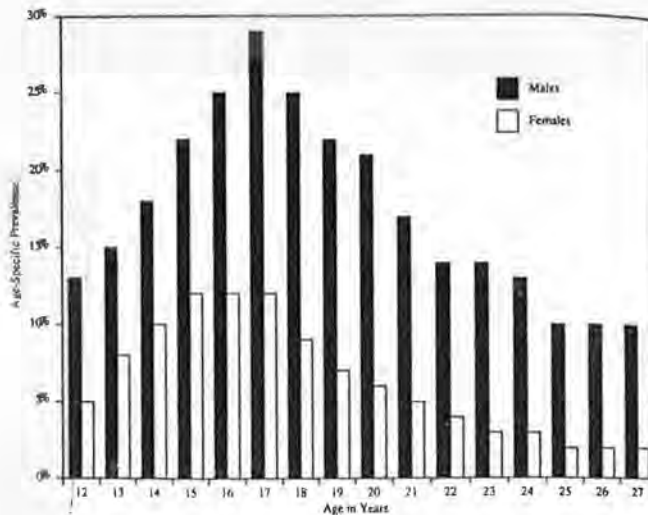
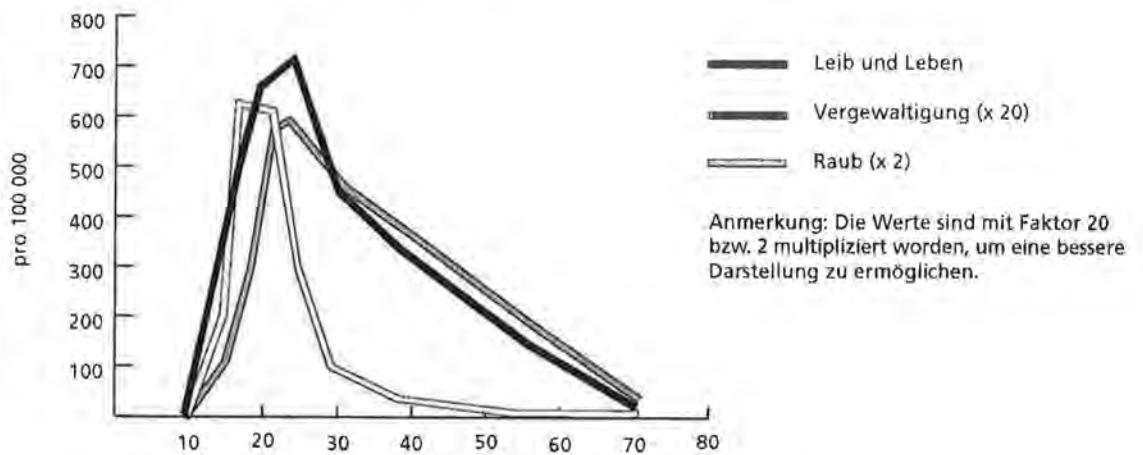


Figure 12.2 Age-specific prevalence of self-reported serious violent offending for males and females. Data are extracted from Elliott's (1994) report of respondents in the National Youth Survey.

aus: JOHN D. COIE & KENNETH A. DODGE: Aggression and Antisocial Behavior. In: WILLIAM DAMON & RICHARD M. LERNER (eds.): Handbook of Child Psychology. 6th Edition. Vol. 3. New York: John Wiley & Sons 2006, p. 779-862, hier: p. 792

Abbildung 3: Alterskurve für Gewaltdelikte, pro 100 000 der Bevölkerung, Delikte gegen Leib und Leben, Raub, Vergewaltigung

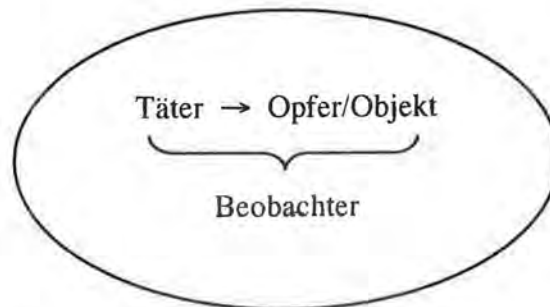


Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik des Kantons Zürich, 1999–2004.

aus: MANUEL EISNER, DENIS RIBEAUD & STÉPHANE BITTEL: Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. Bern-Wabern: Eidgenössische Ausländerkommission EKA 2006, S. 18

5. Die Perspektive des Beobachters

Analyseschema:



Die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt wird dadurch erschwert, dass wir dazu neigen, uns selbst von der Diskussion auszuschliessen. Aggressiv und gewalttätig scheinen immer nur die anderen zu sein. Uns selbst sehen wir allenfalls in der Opferrolle. Dabei ist es keineswegs so, dass uns Aggression und Gewalt lediglich *Angst* machen, sie *faszinieren* uns auch.

5.1 Angst vor Gewalt

5.1.1 Angst, Opfer einer Gewalttat zu werden

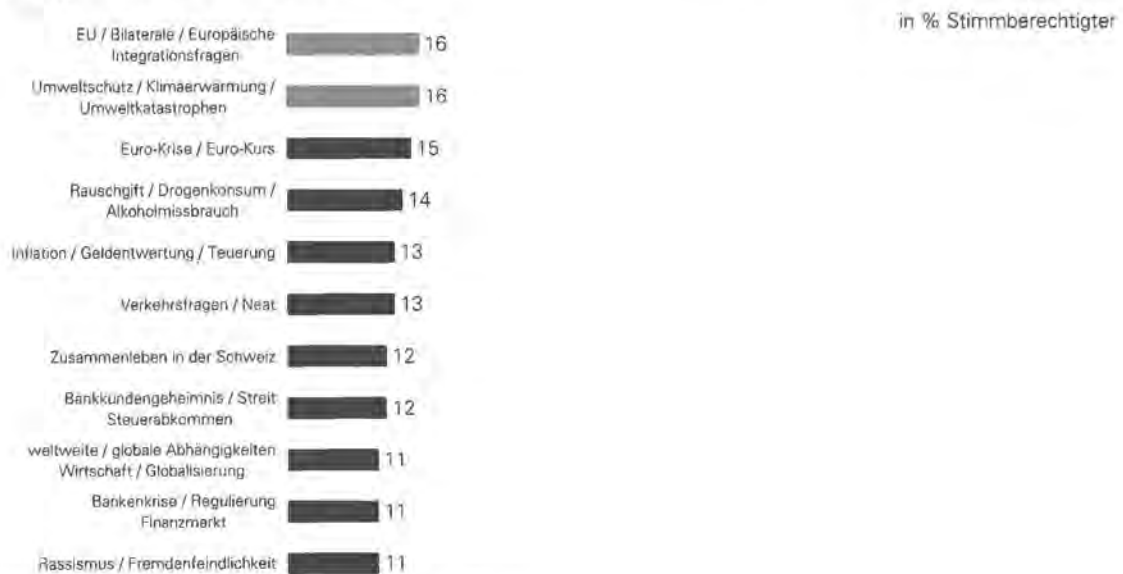


aus: Tages Anzeiger, 7. März 2007, p. 16

Grafik 2

Problembewusstsein 2013 (2)

"Auf diesen Kärtchen sehen Sie einige Themen, über die in der letzten Zeit viel diskutiert und geschrieben worden ist. Sehen Sie sich bitte alle Kärtchen an, und legen Sie mir dann von allen Kärtchen jene fünf heraus, die Sie persönlich als die fünf wichtigsten Probleme der Schweiz ansehen."



© gfs.bern, Sorgenbarometer, August 2013 (N = 1009)

Download unter:

<https://www.credit-suisse.com/ch/de/news-and-expertise/publications/bulletin/barometer/swiss-worry-barometer.html> → Sorgenbarometer 2013

5.1.2 Angst vor dem Verlust der Selbstkontrolle

Als soziales Wesen wird der Mensch durch das Verhalten anderer Menschen stark beeinflusst. Die (wachsende) Gewaltbereitschaft anderer Menschen kann die eigene Gewaltlosigkeit in Frage stellen und Angst vor dem Verlust der moralischen Selbstkontrolle machen.

5.2 Faszination von Gewalt

„Man findet den Zuschauer nicht nur bei den antiken Gladiatorenkämpfen. Wo immer Gewalt geschieht, ist der Zuschauer nicht weit. Man trifft ihn auf dem Galgenberg, wo die Verbrecher aufgehängt werden. Man sieht ihn am Fusse des Scheiterhaufens, wo Ketzer oder Hexen verbrannt werden, auf dem Marktplatz, wo der Attentäter in Stücke gerissen wird. Man begegnet ihm vor den Toren des Zuchthauses, inmitten einer aufgebracht Menge, die nach dem Gefangenen ruft, um ihn auf offener Strasse zu lynchen. Man erkennt ihn im Gefolge der Meute, die zu den Häusern der Verfolgten eilt, wenn der Pogrom ausbricht. Und man sieht ihn in der Arena blutiger Tier- oder Sportkämpfe sitzen, in den Kinosälen, wenn ein Horrorfilm vorgeführt wird, vor dem Fernsehschirm zu Hause, wenn die Bilder des Krieges übertragen werden. Der Zuschauer der Gewalt ist mitnichten ausgestorben. Ob allein oder mit anderen, er ist so allgegenwärtig wie die Gewalt, die er betrachtet“ (WOLFGANG SOFSKY: Traktat über die Gewalt. Frankfurt a.M.: Fischer 2001 [3. Aufl.], p. 103).

Literaturhinweise:

ALLAN GUGGENBÜHL: Die unheimliche Faszination von Gewalt. Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1997 (2. Aufl.).

ALLAN GUGGENBÜHL: Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1996.

EUGEN SORG: Die Lust am Bösen. Warum Gewalt nicht heilbar ist. München: Nagel & Kimche 2011.

GUGGENBÜHL zeigt eine fragwürdige Tendenz, die Gewalt zu dämonisieren und als unveränderbares Wesensmerkmal des Menschen auszugeben.

„Wir müssen ... davon ausgehen, dass Aggression zur menschlichen Natur gehört. Freude an Zerstörung und Gewalt ist eine urmenschliche Eigenschaft“ (GUGGENBÜHL 1997, p. 48).

„Die Neigung zur Gewalt scheint ein menschlicher Urtrieb zu sein“ (ebd., p. 35).

„Gewalt ist eine anthropologische Konstante ...“ (ALLAN GUGGENBÜHL: Schule im Bannkreis der Gewalt. In: PAUL HUGGER & ULRICH STADLER [eds.]: Gewalt. Kulturelle Formen in Geschichte und Gegenwart. Zürich: Unionsverlag 1995, p. 282-298, hier: p. 293).

GUGGENBÜHL spricht von der Gewaltbereitschaft, ja „Gewaltsehnsucht“ (ebd., p. 293) des Menschen als einem „Dunklen“, „Schatten“ und „Dämon“.

„Der Dämon Gewalt hat sich heute die Schule als Ort gewählt, wo er sich austoben kann“ (GUGGENBÜHL 1997, a.a.O., p. 26).

„Da Gewalt ... zum Schatten des Menschen gehört, wird sie immer von neuem auftauchen. Wir können die Neigung zu Gewalttätigkeit nicht aus dem Menschen herausoperieren. ... Das Problem der Gewalt kann nicht gelöst werden ...“ (ebd., p. 90).

„Gewalt, das Schreckliche in uns, ist ein unlösbares Problem“ (GUGGENBÜHL 1995, a.a.O., p. 295).

GUGGENBÜHL löst das Problem der Gewalt aus seinem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext heraus, dämonisiert, naturalisiert und psychologisiert es, entzieht ihm dadurch die Lösbarkeit und nimmt uns die Utopie der Gewaltlosigkeit.

„Gewalt stösst ab, sie erregt Ekel, löst Angst und Entsetzen aus, aber sie verlockt und ergötzt zugleich“ (WOLFGANG SOFSKY: Zeiten des Schreckens. Amok, Terror, Krieg. Frankfurt a.M.: Fischer 2002, p. 15).

5.2.1 Naturgewalten

Felsstürze, Lawinen, Überschwemmungen, Wirbelstürme, Erdbeben, Vulkanausbrüche, Waldbrände, Dammbüche und andere natürlichen Ereignisse („Naturgewalten“) faszinieren ebenso wie der Einsturz von Häusern, die Sprengung von Fabriken oder Hochkaminen sowie Katastrophen der verschiedensten Art. Sie setzen *Gewalten* frei, derer wir uns sonst nicht bewusst sind. Die Schnelligkeit der Zerstörung steht in einem krassen Missverhältnis zur Langsamkeit des Aufbaus.

5.2.2 (Öffentliche) Hinrichtungen

Literaturhinweise:

MARTHI PRITZKER-EHRLICH: Schweizer Scharfrichterkandidaten 1938/39. Hrsgg. von ANDREAS PRITZKER. Bern: Peter Lang 1999.

MICHEL FOUCAULT: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2009 (17. Aufl.).

„Heute soll die Maschine in Gebrauch genommen werden, die erfunden wurde, um den zum Tode verurteilten Verbrechern den Kopf abzuschlagen. Die Enthauptung mittels dieser Maschine wird gegenüber den bisherigen Hinrichtungsarten mehrere Vorteile aufweisen: der Anblick wird weniger schockierend sein, denn keines Menschen Hände werden mehr mit dem Blute seines Nächsten befleckt; und der Verurteilte wird nur noch die Marter der Todesangst ertragen müssen, die schlimmer sein wird als der Schlag selbst, durch den er aus dem Leben scheidet.“ So die offizielle Ankündigung des neuen Regimes. Damit die Aufführung reibungslos vonstatten ging, wurde die Wochen davor das Gerät erprobt, zunächst an lebenden Schafen, dann an toten Menschen. Bei einigen Leichen blieb der Kopf an Sehnen und Muskeln hängen. Deshalb musste die Schneide angeschrägt und das Gewicht des Fallbeils erhöht werden. Am 25. April 1792 war es dann soweit. Auf dem Grève-Platz in Paris wurde die Guillotine eingeweiht. In weiser Voraussicht liess die Obrigkeit eigens abkommandierte Gardisten aufmarschieren, um die Maschine vor den Schaulustigen zu schützen. Aber was als Sensation angekündigt war, erwies sich als arge Enttäuschung. Ohne Zwischenfall wurde dem Delinquenten, einem Räuber namens Pelletier, der mehrere Monate im Gefängnis auf die Exekution gewartet hatte, der Kopf abgeschlagen. Die Maschine arbeitete perfekt, zu perfekt. Ehe man sich's versah, war alles vorbei. Die Maschine machte kurzen Prozess. Das Beil sauste hinab, ein dumpfer Schlag – und der Übeltäter war nicht mehr. Die Zuschauer sahen nichts, sie hatten gar keine Zeit, erschüttert zu sein. Dem Vergleich mit den alten Marterfesten hielt das Gerät nicht stand. Die Presse berichtete anschliessend von den Protestrufen des Publikums: „Wir wollen unseren Galgen wiederhaben“. Die Einführung der Guillotine markiert einen historischen Wendepunkt. Sie bedeutet die industrielle Revolution auf dem Gebiet der Todesstrafe. Die Hinrichtung ist mechanisiert; der Henker, der Meister des Schmerzes, ist zum Bediener einer Maschine degradiert. Das demokratische Fallbeil hat das aristokratische Schwert ersetzt, technische Perfektion hat das Handwerk der Marter verdrängt. Das langwierige Schauspiel des Sterbens ist auf den Augenblick des Todes verkürzt. Daher die Enttäuschung der Zuschauer. Sie vermissten die Liturgie der Strafen, die sichtbare Kundgebung der souveränen Gewalt, das heilige Blutfest. Das Revolutionsregime erkannte diesen Bedeutungsverlust sofort und stellte die Guillotine in den Mittelpunkt eines neuen Spektakels, das die neue Technik mit dem alten Ritual verknüpfte. In den folgenden Monaten wurde die banale Maschine zum Exekutivorgan der Schreckensherrschaft. Sie arbeitete störungsfrei, effektiv, mit regelmässiger Gleichgültigkeit. Die Todeskandidaten wurden, wie in Zeiten des Ancien régime, in öffentlichen Umzügen durch die Stadt zum Schafott geführt. Erhöhte Podien, Mietplätze und Operngläser verbesserten die Sicht. Die abgetrennten Köpfe wurden der Menge zur Schau gestellt. Zügig steigerte man die Zahl der Opfer und beschleunigte den Arbeitstakt der Todesmaschine. Die letzte Phase der Revolution war eine Zeit mechanischer Egalität. Die Quantität der Toten entschädigte für die verlorene Qualität früherer Grausamkeiten. Dutzende wurden täglich enthauptet. Die Maschine machte keinen Unterschied. Unter dem Fallbeil sind alle Köpfe gleich“ (WOLFGANG SOFSKY, 2001, a.a.O., p. 119f.).

Informationen zur Todesstrafe finden sich bei Amnesty International:

<http://www.amnesty.ch/de/themen/todesstrafe>

5.2.3 Angstlust (thrill)

Gewalt kann Lust (Angstlust) auslösen, sofern und solange sie kontrolliert werden kann. Das ist im Falle von plötzlich auftretender Gewalt (z.B. Terror oder Amok) nicht der Fall. Plötzliche (akute) Gewalt zerstört den Zeitsinn und damit die Handlungsfähigkeit des Menschen.

Literaturhinweise:

WALTER HERZOG: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002, insbes. Kap. 2.

WOLFGANG SOFSKY: Zeiten des Schreckens. Amok, Terror, Krieg. Frankfurt a.M.: Fischer 2002.

„Wo Gewalt als Ereignis hereinbricht, zerstört sie die Zeit. Alles ist gleichzeitig, und weil die Zeitstruktur des Nacheinander, des Vorher und Nachher, vernichtet ist, herrscht nach der Explosion die Panik“ (SOFSKY 2002, a.a.O., p. 92).

Akute Gewalt „... hat die vollständige Desubjektivierung zur Folge. Das Widerfahrnis des Terrors ist von absoluter Präsenz. Sie komprimiert die Zeit zur Jetztzeit ohne Horizont, zum Augenblick ausserhalb der Zeit. Das Opfer ist ausserstande, das Widerfahrnis im Licht der Vergangenheit oder Zukunft einzuordnen und dadurch Distanz zu gewinnen. Es kann sich nicht mehr zur Situation verhalten, und deshalb kann es sich auch nicht mehr zu sich und zu anderen verhalten. Noch vor dem Tod wirft Terror den Menschen in eine Zeit jenseits der sozialen Welt“ (ebd., p. 109f.).

Im *Positiven* erzeugt der Ereignischarakter der Gewalt einen *Thrilleffekt* (Nervenkitzel). Gewaltakte können den Zustand der Lethargie und Langeweile durchbrechen. Die Inszenierung von Gewalt kann ein Mittel sein, um sich *kontrolliert* zu entsetzen und dabei Gefühle der Lebendigkeit zu empfinden.

Literaturhinweise:

MICHAEL BALINT: Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre. Stuttgart: Klett-Cotta 1994 (4. Aufl.).

NORBERT ELIAS & ERIC DUNNING: The Quest for Excitement in Unexciting Societies. In: GÜNTHER LÜSCHEN (ed.): The Cross-Cultural Analysis of Sport and Games. Champaign: Stipes Publishing Company 1970, p. 31-51.

WALTER HERZOG: Moral und Symbolik des Sports in der postmodernen Gesellschaft. In: ARTURO HOTZ (Red.): Handeln im Sport in ethischer Verantwortung. Schriftenreihe der Eidgenössischen Sportschule Magglingen, Bd. 62. Magglingen 1995, p. 268-291.

5.2.4 Selbstkonfrontation

Das Bedürfnis des Menschen, sich selbst, andere und die Welt zu verstehen, äussert sich auch im Falle von Gewalthandlungen. Gewalthandlungen erscheinen zunächst unverständlich. Solange wir jedoch eine Gemeinsamkeit zwischen dem Täter und uns selbst erkennen können – und sei es nur, weil wir den anderen auch als Menschen wahrnehmen –, kann jede Gewalthandlung die Frage aufwerfen, ob wir dazu nicht auch imstande wären.

Selbstkonfrontation dürfte vor allem im Falle von Gewaltdelikten, deren Motivstruktur wir nachvollziehen können, ausgelöst werden. Eine Tat, die wir *nicht* verstehen können, macht uns dagegen Angst und führt zu Abwehrreaktionen, ja zum Ausschluss des Täters aus der universalen Gemeinschaft der Menschen. Wo Gewalt fasziniert, da bewahrt sie ein menschliches Antlitz.

Was motiviert einen Amokläufer zu seiner Tat?

- Columbine High-School in Littleton (Colorado) (20.4.1999): 13 Tote
- Gutenberg-Gymnasium in Erfurt (26.4.2002): 16 Tote
- Virginia Tech University in Blacksburg (17.4.2007): 32 Tote
- Northern-Illinois University (14.2.2008): 5 Tote
- Albertville-Realschule in Winnenden (Baden-Württemberg) (11.3.2009): 16 Tote
- Kindergarten in Nanping der Provinz Fujian (China) (23.3.2010): 8 Tote
- Schule Tasso da Silveira in Realengo (Brasilien) (7.4.2011): 13 Tote
- Christliches Privatcollege in Oakland (Kalifornien) (2.4.2012): 7 Tote
- Sandy Hook Elementary School in Newton (Connecticut, USA) (14.12.2012): 28 Tote

Selbstkonfrontation kann auch auf der kollektiven Ebene stattfinden: Naturkatastrophen, Kriege, Terror oder die Vernichtung von Menschen stellen den Glauben an einen zivilisatorischen Fortschritt der Menschheit in Frage.

5.2.5 Gewalt als Symbol absoluter menschlicher Freiheit

Gewalt fasziniert durch ihre Missachtung moralischer, konventioneller oder rechtlicher Normen und Regeln. Sie erweckt den Eindruck von absoluter Freiheit.

Vgl. die Zitate von SARTRE im Abschnitt 1.1 (Synopse I, S. 1).

Eine ähnliche Position wie SARTRE hat SIMONE DE BEAUVOIR (1908-1986) vertreten: „Der schlimmste Fluch, der auf der Frau lastet, ist, dass sie von den Kriegszügen ausgeschlossen ist. Nicht indem er Leben schenkt, sondern indem er es einsetzt, erhebt sich der Mensch über das Tier. Deshalb wird innerhalb der Menschheit der höchste Rang nicht dem Geschlecht zuerkannt, das gebiert, sondern dem, das tötet. Das ist der Schlüssel zu dem ganzen Geheimnis. Auf biologischer Ebene erhält sich eine Art nur, indem sie sich neu erschafft. Aber diese Schöpfung ist nur eine Wiederholung des gleichen Lebens in verschiedenen Gestalten. Indem der Mensch das Leben durch die Existenz transzendiert, sichert er die Wiederholung des Lebens: durch dieses Überschreiten schafft er Werte, die der blossen Wiederholung jeden Wert absprechen“ (SIMONE DE BEAUVOIR: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek: Rowohlt 2009 [10. Aufl.; Orig. 1949], p. 89f.).

6. Die Perspektive des Opfers

Informationen zur Totalrevision des Opferhilfegesetzes:

<https://www.bj.admin.ch/content/bj/de/home/themen/gesellschaft/opferhilfe.html>

6.1 Die Sprache des Schmerzes

Während der Täter *handelt*, *erleidet* das Opfer die Auswirkungen der Handlungen des Täters. Der Täter ist aktiv, das Opfer passiv. Das Handeln des Täters lässt sich in einer intersubjektiv verständlichen Sprache beschreiben, das Leiden des Opfers ist sprachlich schwer darstellbar.

Beispiel: Amoklauf am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt (vgl. Synopse VI, S. 6).

Schmerzen sind keine Objekte, auf die man zeigen kann. Wörter, mit denen wir Schmerzen bezeichnen, sind daher intersubjektiv schwer einzuführen.

Neunmonatsrevolution: Mit ca. 9 Monaten werden Kinder fähig, ihre Aufmerksamkeit mit der Aufmerksamkeit anderer abzustimmen. Dadurch wird die Basis für gemeinsame Referenz auf Dinge der *Aussenwelt* gelegt.

Vgl. Vorlesung „Erziehung und Entwicklung“ (HS 2013): Synopse XI, S. 10ff. (Abschnitt 7.4: Bildung von Referenz).



Abbildung 3.1 *Drei Haupttypen der Interaktion, die gemeinsame Aufmerksamkeit beinhalten, und das Alter, in dem sie auftauchen; nach der Untersuchung von Carpenter, Nagell und Tomasello (1998). (Etwa 80 Prozent der Probanden liegen in den angegebenen Altersspannen.)*

aus: MICHAEL TOMASELLO: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, p. 81

Zur Entwicklung der Theory of Mind: Vgl. Vorlesung „Erziehung und Entwicklung“ (HS 2013): Synopse XII, S. 5 ff. (Abschnitt 8.2: Theory of Mind).

Wie lernen wir Schmerzwörter? Hinweis auf LUDWIG WITTGENSTEIN (1889-1951)

Literaturhinweis:

LUDWIG WITTGENSTEIN: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003, insbes. §§ 244ff.

Da wir unsere Schmerzen kaum wörtlich (begrifflich) zur Sprache bringen können, verwenden wir Metaphern. Z.B.: stechende, rasende, bohrende, brennende oder drückende Schmerzen.

Literaturhinweise:

JAN PHILIPP REEMTSMA: *Folter. Zur Analyse eines Herrschaftsmittels*. Hamburg: Junius 1991.

ELIANE SCARRY: *Der Körper im Schmerz. Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur*. Frankfurt a.M.: Fischer 1992.

SYTZE VAN DER ZEE: *Schmerz. Eine Biografie*. München: Knaus 2013.

„Körperlicher Schmerz ... zerstört die Sprache“ (SCARRY 1992, p. 35).

6.2 Gegenständliches und zuständliches Bewusstsein

Literaturhinweise:

FERDINAND FELLMANN: *Symbolischer Pragmatismus. Hermeneutik nach Dilthey*. Reinbek: Rowohlt 1991.

FERDINAND FELLMANN: *Intentionalität und zuständliches Bewusstsein*. In: SYBILLE KRÄMER (ed.): *Bewusstsein. Philosophische Beiträge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996, p. 213-226.

Unser Bewusstsein ist im Allgemeinen *intentional* (FELLMANN sagt auch: *gegenständlich*), d.h. auf Objekte gerichtet. Im Zustand des Schmerzes (und anderer Empfindungen) wird die Intentionalität jedoch aufgelöst und unser Bewusstsein wird *zuständlich*. Da Schmerzen keine Objekte (in der Aussenwelt) haben, schliessen sie uns gleichsam in unsere Innenwelt ein: sie nehmen uns gefangen. Dadurch verlieren wir den Bezug zur Realität.

„Die Erlebnisweise der Zuständlichkeit ist die Gegenwart, die Präsenz“ (FELLMANN 1996, a.a.O., p. 217). Bewusstseinszustände bringen wir vor allem in Bildern (Metaphern) zum Ausdruck (vgl. Abschnitt 6.1).

6.3 Folter

6.3.1 Verlust von Welt und Sprache

In der Folter geht es letztlich darum, die Intentionalität des Opfers zu zerstören, d.h. seine Fähigkeit, sich auf die Welt (Aussenwelt) zu beziehen, aufzulösen. Dazu versucht der Folterer, die Aufmerksamkeit seines Opfers auf dessen Sinnesorgane zu beziehen, die dadurch ihren vermittelnden (medialen) Charakter verlieren und selber zum Objekt der Wahrnehmung werden.

„Die Augen sind nur noch Einfallstore für blendendes Licht, die Ohren für betäubenden Lärm; das Essen, jene überaus einfache Tätigkeit, mit der der Körper sich Welt im buchstäblichen Sinne einverleibt, wird ersetzt durch Hungerrituale, die entweder an Nahrungsentzug oder an ekelerregende Speisen geknüpft sind; Geschmack und Geruch, zwei Sinne, dazu geschaffen, über den Eintritt der Welt in den Leib zu wachen, werden durch Versengungen oder Schnitte in Nase und Mundraum systematisch zerstört oder brutal traktiert;

normale Bedürfnisse wie die Ausscheidung und spezielle Wünsche wie der nach Sexualität werden in Instrumente von Schmach und Ekel umgemünzt“ (SCARRY, a.a.O., p. 74).

Indem sein Bewusstsein ganz auf den Zustand des Schmerzes reduziert wird, verliert der Gefolterte den Bezug zur Realität. „Intensiver Schmerz tilgt die Welt aus“ (ebd., p. 47).

„Der Schmerz schliesst den Menschen in sich ein. Er kann zwar ausgedrückt, aber nicht dargestellt oder mitgeteilt werden. Er widersetzt sich der Kommunikation“ (SOFSKY 2001, a.a.O., p. 78f.).

„Bricht der Körper zusammen, wird er zunehmend zum Gegenstand der Aufmerksamkeit und verdrängt alle anderen Objekte von ihrem Platz, so dass bei sehr alten und kranken Leuten die Welt schliesslich zur allernächsten Umgebung einschrumpft. Wahrnehmungen und Gespräche kreisen nur noch um das, was man gegessen hat, um Sorgen mit der Verdauung, um Beschwerlichkeiten und Verschleiss, um Vorzüge oder Nachteile eines Sessels oder eines Bettes. Strawinski hat einmal gesagt, das Altwerden bedeute ein ‚ständiges Schrumpfen der Dinge, die Vergnügen bereiten‘. In Darstellungen des Alterns ist die stetige Verringerung des Weltgrundes nahezu ein Gemeinplatz“ (SCARRY, a.a.O., p. 51f.).

Damit geht allmählich auch die Sprache verloren.

Und schliesslich wird durch den Schmerz auch die Zeit zerstört. Denn: „Der Schmerz ist absolute, permanente Gegenwart“ (SOFSKY 2001, a.a.O., p. 98).

6.3.2 Exkurs: Schmerz und Religion

Schmerzen und Symbole des Schmerzes spielen in verschiedenen Religionen eine wichtige Rolle, z.B. das Kreuz im Christentum (als Hinweis auf die Kreuzigung Christi) oder das aus verschiedenen Religionen bekannte Flagellantentum (Geisselung des eigenen Körpers mit Peitschen oder Zweigen).

„Ein weiteres Zeichen der Macht körperlichen Schmerzes ist dessen Anteil an der religiösen Erfahrung. So ist zum Beispiel die Selbstgeisselung der Asketen durchaus kein Akt der Leugnung des Leibes (wie oft behauptet wird), sondern eine Strategie, den Leib so sehr in den Vordergrund zu rücken, dass die Welt samt allem, was in ihr ist, verschwindet und der Weg frei wird für das Eindringen einer ausserweltlichen Kraft. Die Logik solcher Welt-austreibung mag mit erklären, warum der Schmerz in den Ritualen grosser Religionen ebenso obsessiv präsent ist wie in den Bildern höchst privater Visionen; warum die Kreuzigung Christi im Mittelpunkt der christlichen Religion steht; warum so viele primitive Riten ihren Höhepunkt in schmerzhaften Zeremonien haben ...“ (SCARRY, a.a.O., p. 53f.).

Dasselbe Ziel, nämlich die Loslösung vom intentionalen Bezug auf die Welt, wird mittels meditativer Praktiken angestrebt.

Literaturhinweise:

MAX KALTENMARK: Lao-tzu und der Taoismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.

ROBERT E. ORNSTEIN: Die Psychologie des Bewusstseins. Frankfurt a.M.: Fischer 1976.

ROBERT E. ORNSTEIN: Die Techniken der Meditation und ihre Bedeutung für die moderne Psychologie. In: CLAUDIO NARANJO & ROBERT E. ORNSTEIN: Psychologie der Meditation. Frankfurt a.M.: Fischer 1988, p. 125-213.

WOLF SINGER & MATTHIEU RICARD: Hirnforschung und Meditation. Ein Dialog. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.

6.3.3 Verlust des Selbst

Schmerzen empfinden wir nicht als Teil unseres Selbst; sie erscheinen uns fremd. Dadurch löst sich im Zustand des Schmerzes auch die Beziehung zu uns selbst auf.

Chronische Schmerzen können zu einem Motiv für Suizid werden.

6.4 Kindesmisshandlung

Erziehung als Einführung bzw. Initiation nachwachsender Generationen in die Welt.

HANNAH ARENDT (1906-1975)

THEODOR LITT (1880-1962)

„Kindesmisshandlung ist nicht allein die isolierte gewaltsame Beeinträchtigung eines Kindes. Die Misshandlung von Kindern umfasst vielmehr die Gesamtheit der Lebensbedingungen, der Handlungen und Unterlassungen, die dazu führen, dass das Recht der Kinder auf Leben, Erziehung und wirkliche Förderung beschnitten wird. Das Defizit zwischen diesen ihren Rechten und ihrer tatsächlichen Lebenssituation macht die Gesamtheit der Kindesmisshandlungen aus“ (Kinderschutzzentrum Berlin, zit. nach FRANZ ZIEGLER: Kinder als Opfer von Gewalt. Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. Freiburg: Universitätsverlag/Bern: Huber 1990, p. 11).

Literaturhinweise:

ARBEITSGRUPPE KINDESMISSHANDLUNG: Kindesmisshandlungen in der Schweiz. Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale 1992.

GÜNTHER DEEGENER: Kindesmissbrauch. Erkennen, Helfen, Vorbeugen. Weinheim: Beltz 2010 (5. Aufl.).

GÜNTHER DEEGENER & WILHELM KÖRNER (eds.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe 2005.

ANETTE ENGFER: Kindesmisshandlung. Ursachen, Auswirkungen, Hilfen. Stuttgart: Enke 1986.

JOEST MARTINIUS & REINER FRANK (eds.): Vernachlässigung, Missbrauch und Misshandlung von Kindern. Erkennen, Bewusstmachen, Helfen. Bern: Huber 1990.

BIRGIT MERTENS & SABINE PANKOFER: Kindesmisshandlung. Körperliche Gewalt in der Familie. Paderborn: Schöningh 2011.

FRANZ ZIEGLER: Kinder als Opfer von Gewalt. Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag/Bern: Huber 1990.

Damit von körperlicher oder psychischer Misshandlung oder Vernachlässigung die Rede sein kann, müssen die entsprechenden Handlungen oder Unterlassungen gegenüber dem Kind wiederholt auftreten.

Körperliche Misshandlung: Die *körperliche Misshandlung* umfasst die absichtliche, nicht zufällige Anwendung von physischer Gewalt gegen Kinder.

Im Artikel 301 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (ZGB) heisst es: „Die Eltern leiten im Blick auf das Wohl des Kindes seine Pflege und Erziehung und treffen unter Vorbehalt seiner eigenen Handlungsfähigkeit die nötigen Entscheidungen. Das Kind schuldet den Eltern Gehorsam; die Eltern gewähren dem Kind die seiner Reife entsprechende Freiheit der Lebensgestaltung und nehmen in wichtigen Angelegenheiten, soweit tunlich, auf seine Meinung Rücksicht.“

Vernachlässigung: Kinder werden *vernachlässigt*, wenn sie von ihren Eltern oder Betreuungspersonen unzureichend ernährt, gepflegt, gefördert, gesundheitlich betreut, beaufsichtigt und/oder vor Gefahren geschützt werden.

Psychische Misshandlung oder Vernachlässigung: Unter psychischen Misshandlungen subsumiert man alle Handlungen oder Unterlassungen von Eltern oder Betreuungspersonen, die Kinder ängstigen, überfordern, ihnen das Gefühl der Wertlosigkeit vermitteln und sie in ihrer psychischen und/oder körperlichen Entwicklung beeinträchtigen. Psychische Misshandlung erfolgt oft in Form von Beschimpfungen, Demütigungen, Blossstellungen oder verbalen Erniedrigungen.

Nach juristischer Auffassung besteht psychische Misshandlung vor allem in der Bezeugung von Verachtung und Missachtung. „Das Kind wird beispielsweise mit Schimpfwörtern, Flüchen, Verwünschungen und Drohungen überschüttet, es wird seinen Geschwistern in kränkendster Weise nachgesetzt, es wird zu demütigender oder ekelregender Tätigkeit gezwungen, es wird vom Familienkreis schmähdlich ausgeschlossen, es werden ihm grundlos Entbehrungen aller Art auferlegt, ihm Freiheit (zum Beispiel durch Einsperren) und Nahrung entzogen usw.“ (FEHR, zit. nach WALTER KRANZ: Kindesmisshandlung: Die Abhängigkeit der Daten von Standpunkt und Zielen des Betrachters. In: Familiendynamik 1979 [4], p. 362-375, hier: p. 367).

Sexueller Missbrauch: Unter *sexuellem Missbrauch* versteht man die Beteiligung noch nicht ausgereifter Kinder und Jugendlicher an sexuellen Aktivitäten, denen sie nicht verantwortlich zustimmen können, weil sie deren Tragweite noch nicht erfassen. Sexueller Missbrauch ist nicht gleichbedeutend mit versuchtem oder vollzogenem Geschlechtsverkehr, sondern umfasst alle möglichen vaginalen, oralen und analen Praktiken, anzügliche Bemerkungen, Berührungen, Exhibitionismus, Missbrauch von Kindern zur Herstellung pornographischer Materialien und auch die Anleitung zur Prostitution.

Internetseite: <http://Kinderschutz.ch/cmsn/>

Kindesmisshandlung führt zu Störungen in der kognitiven, emotionalen, sprachlichen, sozialen und oft auch psychomotorischen Entwicklung. Besonders auffällige Merkmale misshandelter Kinder sind ein gering ausgeprägter Selbstwert, soziale Inkompetenz, Hyperaktivität und diffuse Gefühle der Wut.

Ergebnisse der Mannheim-Studie zur Früherkennung von Ablehnung und Vernachlässigung:

Tabelle 1: Kindesmißhandlung und Merkmale des Kindes im Alter von drei und 24 Monaten: signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe

Alter	drei Monate	24 Monate	3-24 Monate
Neurologische Anfälligkeit			
Körperliche Gesundheit			
Mentaler Entwicklungsrückstand (MDI)	**	**	
Motorischer Entwicklungsrückstand (PDI)		**	*
Kinderspsychiatrische Auffälligkeit	**		**

* ≤ .05; ** ≤ .01

aus: MARTINIUS & FRANK, a.a.O., p. 51

Tabelle 2: Kindesmißhandlung und kindliche Verhaltensauffälligkeiten im Alter von drei und 24 Monaten: signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe

Alter	drei Monate	24 Monate
Eßstörung	*	
Hypomotorisches Verhalten		
Hypermotorisches Verhalten		*
Disrhythmisches Verhalten	**	
Dysphorische Stimmung	**	
Hypersensibilität		
Apathie		
Irritierbarkeit		
Verlangsamte Anpassung		
Verminderte Belastbarkeit	*	*
Kontaktstörung	**	
Distanzstörung		
Aufmerksamkeitsstörung	**	**

* p ≤ .05; **p ≤ .01

aus: ebd., p. 52

Tabelle 3: Kindesmißhandlung und kindliche Verhaltensauffälligkeiten im Alter von drei und 24 Monaten: signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe

Einschlafstörung	**
Wutanfälle	*
Ungehorsam	**
Kontaktaufnahme gegenüber Fremden	**

* p ≤ .05; **p ≤ .01

aus: ebd., p. 53

Literaturhinweis:

STUART N. HART, NELSON J. BINGGELI & MARLA R. BRASSARD: Der Kern des Kindesmissbrauchs. Wenn Worte schlimmer verletzen als Schläge. In: Psychoscope 1999 (20), Heft 5, p. 4-8.

„Psychische Misshandlung scheint die Kernkomponente der meisten Manifestationen von Kindesmissbrauch und -vernachlässigung darzustellen“ (ebd., p. 7).

6.5 Vom Opfer zum Täter: Das Beispiel der traumatischen Kriegserfahrung

Anders als die Situation der Folter, die absolut asymmetrisch ist und einen Rollentausch nicht zulässt, ist die Kriegssituation im Prinzip symmetrisch, da auf beiden Seiten aus einem Täter leicht ein Opfer werden kann.

Combat Stress Reaction (früher auch *shell shock* oder *battle fatigue* genannt): Kurzfristige Reaktion auf Fronterfahrung.

Post-traumatic Stress Disorder (Posttraumatische Belastungsstörung): anhaltende Reaktionen auf traumatische Erfahrungen

Symptomatik: Schlaflosigkeit, übermäßige Empfindlichkeit, Konzentrationsstörungen, Angstzustände, episodische, unkontrollierbare Erinnerungen (flashbacks), Teilamnesie, Bindungsstörungen, Todes- und Suizidgedanken u.a.

TIMOTHY MCVEIGH: Bombenattentat in Oklahoma City (1995): 168 Tote, über 500 Verletzte (zum Tode verurteilt und 2001 hingerichtet)

JOHN ALLEN MUHAMMAD: Heckenschütze („Sniper“) von Washington: 10 Tote, 3 Verletzte (zum Tode verurteilt und 2009 hingerichtet)

Literaturhinweis:

JONATHAN SHAY: Achill in Vietnam. Kampftrauma und Persönlichkeitsverlust. Hamburg: Hamburger Edition 1998.

Verletzung „dessen, was Recht ist“

Weltverlust des Soldaten durch

- Tod seiner Kampfgefährten
- Fehlverhalten von Vorgesetzten
- Gefühl, in einer existentiell bedrohlichen Situation allein gelassen zu werden (Verletzung der Fürsorgepflicht der Armee)
- Eindruck, der Gegner kämpfe unfair
- Erfahrung des Tötens (v.a. wenn versehentlich Zivilisten oder eigene Leute getötet werden)
- Kriegsverbrechen, die von Vorgesetzten gefördert, toleriert oder vertuscht werden

Beispiel (Schilderung eines Veteranen des Vietnamkriegs):

„Nun, es gab einen Spähtrupp der 1. Brigade in der Umgebung der Fernstrasse 1, von der aus man das Südchinesische Meer überblicken konnte. Es gab dort in der Nähe eine Bucht ... Jetzt sahen sie Boote hereinkommen. Und sie vermuteten, na ja, es sprach sich herum [dass] sie Waffen aus diesen Booten abladen. Es waren drei Boote. Als wir uns in Bewegung setzten, war es etwa 22 Uhr. Wir überquerten die Fernstrasse entlang der Küstenlinie und stiegen hinunter, wir brauchten bis etwa drei oder vier Uhr in der Frühe, um unsere Stellungen einzunehmen, während diese Leute ihre Boote entluden. Und dann eröffneten wir das Feuer auf sie ... Und die verdammte Feuerkraft war irgendwie unwirklich, ich

meine das Feuer, das wir auf ihre Boote richteten. Es war eine konstante, vollkommen konstante Feuerkraft. Es war so, als würde niemals irgendeinem die Munition ausgehen. Dann dämmerte der Tag [lange Pause], und wir stellten fest, dass wir eine Menge Fischer und Kinder getötet hatten. Was uns, verdammt noch mal, völlig durcheinanderbrachte, ist dies: Wenn man sich an die Mannschaft wendet, dann heisst es immer: ‚Macht euch keine Sorgen. Es läuft alles wunderbar‘. Denn das ist es, was man von oben zu hören bekommt. Der beschissene Oberst sagt: ‚Macht euch keine Sorgen deswegen. Wir kümmern uns darum.‘ Wissen Sie: ‚Wir müssen die Leichen zählen!‘ So beginnt es in deinem Kopf zu arbeiten. In deinem Inneren ist dir klar, dass es falsch ist, aber inzwischen erzählen dir deine Vorgesetzten, dass das alles in Ordnung war. Nun, dann ist es eben in Ordnung. Das ist eben so im Krieg ... ‚Luftlandetruppen! Rein in die Hubschrauber und weg!‘ So packten wir alles zusammen und hauten ab. Sie wollten unserer Einheit so eine verfluchte ‚ehrenvolle Erwähnung‘ im Tagesbefehl zukommen lassen – diese verdammten Schleimer. Eine Menge Lametta regnete daraufhin auf uns herab. Die Leutnants kriegten ihre Auszeichnung, und der Oberst bekam seinen Orden. Und sie veranstalteten ihre Verleihungszereemonien, du musstest dastehen wie ein verfluchter Vollidiot, und sie verteilten beschissene Auszeichnungen für das Töten von Zivilisten“ (SHAY, a.a.O., p. 33f.).

Besonders für den Vietnamkrieg war, dass der Gegner systematisch versuchte, die Sinneswahrnehmungen der amerikanischen Soldaten zu täuschen:

„Die amerikanischen Soldaten hatten im wahrsten Sinne des Wortes das Gefühl, von ihrem vietnamesischen Feind gequält zu werden. Lange Streifengänge in Vietnam führten zu einer Zersetzung des Normalen, Bekannten und Sicheren. Jeder beliebige Gegenstand konnte von den Vietnamesen in einen Sprengkörper verwandelt worden sein oder eine Sprengladung verbergen, sei es eine glitzernde Reisdose aus Aluminium, ein Füllfederhalter, ein Fahrrad, eine Kokosnuss, eine Coladose, eine Konservenbüchse mit Notration, oder seien es gebrauchte amerikanische Ummantelungen für Artilleriegranaten. Die antrainierte und sicherste Reaktion auf Schüsse besteht darin, in Deckung zu gehen. Die Vietnamesen aber präparierten einige Hinterhalte mit Nagelbrettern, die sie mit den Spitzen nach oben in den Pflanzen am Boden versteckten. Wenn amerikanische Soldaten sich hinwarfen, um in Deckung zu gehen, spießten sie sich oft selber auf diese Nagelbretter. Bei einer solchen Art der Kriegführung trägt der Schein stets; alle Gewissheiten lösen sich auf; feste Wahrheiten verkehren sich ins Gegenteil“ (SHAY, a.a.O., p. 72f.).

→ Analogie zur Folter: Auflösung des Empfindens für die Realität der Aussenwelt. Der-massen traumatisiert wird der Soldat zum *Berserker*.

Motivational kann die (exzessive) Gewalt des traumatisierten Soldaten auf die Verletzung seines moralischen Empfindens zurückgeführt werden.

„Der Schrecken und die Entbehrung im Kampfeinsatz verbinden die Menschen in einer fürsorglichen Leidenschaft, die das Wort *Bruder* nur teilweise abdeckt. Im Kampf werden die Männer füreinander zu Müttern. Die Trauer und der Zorn, die sie überkommen, wenn ihnen ein enger Kamerad getötet wird, erscheinen tatsächlich identisch mit denen eines Kindes, das plötzlich zur Waise wird, und sie spüren dann, dass die Mutter in ihnen mit dem Freund gestorben ist“ (SHAY, a.a.O., p. 90).

Subjektiv können insbesondere Formen von besonders extremer und grausamer Gewalt aus moralischen Gefühlen (Empörung, Kränkung, Wut) hervorgehen.

→ Massaker von My Lai

Literaturhinweis:

BERND GREINER: Krieg ohne Fronten. Die USA in Vietnam. Hamburg: Hamburger Edition 2007.

Kann aus jedem Mensch ein Gewalttäter werden, wenn die Umstände entsprechend sind?

7. Ob und wie Gewalt zu erklären ist

7.1 Erklärungen in den Sozialwissenschaften

„Von einer *Erklärung* wird dann gesprochen, wenn sich die Bedingungen oder sogar die Ursachen aufweisen lassen, die ein Phänomen hervorgebracht haben“ (PHILIP G. ZIMBARDO & RICHARD J. GERRIG: Psychologie. Berlin: Springer 1999 [7. Aufl.], p. 3).

In den Sozialwissenschaften (eingeschlossen die Psychologie und die Erziehungswissenschaft) ist der Anspruch einer *ursächlichen* Erklärung (bisher) nicht einlösbar. Man begnügt sich daher mit der Angabe von *Bedingungen*.

KLAUS BECK und ANDREAS KRAPP betonen, „... dass Theorien [in der Pädagogischen Psychologie, W.H.] im Prinzip nichts weiter sind als Zusammenhangsbehauptungen über zuvor unabhängig voneinander beschriebene (Klassen von) Sachverhalte(n). Man könnte eine Theorie daher in Kurzform auch so darstellen: *Wenn* {Beschreibung 1}, *dann* {Beschreibung 2}“ (KLAUS BECK & ANDREAS KRAPP: Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: ANDREAS KRAPP & BERND WEIDENMANN [eds.]: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 2006 [5. Aufl.], p. 33-73, hier: p. 45).

Literaturhinweis:

WALTER HERZOG: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012.

7.2 Soll Gewalt erklärt werden?

Erklärungen sind reduktionistisch, insofern sie für etwas (z.B. Aggression) etwas anderes (z.B. Frustration) angeben.

Eine vollständige Erklärung von Aggression und Gewalt würde uns erlauben, eine aggressions- und gewaltfreie Welt zu *denken*. Darin liegt das aufklärerische Potential der Aggressionstheorien.

Aber können wir überhaupt alle Formen von Gewalt erklären? Oder gibt es eine „absolute Gewalt“ (SOFSKY) im Sinne einer „anthropologischen Konstanten“ (GUGGENBÜHL)?

„Instrumentell ist Gewalt, sofern sie Mittel zum Zweck ist. Der Zweck dirigiert die Gewalt und rechtfertigt ihren Gebrauch. Er kanalisiert die Aktivitäten, gibt Richtung und Ende vor, begrenzt Einsatz und Ausmass. Jemand verfolgt ein Interesse, trifft auf Widerstreben, und wenn andere Mittel versagen, greift er zur Gewalt. Sie findet ihren Grund in dem Verhältnis, in dem sie zu dem Zweck steht. Ist das Ziel erreicht und der Gegner gefügig, ist weitere Gewalt sinnlos“ (SOFSKY 2001, a.a.O., p. 52).

„Absolute Gewalt bedarf keiner Rechtfertigung. Sie wäre nicht absolut, wenn sie an Gründe gebunden wäre. Sie zielt nur auf die Fortsetzung und Steigerung ihrer selbst. Zwar hat sie eine Richtung, doch sie ist keinem Zweck unterworfen, der ihr ein Ende setzte. Den Ballast der Zwecke hat sie abgeworfen und sich die Rationalität untertan gemacht. Nicht länger gehorcht sie den Gesetzen des Hervorbringens, der Poiesis. Sie ist reine Praxis: Gewalt um ihrer selbst willen. Nichts will sie erreichen. Was zählt, ist die Aktion selbst“ (ebd., p. 53).

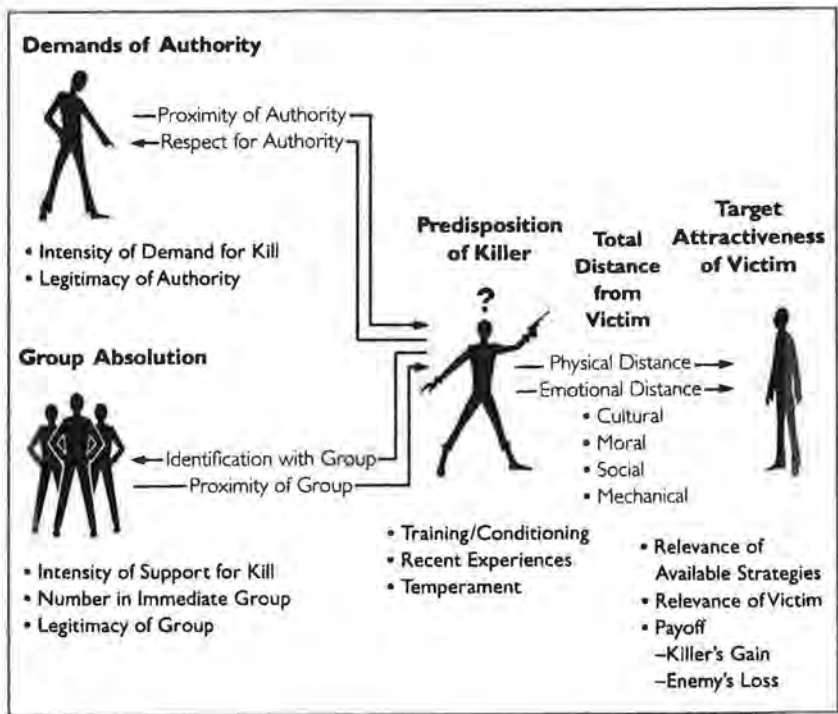
„Das Massaker ... ist reine Gewalt - nichts sonst. Von Anbeginn hat die Aktion kein Ziel jenseits ihrer selbst“ (ebd., p. 177). „Das Tun ist das Motiv“ (ebd., p. 208). Diese Formulierung entspricht dem Begriff der intrinsischen Motivation. Ist Gewalt demnach intrinsisch motivierend?

Bevor wir nicht den Versuch unternommen haben, Gewalt und Aggression auf Bedingungen zurückzuführen, die ihrerseits nicht ebenfalls Gewalt sind, besteht keine Berechtigung, dem Menschen eine Disposition zu absoluter Gewalt zuzusprechen.

7.3 Wie soll Gewalt erklärt werden?

Welche Elemente muss eine Erklärung aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens bzw. Handelns umfassen?

Literaturhinweis:
DAVE GROSSMAN: On Killing. The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society. Boston: Little, Brown and Company 1995.



aus: GROSSMAN, a.a.O., p. 142

- (1) Dispositionen des Täters
- (2) Aufforderung (Unterwerfung unter die Autorität der Führung)
- (3) Einbindung in eine Gruppe
- (4) Distanz zum Opfer

„A tremendous volume of research indicates that the primary factor that motivates a soldier to do the things that no sane man *wants* to do in combat (that is, killing and dying) is not the force of self-preservation but a powerful sense of accountability to his comrades on the battlefield. Richard Gabriel notes that ‚in military writings on unit cohesion, one consistently finds the assertion that the bonds combat soldiers form with one another are stronger than the bonds most men have with their wives.‘ The defeat of even the most elite group is usually achieved when so many casualties have been inflicted (usually somewhere around the 50 percent point) that the group slips into a form of mass depression and apathy. Dinter points out that ‚The integration of the individual in the group is so strong sometimes that the group's destruction, e.g. by force or captivity, may lead to depression and subsequent suicide.‘ Among the Japanese in World War II this manifested itself in mass suicide. In most historical groups it results in the group suicide of surrender“ (GROSSMAN, a.a.O., p. 149f.).

„Die Entfernung, auf die alle Schusswaffen wirken, schirmt den Tötenden gegen die Reizsituationen ab, die ihm anderenfalls die Grässlichkeit der Konsequenzen sinnlich nahebringen würden. Die tiefen gefühlsmässigen Schichten unserer Seele nehmen es einfach nicht mehr zur Kenntnis, dass das Abkrümmen eines Zeigefingers zur Folge hat, dass unser Schuss einem anderen Menschen die Eingeweide zerreisst. Kein geistig gesunder Mensch würde auch nur auf die Hasenjagd gehen, müsste er das Wild mit Zähnen und Fingernägeln töten. Nur durch Abschirmung unserer Gefühle gegen alle sinnfälligen Folgen unseres Tuns wird es möglich, dass ein Mensch, der es kaum fertig brächte, einem unartigen Kind eine verdiente (!) Ohrfeige zu geben, es sehr wohl über sich bringen kann, den Auslöseknopf einer Raketenwaffe oder einer Bombenabwurf-Vorrichtung zu betätigen und damit Hunderte von liebenswerten Kindern einem grässlichen Flammentod zu überantworten. Gute, brave, anständige Familienväter haben Bombenteppiche gelegt. Eine entsetzliche und heute beinahe schon unglaubliche Tatsache!“ (KONRAD LORENZ: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2000 [22. Aufl.], p. 227f.).

„The infantry kills the enemy up close and personal, but in recent decades the nature of this close-in battle has changed significantly. Until recently in the U.S. Army the night sight was rare and an exotic piece of equipment. Now we fight primarily at night, and there is a thermal-imagery device or a night-vision device for almost every combat soldier. Thermal imagery ‚sees‘ the heat emitted by a body as if it were light. Thus it works to see through rain, fog and smoke. It permits you to perceive through camouflage, and it makes it possible to detect enemy soldiers deep in wood lines and vegetation that would once have completely concealed them. Night-vision devices provide a superb form of psychological distance by converting the target into an inhuman green blob“ (GROSSMAN, a.a.O., p. 169).

Die physische Distanz zum Opfer wird überhöht durch die emotionale Distanz, die soziale Distanz, die kulturelle Distanz und die moralische Distanz.

7.4 Aggression und Gewalt

Mit ERICH FROMM (1900-1980) können wir zwischen Aggression („gutartige“ Aggression) und Gewalt („böartige“ Aggression bzw. Destruktivität) wie folgt unterscheiden: „Aggression“ bzw. „gutartige Aggression“ meint Abwehr von Angriffen. „Destruktivität“, „böartige Aggression“ und „Grausamkeit“ meinen die spezifisch menschliche Leidenschaft, zu zerstören und absolute Kontrolle über ein anderes Lebewesen auszuüben.

„Wir müssen beim Menschen *zwei völlig verschiedene Arten der Aggression* unterscheiden. Die erste Art, die er mit allen Tieren gemein hat, ist ein phylogenetisch programmierter Impuls anzugreifen (oder zu fliehen), sobald lebenswichtige Interessen bedroht sind. Diese *defensive*, ‚gutartige‘ Aggression dient dem Überleben des Individuums und der Art; sie ist biologisch angepasst und erlischt, sobald die Bedrohung nicht mehr vorhanden ist. Die andere Art, die ‚böartige‘ Aggression, das heisst die *Destruktivität und Grausamkeit*, ist spezifisch für den Menschen und fehlt praktisch bei den meisten Säugetieren; sie ist nicht phylogenetisch programmiert und nicht biologisch angepasst; sie dient keinem Zweck, und ihre Befriedigung ist lustvoll. Der grösste Teil der früheren Diskussion über dieses Thema war dadurch beeinträchtigt, dass versäumt wurde, zwischen diesen beiden Arten von Aggression zu unterscheiden, die verschiedener Herkunft sind und verschiedene Merkmale haben“ (ERICH FROMM: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek: Rowohlt 1996, p. 20).

„Wenn man die neurophysiologische und psychologische Literatur über die tierische und die menschliche Aggression überblickt, scheint der Schluss unumgänglich, dass das aggressive Verhalten eine Reaktion *auf jede Art der Lebensbedrohung* ist – oder, wie ich lieber in einem allgemeineren Sinne sagen möchte, der *vitalen Interessen eines Lebewesens* – als Individuum und als Mitglied seiner Art. Diese allgemeine Definition trifft auf viele verschiedenartige Situationen zu. Die offenkundigste ist die direkte Bedrohung des Lebens eines Individuums oder eine Bedrohung seiner sexuellen Bedürfnisse und seines Nahrungsbedürfnisses; eine komplexe Form ist das ‚Crowding‘, die Beengung, die eine Bedrohung der Bewegungsfreiheit beziehungsweise der sozialen Struktur der Gruppe darstellt. Gemeinsam ist jedoch sämtlichen Bedingungen der Erregung aggressiven Verhaltens, dass sie vitale Interessen bedrohen. Die Mobilisierung der Aggression in den entsprechenden Gehirnregionen geschieht im Dienste des Lebens, als Reaktion auf eine lebensgefährdende Bedrohung des Individuums oder der Art; das heisst die *phylogenetisch programmierte Aggression, wie sie bei Tieren und beim Menschen vorkommt, ist eine biologisch angepasste, defensive Reaktion*“ (FROMM, a.a.O., p. 116). Die biologisch häufigste Reaktion auf Angriff und Bedrohung scheint allerdings *Flucht* zu sein. Nur wenn diese nicht gelingt, wird das Lebewesen aggressiv und kämpft. Es besteht kein Grund zur Annahme, die („gutartige“) Aggression sei „natürlicher“ als die Flucht.

→ s. auch Reader zur Vorlesung; Text von FROMM.

8. Frustrations-Aggressions-Theorie

Literaturhinweis:

JOHN DOLLARD, NEAL MILLER, LEONARD DOOB, O. H. MOWRER & ROBERT SEARS: Frustration und Aggression. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1994 (Orig. 1939).

„Unter den zahlreichen Autoren, die sich mit dem Problem von Frustration und Aggression auseinandergesetzt haben, sind wir im besonderen Masse Sigmund Freud verpflichtet, der mehr als jeder andere Wissenschaftler die Formulierung unserer grundlegenden Hypothese beeinflusst hat“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 8).

8.1 Frustration („Versagung“) und Aggression bei SIGMUND FREUD (1856-1939) und ALFRED ADLER (1870-1937)

Im Unterschied zum späten FREUD, der einen Aggressions- bzw. Todestrieb postuliert hat, ist der frühe FREUD davon ausgegangen, dass Aggressionen mit der Selbsterhaltung zu tun haben. (Insofern ähnelt die frühe Aggressionstheorie FREUDs dem Konzept der „gutartigen“ Aggression bei FROMM.) Die Aufgabe der Selbsterhaltung liegt in der Behauptung der individuellen Existenz. Wird diese bedroht, entsteht *reaktiv* Aggression.

ADLER ist von einer Mehrzahl von Trieben ausgegangen, die sich alle auf eine primäre Organbetätigung zurückführen lassen. Eine bestimmte organische Funktion wird mit einem Trieb zur Ausübung der Funktion identifiziert. Die primären Organbetätigungen umfassen „... die ungehemmten Leistungen der Sinnesorgane, des Ernährungstraktes, des Atmungsapparates, der Harnorgane, der Bewegungsapparate und der Sexualorgane“ (ALFRED ADLER: Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose. In: ALFRED ADLER & CARL FURTMÜLLER: Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Neu hrsgg. von WOLFGANG METZGER. Frankfurt a.M.: Fischer 1983, p. 53-62, hier: p. 55). Der ungehemmten organischen Befriedigung steht ein „psychischer Überbau“ gegenüber, der durch die Hemmungen der Kultur und durch Mängel der Organe entsteht. Beides zusammen – Triebe und psychischer Überbau – bestimmen die Stellung des Einzelnen zur Aussenwelt.

Was die Aggression anbelangt, so ist ADLER davon ausgegangen, dass Schwierigkeiten der Organbetätigung zu Aggressionen führen. Wir finden schon im frühen Kindesalter, „... wir können sagen vom ersten Tage an (erster Schrei) eine Stellung des Kindes zur Aussenwelt, die nicht anders denn als *feindselig* bezeichnet werden kann. Geht man ihr auf den Grund, so findet man sie bedingt durch die Schwierigkeit, dem Organ die Befriedigung zu ermöglichen. Dieser Umstand sowie die weiteren Beziehungen der feindseligen, kämpferischen Stellung des Individuums zur Umgebung lassen erkennen, dass der Trieb zur Er kämpfung einer Befriedigung, den ich ‚*Aggressionstrieb*‘ nennen will, nicht mehr unmittelbar dem Organ und seiner Tendenz zur Lustgewinnung anhaftet, sondern, dass er dem Gesamtüberbau angehört und ein übergeordnetes, die Triebe verbindendes psychisches Feld darstellt, in das – *der einfachste und häufigste Fall von Affektverschiebung* – die unerledigte Erregung einströmt, sobald einem der Primärtriebe die Befriedigung verwehrt ist“ (ADLER, a.a.O., p. 58). Aggression ist also kein Primärtrieb, da sie nicht mit einer spezifischen Organfunktion in Verbindung steht. Vielmehr erzeugt *jede Art* von Behinderung einer Organfunktion Aggression. „Am stärksten wird der Aggressionstrieb von solchen Primärtrieben erregt, deren Befriedigung nicht allzu lange auf sich warten lassen kann, also

vom Ess- und Trinktrieb, zuweilen vom Sexualtrieb und vom Schautrieb, der auf die eigene Person gerichtet ist (aus Eitelkeit und Machtstreben), insbesondere dann, wenn diese Triebe wie bei Organminderwertigkeit erhöht sind. Ein gleiches gilt von körperlichen und seelischen Schmerzen, von denen ein grosser Teil indirekt (Triebhemmung) oder direkt (Erregung von Unlust) die primäre lustvolle Organbetätigung hindert“ (ebd., p. 58f.).

Aggressionen sind gemäss ADLER das Ergebnis der *Frustration* von primären organischen Funktionen.

8.2 Grundthese

Ziel von DOLLARD et al. ist es, bei der Ausarbeitung einer Aggressionstheorie „innerhalb des Bezugssystems einer objektiven Wissenschaft des Verhaltens zu bleiben“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 34).

„Aggression ist immer die Folge einer Frustration“ (ebd., p. 9).

Die Autoren gehen noch einen Schritt weiter, indem sie postulieren, dass das Auftreten aggressiven Verhaltens nicht nur *immer* die Existenz einer Frustration voraussetzt, sondern umgekehrt die Existenz einer Frustration auch *immer* zu irgendeiner Form von Aggression führt.

8.3 Frustration

„Um 1/2 4 Uhr an einem heissen Nachmittag ist auf der Strasse die Glocke eines Eisverkäufers zu hören. Der vierjährige James läuft zu seiner Mutter und ruft: ‚Mutter, der Eisverkäufer! Ich möchte ein Eis am Stiel!‘ Dann schaut er seine Mutter bittend an, spitzt die Lippen, zupft am Rock seiner Mutter und beginnt, sie zur Tür zu ziehen.

An diesem Punkt könnte ein Beobachter, der das Verhalten dieser Familie studiert hat, eine Voraussage machen. Er könnte sagen: ‚Jetzt wird James versuchen, seine Mutter zu bewegen, mit ihm nach draussen zum Wagen des Eisverkäufers zu gehen. Er wird sie über die rechte oder linke Abzweigung des Fussweges hinausführen. In jedem Fall können wir sagen, dass er – vorausgesetzt, er wird nicht daran gehindert – innerhalb von drei Minuten ein Eis am Stiel in der Hand halten und es innerhalb von zehn Minuten verspeist haben wird. Das Aufessen des Eises wird der Sequenz, die ich voraussage, ein Ende setzen.‘

Indes ist es wahrscheinlich (!), dass ein solcher Beobachter es im Hinblick auf seinen Zweck vorziehen würde, sich in abstrakter Form mit den signifikanten Aspekten der Situation zu beschäftigen, als mit den unmittelbaren Ereignissen selbst. In Bezug auf die Ursache für die Verhaltenssequenz James' könnte er in der Terminologie, die in diesem Buch gebraucht werden wird, sagen, dass James *instigiert* ist, seine Mutter nach draussen zu führen, damit sie ihm ein Eis am Stiel kauft. Ein *Instigator* ist ein vorhergehender Zustand, der die vorausgesagte Reaktion zur Folge hat. Der Instigator kann direkt beobachtbar sein, wie in unserem Beispiel die Glocke des Eisverkäufers; er kann aber auch ein innerer Zustand sein, der nur erschlossen werden kann – hier durch die Aussage James', dass er ein Eis möchte. Die Aussage selbst ist natürlich nicht der Instigator. Jedoch weist sie darauf hin, dass ein Instigator wirksam ist, da bei früheren Gelegenheiten eine Korrelation zwischen der Aussage und der vorausgesagten Reaktion beobachtet worden ist. Einer solchen vorher beobachteten Korrelation wegen werden die Glocke und der Eisverkäufer ebenfalls als Instigatoren interpretiert. Der Begriff des Instigators ist offensichtlich viel

weiter als der des Stimulus; während sich der letztere nur auf Energie (physikalisch definiert), die auf ein Sinnesorgan einwirkt, bezieht, meint Instigator jede vorhergehende Bedingung, entweder beobachtet oder erschlossen, von der aus die Reaktion vorausgesagt werden kann, ganz gleich, ob diese Bedingung ein Stimulus, eine verbal vermittelte Vorstellung, ein Gedanke, ein Motiv oder ein Zustand der Deprivation ist“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 12).

„Das Vorhandensein innerer Instigatoren, die nicht direkt beobachtbar sind, können (!) auf der Grundlage dessen, was James tut und sagt, erschlossen werden. Insoweit spezifische Voraussagen aufgrund des *bittenden Blicks*, *des Spitzens der Lippen*, *des Zupfens am Rock* und der *Aussage*: ‚Ich möchte ein Eis am Stiel!‘ möglich sind, dass Anstrengungen unternommen werden würden, ein Eis zu bekommen, erfährt der Schluss auf die Existenz von Instigatoren eine Rechtfertigung. Auf ihr Vorhandensein kann geschlossen werden, wenn der Organismus ein messbares oder zumindest angebbares Verhalten zeigt, von dem vorher festgestellt worden ist, dass es mit dem Auftreten der vorausgesagten Reaktion korreliert. Jede Verfeinerung der Beobachtungstechnik oder theoretischen Analyse, die eine genauere Voraussage ermöglicht, verbessert auch die Schlüsse in Bezug auf das Vorhandensein von Instigatoren.

Verschiedene Instigatoren für eine bestimmte Reaktion können zur selben Zeit wirksam sein; ihre kombinierte Wirkung repräsentiert dann die Gesamthöhe der Instigation für eine Reaktion. Da Instigation somit ein quantitativer Begriff ist, müssen wir uns mit dem Problem der *Stärke der Instigation* auseinandersetzen. Die Stärke wird gemessen als der Grad, in dem die instigierte Reaktion erfolgreich mit simultan instigierten unvereinbaren Reaktionen konkurriert - oder mit anderen technischen Worten - als die Präpotenz der instigierten Reaktionen.

James könnte feststellen, dass der Rasensprenger sein Wasser so versprüht, dass ihm der Weg zum Eisverkäufer versperrt wird. Er könnte nun sagen, dass er nicht nass werden wolle oder anderes Verhalten zeigen, aus dem geschlossen werden könnte, dass eine Instigation besteht, den Rasensprenger zu vermeiden. Diese Instigation würde mit der, ein Eis zu bekommen, unvereinbar sein. Bei einer Gelegenheit mag James durch den Bereich des Rasensprengers laufen, bei einer anderen dagegen nicht; im ersten Fall würde die Instigation, ein Eis zu bekommen, erfolgreich mit der simultan wirksamen Instigation zu einer unvereinbaren Reaktion konkurriert haben. Daher kann man sagen, dass die Instigation, ein Eis zu bekommen, stärker war, als James durch das Wasser lief, gegenüber der Situation, wo er dies nicht tat. Alle Bedingungen, die die Voraussage gestatten, dass James durch mehr oder weniger Wasser läuft, um zu einem Eis zu kommen, sind gleichzeitig Bedingungen, von denen her auf eine Zunahme oder Verminderung der Stärke der Instigation geschlossen werden kann“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 12f.).

„Im zitierten Beispiel war davon die Rede, dass die Handlung des Verzehens von Eis am Stiel der vorausgesagten Verhaltenssequenz ein Ende setzen würde. Das bedeutet: Man weiss aus der Beobachtung früherer Episoden, dass James, nachdem er sein Eis bekommen hat, für einige Zeit mit wesentlich geringerer Wahrscheinlichkeit auf den Glockenton mit der vorausgesagten Verhaltenssequenz reagiert als vorher. Eine Handlung, die die vorausgesagte Sequenz beendet, wird als *Zielreaktion* bezeichnet. Die Zielreaktion kann definiert werden als diejenige Reaktion, die die Stärke der Instigation bis zu einem Grade reduziert, wo sie nicht länger wirksam ist, die vorausgesagte Verhaltenssequenz hervorzurufen. Die hungrige Ratte sucht, nachdem sie gefressen hat, nicht länger Futter; da die Verhaltenssequenz beendet ist, wird das Fressen als Zielreaktion betrachtet. Jemand, der

eine Fahrkarte kaufen will, steht nicht länger in der Schlange, sobald er den Schalter erreicht und die Fahrkarte gekauft hat.

Eine Weile später jedoch mag James wieder genauso bittend die Mutter anschauen, an ihrem Rock zupfen und sagen, dass er noch ein Eis am Stiel haben möchte; damit ergeben sich erneut Hinweise, von denen her auf eine Instigation geschlossen werden kann. Häufig kommt eine Verhaltenssequenz nur vorübergehend zu einem Abschluss. Wenn man Grund zu der Annahme hat, dass die Instigation wieder wirksam ist, wird man von James erwarten, dass er die vorausgesagte Verhaltenssequenz ein zweites Mal leistet. Man wird tatsächlich sogar erwarten, dass er eine stärkere Neigung besitzt, die vorherigen Handlungen zu wiederholen, die so erfolgreich zum Ziel, dem Eis, führten, da Zielreaktionen einen *verstärkenden Effekt* haben, der das Erlernen ihnen vorangehender Handlungen bewirkt“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 13f.).

Die Mutter von James könnte darauf bestehen, „... dass er mit seinem Eis bis nach dem Essen wartet. Sein Vater mag in Erscheinung treten, die Mutter für ihre Nachgiebigkeit tadeln und James einen Klaps androhen, wenn er zu dem Eisverkäufer ginge; oder der Eisverkäufer könnte Eis am Stiel nicht mehr haben. In jedem dieser Fälle würde die erwartete Verhaltenssequenz unterbrochen, und James daran gehindert werden, ein Eis zu essen. Eine solche Interferenz mit der instigierten Zielreaktion zum Zeitpunkt ihres Auftretens in der Verhaltenssequenz wird als eine *Frustration* bezeichnet.

Normalerweise läuft eine Handlungsabfolge ohne Unterbrechung ab. Eine Interferenz kann jedoch durch eine Bestrafung, die mit der Aktivität zur Zielerreichung zusammenfällt, oder dadurch, dass das Ziel selbst unerreichbar ist, auftreten. Die Interferenz kann gering sein, wie im Fall eines in Gedanken versunkenen Menschen, um den ein Mosquito herumsummt, oder bedeutend, wenn beispielsweise jemand unter den Auswirkungen einer Nierenerkrankung leidet. Dennoch ist es dieselbe Form von Interferenz, die eine Frustration entstehen lässt. Formulierungen wie zum Beispiel ‚jemanden enttäuschen‘, ‚jemanden im Stich lassen‘, ‚einem anderen Schmerz bereiten‘ und ‚jemanden an einer Handlung hindern‘ haben sämtlich die Frustration einer Person durch eine andere zum Inhalt.

Weder die Art noch der Ursprung der unterbrochenen Verhaltenssequenz braucht hier in Betracht gezogen zu werden. Wesentlich ist lediglich, dass sie in ihrem Ablauf identifiziert und die Art der Interferenz spezifiziert werden kann. Die Zielreaktion kann allgemeine, sichtbare Aktivität, wie beispielsweise die Manipulation eines Gegenstandes involvieren; ebenso wie äusserst geringe sichtbare Aktivität beteiligt sein kann - so, wenn man Glückwünsche für eine erfolgreiche Arbeit entgegennimmt. Es ist irrelevant, ob das Daumenlutschen eines 18 Monate alten Kindes als eine ungelernte Reaktion auftritt, oder ob die zugrunde liegende Integrationsleistung in einem anderen Stimuluskontext gelernt worden ist. Wird der Manipulation des Gegenstandes, dem Entgegennehmen von Glückwünschen oder dem Daumenlutschen ein Hindernis in den Weg gestellt, so entsteht damit eine Frustration. Die Instigationen sind weiter wirksam, während die angemessenen Zielreaktionen blockiert sind. Man muss also in der Lage sein, zwei Dinge zu spezifizieren, damit vom Vorhandensein einer Frustration gesprochen werden kann: (1) Der Organismus würde bestimmte Handlungen vollzogen haben; (2) Diese Handlungen sind an ihrem Auftreten gehindert worden“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 15f.).

„In der Vergangenheit könnte James immer Vanilleeis gegessen haben. Eine Interferenz mit dieser Reaktion, bedingt dadurch, dass der Verkäufer kein Vanilleeis hat, stellte dann eine Frustration dar. Jedoch könnte Schokoladeneis als mehr oder minder angemessener

Ersatz akzeptiert werden. Eine Reaktion, die für die Zielreaktion stellvertretend stehen kann, indem sie in gleicher Weise dieselbe vorhergehende Handlung beendet und verstärkt, wird als Ersatzreaktion bezeichnet.

Eine *Ersatzreaktion* ist jede Handlung, die in einem gewissen Grade die Stärke der Instigation der blockierten Zielreaktion reduziert. Daher hat sie mit der eigentlichen Zielreaktion eine Eigenschaft gemeinsam: sie kann ebenfalls die Stärke der Instigation reduzieren. Diese Reduktion kann aufgrund einer quantitativ verminderten Zielreaktion erfolgen, so zum Beispiel, wenn ein Kind mässiges Lob für einen Purzelbaum an Stelle eines hohen Lobes für einen Handstand empfängt. Eine Reduktion der Instigation kann auch durch das Auftreten von Zielreaktionen erfolgen, die mehr oder minder diskreten Elementen der gesamten Instigation zugehörig sind, so wenn sich jemand, der auf eine verspätete Mahlzeit wartet, eine Zigarette anzündet oder ein Glas Wasser trinkt.

Wie nicht anders zu erwarten, treten Ersatzreaktionen angesichts jeder Art von Frustration mit grosser Häufigkeit auf. Man nimmt mit Bratkartoffeln vorlieb, wenn es keine Pommes-Fries gibt, liest Liebesromane, wenn man die wirkliche Liebe nicht erlebt, nimmt Teil an Liebhaberaufführungen, wenn man eine Karriere als Schauspieler nicht verwirklichen kann; dies alles sind charakteristische Ersatzreaktionen. Manche Reaktionen dieser Art sind so allgemein bekannt, dass sie zum Gegenstand von Karikaturen werden - die kinderlose Frau, die ihren Schosshund verhätschelt, der abgewiesene Liebhaber, der die Schwester seiner Angebeteten heiratet, der Raucher, der zum Kaugummi greift, nachdem er auf seine Gewohnheit verzichten muss. Diese Beispiele sollten für die Bedeutung des Begriffs Ersatzreaktion kennzeichnend sein“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 16).

8.4 Aggression

Unter Aggression verstehen DOLLARD et al. jede Verhaltenssequenz, deren Zielreaktion die Verletzung der Person zur Folge hat, auf die sie gerichtet ist. Insofern wird Aggression „objektiv“ definiert, d.h. auf der Ebene des beobachtbaren *Verhaltens* ohne Berücksichtigung der Intention, die dem Verhalten (der „Zielreaktion“) zugrunde liegt.

„Entsprechend unserer Hypothese ist dies [Aggression, W.H.] die primäre und typische Reaktion auf Frustration; sie wird auftreten, wenn sich etwas ereignet, das James' Bemühungen um ein Eis zunichte macht. ... Aggression manifestiert sich nicht immer in beobachtbarem Verhalten, vielmehr kann sie als Inhalt einer Phantasie oder eines Traums auftreten oder sogar als ein ausgeklügelter Racheplan. Die Aggression kann gegen das Objekt, das als Quelle der Frustration wahrgenommen wird, gerichtet sein, sie kann verschoben sein auf ein völlig unbeteiligtes Objekt und sie kann sogar gegen das eigene Selbst gerichtet werden, wie Beispiele von Masochismus, Märtyrertum und Suizid zeigen. Als Zielscheibe der Aggression kann auch ein unbelebter Gegenstand dienen, vorausgesetzt, die entsprechenden Verhaltensweisen wären geeignet, einem lebendigen Objekt Schaden zuzufügen. Tatsächlich kommt es vor, dass Aggression nicht objektgerichtet ist – ein Mann flucht, nachdem er mit dem Hammer seinen Daumen getroffen hat – während die entsprechende Reaktion verletzend wirken würde, wäre sie gegen eine Person gerichtet. Substantive wie Zorn, Groll, Hass, Feindseligkeit, Abneigung, Erbitterung, Gereiztheit und Verärgerung tragen einiges von der Bedeutung unseres Begriffs. Verben wie zerstören, beschädigen, quälen, vergelten, verletzen, beschimpfen, erniedrigen, beleidigen, drohen und einschüchtern beziehen sich auf Verhaltensweisen aggressiver Art“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 18f.).

„Wenn Aggressionsverhalten gehemmt ist, konstituiert dies eine dauerhafte Bedrohung für die Persönlichkeitsintegration; viele unter den Sanftmütigen sind solche, die alle objektgerichtete Aggression in der Voraussicht zurückhalten, dass solche Reaktionen, einmal entfesselt, sich verheerend ausweiten und sodann schwere Bestrafung nach sich zögen. Durch eine vollständige Blockierung offener aggressiver Reaktionen kann ein chronischer Zustand der Hilflosigkeit, Abhängigkeit und Frustration entstehen. Individuen, denen dies widerfahren ist, sind anscheinend recht zahlreich und in vielen Fällen neurotisch. Solch eine totale Interferenz mit jeder aggressiven Reaktion gilt in unserer Gesellschaft nicht als Idealverhalten, denn Individuen, die in solchem Ausmass gehemmt sind, werden unfähig zu legitimer Selbstbehauptung und schöpferischer Aktivität und daher zu einer Belastung für die normale Bevölkerung“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 88f.).

8.5 Ist die Erziehung frustrierend?

DOLLARD et al. betonen, dass die Erziehung unausweichlich mit Frustration verbunden ist. Frustrationen ergeben sich aus der Kontrolle des kindlichen Explorationsverhaltens, aus dem Sauberkeitstraining und aus der Eingewöhnung des Kindes in zivilisiertes Essverhalten.

„Am Ende steht immer ein Bruch mit ursprünglichen und natürlichen Reaktionen und die Einsetzung einer neuen, verzögernden Sequenz zwischen der Instigation von Darm- und Blasenspannung und der Zielreaktion der Entleerung. Obwohl in diesem Zusammenhang zwangsläufig Frustration auftreten muss, bleibt ihr exakter Intensitätsgrad immer von der jeweils angewendeten Erziehungsweise und der Zeit abhängig, die dem Erlernen neuer Verhaltensweisen zugestanden wird“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 75). Indem es älter wird, muss das Kind lernen, auf verschiedene Vorrechte des Kleinkindes zu verzichten, auf Liebkosungen, Im-Arm-Gehalten-Werden, gestreichelt zu werden etc. Es muss lernen, auf das Essen zu warten, sein Haar zu kämmen, das Gesicht zu waschen und die Zähne zu putzen etc. In der Schule gehen die Frustrationen weiter. Sie setzen sich fort in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter. Nach Ansicht der Autoren produziert die Erziehung Aggressionen, da sie unausweichlich frustrierend ist.

Aber stimmt das?

„Die Erziehung hat ... ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muss ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann“ (SIGMUND FREUD: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: ders.: Studienausgabe, Bd. I. Frankfurt a.M.: Fischer 2003, p. 447-608, hier: p. 578).

Daraus folgt: Frustration führt nicht immer zu Aggression.

Relativierung des Kausalnexus zwischen Frustration und Aggression durch die Autoren selbst: „Verschiedene andersartige Folgen von Frustrationen als Aggression werden weitgehend ausser acht gelassen werden. *Ersatzreaktionen* und *rationales Problemlösen* involvieren beide eigene extensive theoretische Formulierungen, und diese hier detailliert zu untersuchen, würde unmöglich sein“ (DOLLARD et al., a.a.O., p. 27).

Die Formulierung, dass die Existenz von Frustration immer zu irgendeiner Form von Aggression führt, ist gemäss NEAL E. MILLER in zweierlei Hinsicht unglücklich. „Zunächst

erweckt sie den Eindruck, wenn auch nicht logisch zwingend, dass Frustration keine anderen Konsequenzen ausser Aggression habe. Dieser Eindruck scheint so stark gewesen zu sein, dass Feststellungen, die später im Text erscheinen und eine solche Folgerung ausschliessen, davon in den Hintergrund gedrängt werden ... Ein zweiter Einwand gegen die in Frage stehende Behauptung ist, dass sie nicht zwischen der Stimulation von Aggression und dem tatsächlichen Auftreten von Aggression unterscheidet. Damit übersieht sie die Möglichkeit, dass andere Reaktionen dominant sein und das Auftreten von Aggressionshandlungen hemmen können. In dieser Hinsicht besteht eine *Inkonsistenz* mit späteren Teilen der Ausführungen, die zwischen der Stimulation einer Reaktion und dem tatsächlichen Auftreten dieser Reaktion unterscheiden und darlegen, dass Bestrafung das Auftreten von Aggressionshandlungen hemmen kann ... Diese beiden unzulänglichen Aspekte der These können durch folgende Umformulierung ausgeräumt werden: Frustration erzeugt die Stimulation einer Reihe unterschiedlicher Typen von Reaktionen, darunter die Stimulation irgendeiner Form von Aggression“ (NEAL E. MILLER: Die Frustrations-Aggressions-Hypothese. In: HANS-JOACHIM KORNADT (ed.): Aggression und Frustration als psychologisches Problem, Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981, p. 63-69, hier: p. 64).

„Frustration erzeugt eine Aggressionsstimulation, aber dies ist nicht der einzige Typ von Stimulation, die sie erzeugen kann. Reaktionen, die unvereinbar mit Aggression sind, können, wenn sie genügend stimuliert werden, das tatsächliche Auftreten von Aggressionshandlungen verhindern“ (ebd., p. 65).

8.6 Andere Reaktionen auf Frustration

Frustrations-Regressions-Hypothese (KURT LEWIN)

Aggressives Verhalten wird leicht gelernt. Zunächst ganz einfach deshalb, weil es Aufmerksamkeit erregt. Aggressionen und Gewalttaten sind Verhaltensweisen hoher Intensität. Sie haben Ereignischarakter und vermögen dadurch leicht zu faszinieren.

Die pädagogische Gefahr der Gewalt liegt darin, auf ein Kind erst dann zu reagieren, wenn es auf sich aufmerksam macht, d.h. wenn es laut, fordernd und aggressiv geworden ist. Ein Kind kann durch irgendein intensives Verhalten auf sich aufmerksam machen, sei es durch Schreien, Weinen, Lärmen etc. Wenn es *nur* auf solches Verhalten hin Zuwendung bekommt, wird zuletzt Aggression dominieren.

→ Lerntheorien der Aggression: GERALD PATTERSON (s. Synopse X: Lerntheorien der Aggression I)

8.7 Ärger, Schmerz und Temperatur als Bedingungen für Aggression

(1) Ärger

Literaturhinweise:

JAMES R. AVERILL: Studies on Anger and Aggression. Implications for Theories of Emotion. In: American Psychologist 1983 (38), p. 1145-1160.

LEONARD BERKOWITZ: Aversively Stimulated Aggression. Some Parallels and Differences in Research with Animals and Humans. In: American Psychologist 1983 (38), p. 1135-1144.

LEONARD BERKOWITZ: On the Formation und Regulation of Anger and Aggression. A Cognitive-Neoassociationistic Analysis. In: American Psychologist 1990 (45), p. 494-503.

HANS W. BIERHOFF: Ärger, Aggression und Gerechtigkeit: Moralische Empörung und antisoziales Verhalten. In: HANS W. BIERHOFF & ULRICH WAGNER (eds.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer 1998, p. 26-47.

Ärger (Wut) stellt neben Überraschung, Freude (Fröhlichkeit), Ekel, Verachtung, Trauer und Furcht (Angst) eine Basisemotion des Menschen dar.

Ärger löst die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten aus, jedoch besteht zwischen Ärger und Aggression genauso wenig eine deterministische Beziehung wie zwischen Frustration und Aggression

Table 1
*Aggressive and Nonaggressive Responses
Characteristic of Anger*

Response type	Impulses felt*	Responses made*
Direct aggression		
Verbal or symbolic aggression	82	49
Denial or removal of some benefit	59	41
Physical aggression or punishment	40	10
Indirect aggression		
Telling a third party in order to get back at the instigator (malediction)	42	34
Harming something important to the instigator	25	9
Displaced aggression		
Against a nonhuman object	32	28
Against a person	24	25
Nonaggressive responses		
Engaging in calming activities	60	60
Talking the incident over with a neutral party; no intent to harm the offender	59	59
Talking the incident over with the offender without exhibiting hostility	52	39
Engaging in activities opposite to the instigation of anger	14	19

* Expressed as percentage of episodes (N = 160) in which response occurred "somewhat" or "very much."

aus: AVERILL, a.a.O., p. 1148

Table 4
Target's Perception of Longer-Term Changes or Consequences Brought About by the Angry Episode

Type of change	% episodes* in which change occurred "somewhat" or "very much"
You realized your own faults	76
You realized your own strengths	50
Your relationship with the angry person was strengthened	48
You gained respect for the angry person	44
You did something that was good for the angry person	39
You did something that was for your own good	38
Your relationship with the angry person became more distant	35
You lost respect for the angry person	29

*n = 80.

aus: ebd., p. 1151

„Wer ... zürnt, worüber er soll und wem er soll und ferner wie, wann und wie lange er soll, [der] wird gelobt“ (ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag 1972, p. 143). „Denn wer nicht zürnt, wo er soll, [der] gilt als einfältig, und ebenso wer es nicht tut, wie und wann und wem er es soll. Ein solcher scheint keine Empfindungen und keinen Schmerz zu kennen ...“ (ebd.). „Bösartig nennen wir jene, die sich ärgern, worüber sie nicht sollen und mehr, als sie sollen, und längere Zeit und die sich ohne Rache oder Strafe nicht beruhigen“ (ebd., p. 144).

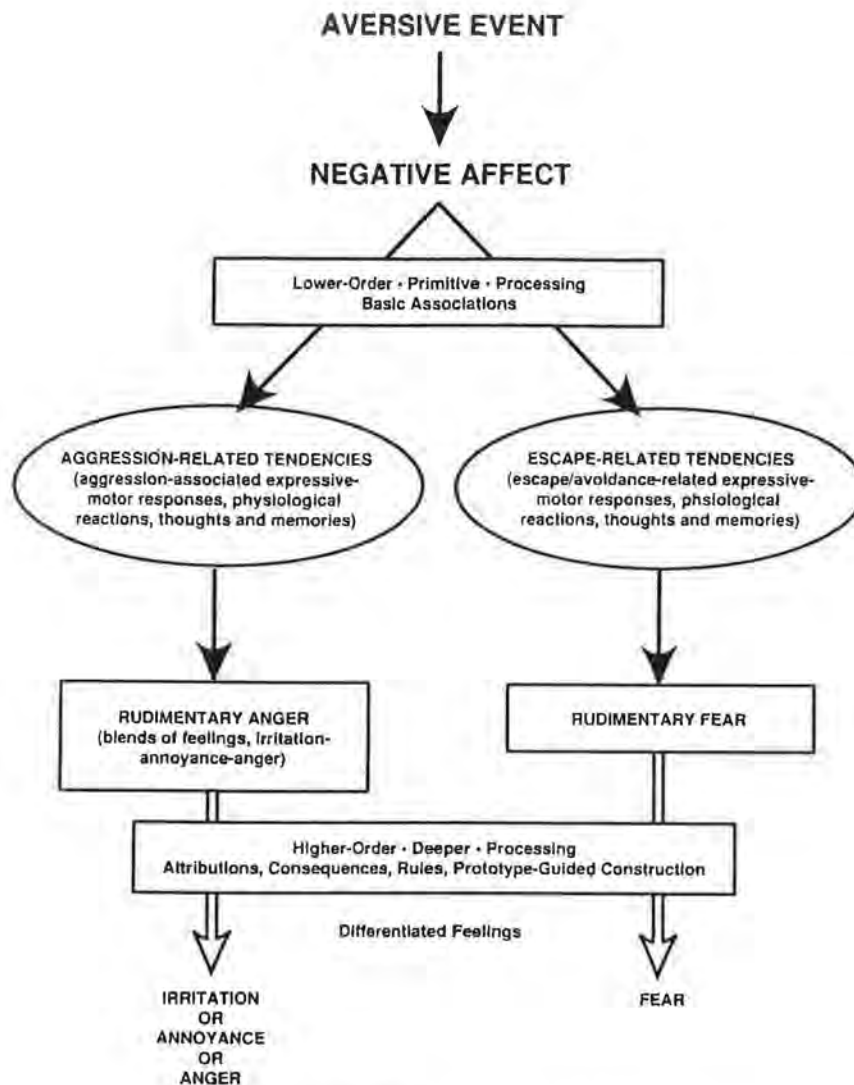


FIGURE 1. An outline of the cognitive-neoassociationistic model.

aus: LEONARD BERKOWITZ: Is Something Missing? Some Observations Prompted by the Cognitive-Neoassociationist View of Anger and Emotional Aggression. In: L. ROWELL HUESMANN (ed.): Aggressive Behavior. Current Perspectives. New York: Plenum Press 1994, p. 35-57, hier: p. 43

(2) Schmerz

Schmerz, Aggression und Depression: „Whatever else might also be at work, the depressives' psychological pain creates their aggressive disposition“ (BERKOWITZ 1983, a.a.O., p. 1142).

„Der Melancholiker zeigt uns ..., was bei der Trauer entfällt, [nämlich] eine ausserordentliche Herabsetzung seines Ichgefühls, eine Ichverarmung [bzw. eine Selbstentwertung, W.H.]. Bei der Trauer ist die Welt arm und leer geworden, bei der Melancholie ist es das Ich selbst. Der Kranke schildert uns sein Ich als nichtswürdig, leistungsunfähig und moralisch verwerflich, er macht sich Vorwürfe, beschimpft sich und erwartet Ausstossung und

Strafe“ (SIGMUND FREUD: Trauer und Melancholie. In: ders.: Studienausgabe, Bd. 3. Frankfurt a.M.: Fischer 2001 [9. Aufl.], p. 193-212, hier: p. 200).

„Nun lehrt uns die Analyse, dass das Ich sich nur dann töten kann, wenn es durch die Rückkehr der Objektbesetzung sich selbst wie ein Objekt behandeln kann, wenn es die Feindseligkeit [bzw. Aggression, W.H.] gegen sich richten darf, die einem Objekt gilt und die die ursprüngliche Reaktion des Ichs gegen Objekte der Aussenwelt vertritt“ (ebd., p. 206).

(3) Temperatur

Literaturhinweise:

CRAIG A. ANDERSON & KATHRYN B. ANDERSON: Temperature and Aggression: Paradox, Controversy and a (Fairly) Clear Picture. In: RUSSELL G. GEEN & EDWARD DONNERSTEIN (eds.): Human Aggression. Theories, Research, and Implications for Social Policy. San Diego: Academic Press 1998, p. 247-298.

RICHARD E. NISBETT: Violence and U.S. Regional Culture. In: American Psychologist 1993 (48), p. 441-449.

RICHARD E. NISBETT & DOV COHEN: Culture of Honor. The Psychology of Violence in the South. Boulder, CO: Westview Press 1996.

„It is clear from dozens of studies ... that hot temperatures are associated with increased violence“ (ANDERSON & ANDERSON, a.a.O., p. 253).

„... those kinds of aggression that are based on impulsive or affective reactions to provocation are likely to be increased by hot temperatures“ (ebd., p. 252).

Table 2
White Non-Hispanic Homicide Rates for Cities That Are 90% or More White and Non-Hispanic

Region	City size					
	10,000-50,000			50,000-200,000		
	Male offender rate	Victim rate	n	Male offender rate	Victim rate	n
New England	2.62	1.77	22	3.16	1.63	11
Middle Atlantic	1.90	1.02	10	3.35	2.49	7
Midwest	2.92	1.97	45	3.37	2.20	24
Pacific	4.62	2.64	8	6.10	4.26	5
Mountain	4.67	3.26	14	4.56	3.14	8
Southwest	5.13	4.69	4	4.47	2.84	2
South	8.23	4.85	9	6.63	4.49	4
Ratio of South to New England	3.14	2.74		2.10	2.74	

aus: NISBETT, a.a.O., p. 444

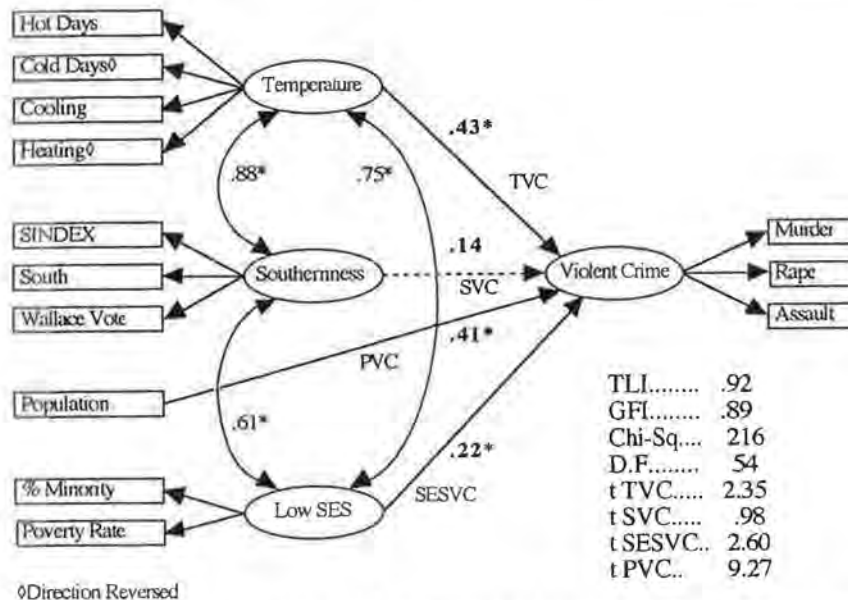


FIGURE 10.6 Latent variable model of temperature and southernness effects on violent crime, with three social variables.

aus: ANDERSON & ANDERSON, a.a.O., p. 269

8.8 Frustration, Beleidigung und relative Deprivation

Literaturhinweis:

RUSSELL G. GEEN: Effects of Frustration, Attack, and Prior Training in Aggressiveness upon Aggressive Behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology 1968 (9), p. 316-321.

Die Versuchspersonen (Vpn) hatten unter Anwesenheit einer zweiten Person, die von den Vpn als weitere Vp wahrgenommen wurde, in Wahrheit aber eine Verbündete des Experimentators war, ein Puzzle zu lösen. Dabei gab es 4 Bedingungen:

- (1) Task Frustration: Das Puzzle ist unlösbar. Die zweite Person verhält sich passiv.
- (2) Personal Frustration: Das Puzzle ist lösbar, die Vp wird jedoch von der zweiten Person ständig unterbrochen.
- (3) Insult: Das Puzzle ist lösbar, die Vp wird jedoch von der zweiten Person während des LöSENS der Aufgabe beleidigt.
- (4) Kontrollgruppe: Keine Frustration.

Nach dem experimentellen Durchgang wurde allen Vpn ein Boxfilm vorgeführt. Danach hatten sie der in der experimentellen Situation anwesenden Person im Rahmen einer Leistungssituation ein evaluatives Feedback zu geben, und zwar in Form von Elektroschocks, deren Intensität sie nach einer 10stufigen Skala wählen konnten. Die abhängige Variable war die Intensität der Elektroschocks, die unter den 4 Bedingungen verabreicht wurden.

Ergebnisse:

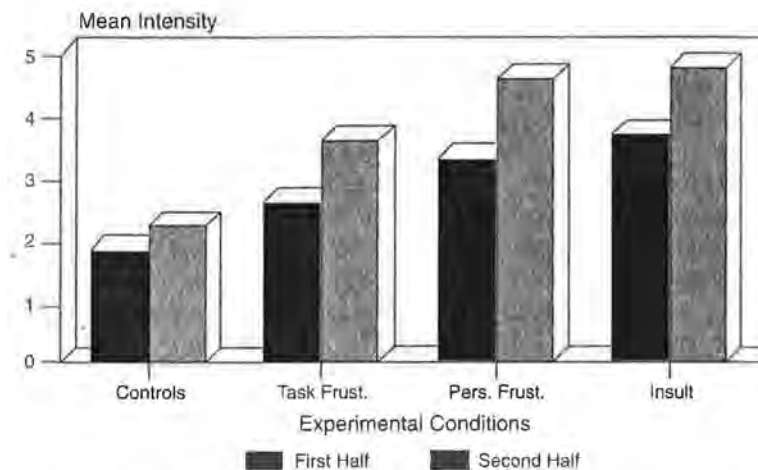


FIGURE 3.3 Shock intensity over trials when not reinforced for aggression. Data from Geen (1968).

aus: LEONARD BERKOWITZ: Affective Aggression: The Role of Stress, Pain, and Negative Affect, in: RUSSELL G. GEEN & EDWARD DONNERSTEIN (eds.): Human Aggression. Theories, Research, and Implications for Social Policy. New York: Academic Press 1998, p. 49-72, hier: p. 57

Die Studie von GEEN zeigt, dass die Frustration einer zielbezogenen Handlung, d.h. Frustration im Sinne von DOLLARD et al., zu stärker ausgeprägter Aggression führt, wenn die Ursache der Frustration von einer anderen Person ausgeht. Noch stärker ausgeprägt ist die aggressive Reaktion, wenn der Akteur von der anderen Person *beleidigt* wird.

Eine Beleidigung stellt eine Verletzung der moralischen Integrität eines Individuums dar. Insofern wurzelt die durch Beleidigung ausgelöste Aggression in moralischer Empörung. In vergleichbarer Weise kann ein Zustand relativer Deprivation zur moralischen Empörung und daraus hervorgehender Aggression führen.

Anstoss zu Rebellion und Auflehnung ist nicht die absolute, sondern die relative Deprivation, wobei die wahrgenommene Ungerechtigkeit der eigenen Situation im Vergleich zur Situation der anderen den Ausschlag für Protest gibt.

Literaturhinweise:

BARRINGTON MOORE: Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987 (Orig. 1978).

HANS-JOACHIM HOFFMANN-NOWOTNY: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Enke 1973.

9. Lerntheorien der Aggression I: GERALD PATTERSON

Vertreter der klassischen (respondenten) Konditionierung:

IWAN PETROWITSCH PAWLOW (1849-1936)

JOHN BROADUS WATSON (1878-1958)

Vertreter der operanten (instrumentellen) Konditionierung:

EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949)

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

9.1 Das Effektdesetz und die Verstärkungskontingenzen

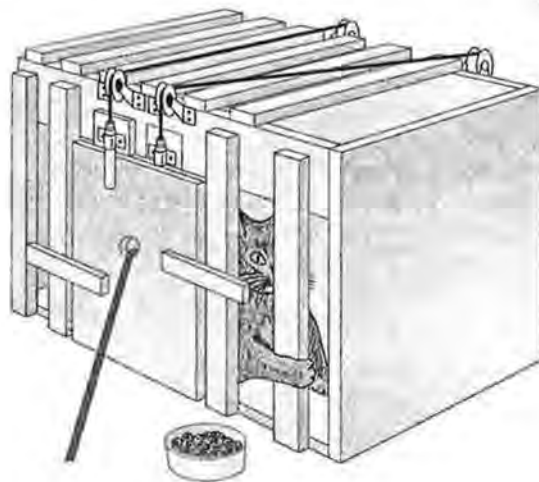


Abb. 5.8. Ein von Thorndike verwendeter »Geduldspiel-Käfig« (»puzzle box«). Um diesem Käfig zu entfliehen und an das Futter zu gelangen, mußten Thorndikes Katzen mit ihren Pfoten einen Mechanismus betätigen, der ein Gewicht löste, welches das Öffnen der Tür verhindert hatte

aus: ZIMBARDO & GERRIG, a.a.O., p. 218

„Von verschiedenen Reaktionen auf dieselbe Situation werden diejenigen, die von einer Befriedigung begleitet oder unmittelbar gefolgt werden, unter sonst gleichen Umständen stärker mit der Situation verbunden werden, so dass, wenn die Situation wiederkehrt, es wahrscheinlicher ist, dass die Reaktionen ebenfalls wiederkehren. Diejenigen Reaktionen, die von Unbehagen begleitet oder unmittelbar gefolgt werden, werden unter sonst gleichen Umständen ihre Verbindung mit der Situation lockern, so dass, wenn die Situation wiederkehrt, es weniger wahrscheinlich ist, dass sie wiederkehren. Je stärker die Befriedigung oder das Unbehagen, desto grösser die Stärkung oder Schwächung der Bindung zwischen Reaktion und Situation“ (EDWARD L. THORNDIKE: Psychologie der Erziehung. Hrsgg. von OTTO BOBERTAG. Jena: Gustav Fischer 1922, p. 244).

„Eine adäquate Beschreibung der Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt muss ... drei Punkte spezifizieren: 1. den Anlass, auf den hin eine Reaktion auftritt, 2. die Reaktion selbst und 3. die verstärkenden Konsequenzen. Die Wechselbeziehungen zwischen diesen Punkten sind die ‚Verstärkungskontingenzen‘“ (BURRHUS F. SKINNER: Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München: Kindler 1974, p. 18).

Schema der operanten Konditionierung: $S_d \rightarrow R \rightarrow S_r$

S_d = diskriminativer Reiz, auf den hin eine Reaktion auftritt

R = operante Reaktion (Operant)

S_r = Verstärkung der operanten Reaktion

9.2 Eine Performanztheorie der Aggression

GERALD PATTERSON (*1926)

Oregon Social Learning Center: <http://www.oslc.org/index.html> [Abruf: 22.04.2014]

Literaturhinweise:

GERALD R. PATTERSON: The Aggressive Child: Victim and Architect of a Coercive System. In: ERIC J. MASH, LEO A. HAMERLYNCK & LEE C. HANDY (eds.): Behavior Modification and Families. New York: Brunner/Mazel 1976, p. 267-316.

GERALD R. PATTERSON: Mothers: the Unacknowledged Victims. Monographs of the Society for Research in Child Development 1980 (45), No. 5 (Serial No. 186).

GERALD R. PATTERSON: Coercive Family Process. Eugene: Castalia 1982.

GERALD R. PATTERSON: Maternal Rejection: Determinant or Product for Deviant Child Behavior. In: WILLARD W. HARTUP & ZICK RUBIN (eds.): Relationships and Development. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1986, p. 73-94.

GERALD R. PATTERSON: Performance Models for Antisocial Boys. In: American Psychologist 1986 (41), p. 432-444.

GERALD R. PATTERSON & D.M. CAPALDI: Antisocial Parents: Unskilled and Vulnerable. In: PHILIP A. COWAN & MAVIS HETHERINGTON (eds.): Family Transitions. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1991, p. 195-218.

GERALD R. PATTERSON & JOHN B. REID: Reciprocity and Coercion: Two Facets of Social Systems. In: CHARLES NEURINGER & JACK L. MICHAEL (eds.): Behavior Modification in Clinical Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts 1970, p. 133-177.

GERALD R. PATTERSON, BARBARA D. DEBARYSHE & ELIZABETH RAMSEY: A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. In: American Psychologist 1989 (44), p. 329-335.

PATTERSON will die *Performanz* (im Gegensatz zur Kompetenz) aggressiven Verhaltens erklären. Er stellt folgende Fragen:

- Warum äussert ein Kind aggressives Verhalten in einem Ausmass, das beispielsweise zehnmal häufiger ist als das aggressive Verhalten eines anderen Kindes?
- Warum ist ein Kind in einer bestimmten Situation so viel aggressiver als ein anderes Kind?
- Warum verwendet ein Kind eine bestimmte Form aggressiven Verhaltens häufiger als eine andere?

9.3 Zwei Kernkonzepte der Koerzionstheorie: Interaktion und Aversion

Die Veränderung der Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensweise setzt das Vorhandensein der Verhaltensweise (wenn auch nur in rudimentärer Form) voraus. Erklärt wird nicht im strengen Sinn das Lernen von Aggression, sondern *das häufigere oder geringere Auftreten* von bereits vorhandenem aggressivem (aversivem) Verhalten.

Die (biologische) Funktion aversiven Verhaltens bei Kleinkindern liegt darin, dass das Kind auf sich aufmerksam machen, d.h. Mutter oder Vater mobilisieren kann, wenn ihm etwas fehlt. Der Säugling sorgt dafür, dass er umsorgt wird. Diese Betrachtungsweise ergibt sich folgerichtig aus dem *interaktionistischen* Ansatz, der dem Paradigma der operanten Konditionierung zu Grunde liegt. Sie stimmt auch überein mit der Bindungstheorie von JOHN BOWLBY (vgl. Vorlesung vom HS 2013: Erziehung und Entwicklung, Synopse VI, S. 4ff.), aber auch mit dem Begriff der gutartigen Aggression bei ERICH FROMM (s. Reader zur Vorlesung: Text von FROMM).

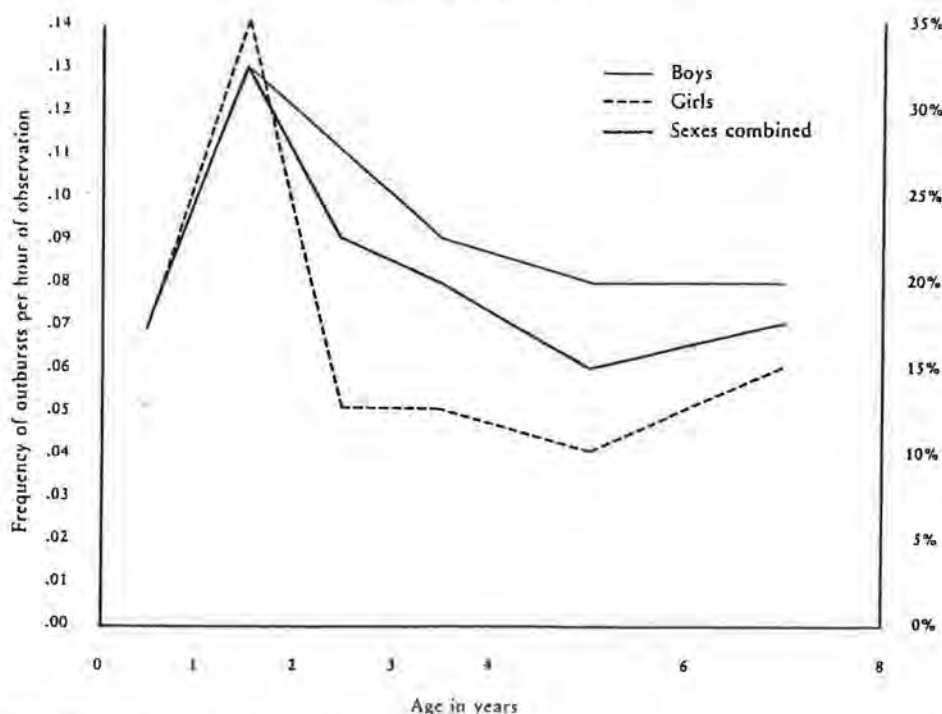
In sozialen Interaktionen verstärkt Person A Person B, und umgekehrt verstärkt auch Person B Person A. Die Verstärkungen, die beispielsweise Eltern ihrem Kind für gute Schulleistungen geben, sind verknüpft mit den Verstärkungen, die die guten schulischen Leistungen des Kindes für das Selbstwertgefühl der Eltern bedeuten. Gerade das pädagogische Verhältnis ist in einem starken Mass von Zyklen *gegenseitiger* Verstärkung geprägt.

Im negativen Fall können aus Zyklen der gegenseitigen Verstärkung *Zwangsprozesse* (coercion processes) resultieren.

Ausgangspunkt der Theorie von PATTERSON (coercion theory; Nötigungsparadigma) sind aversive Verhaltensweisen, aus denen über Prozesse der operanten Konditionierung aggressives Verhalten hervorgeht. Man kann von einer Eskalation von aversiven zu aggressiven Interaktionen sprechen.

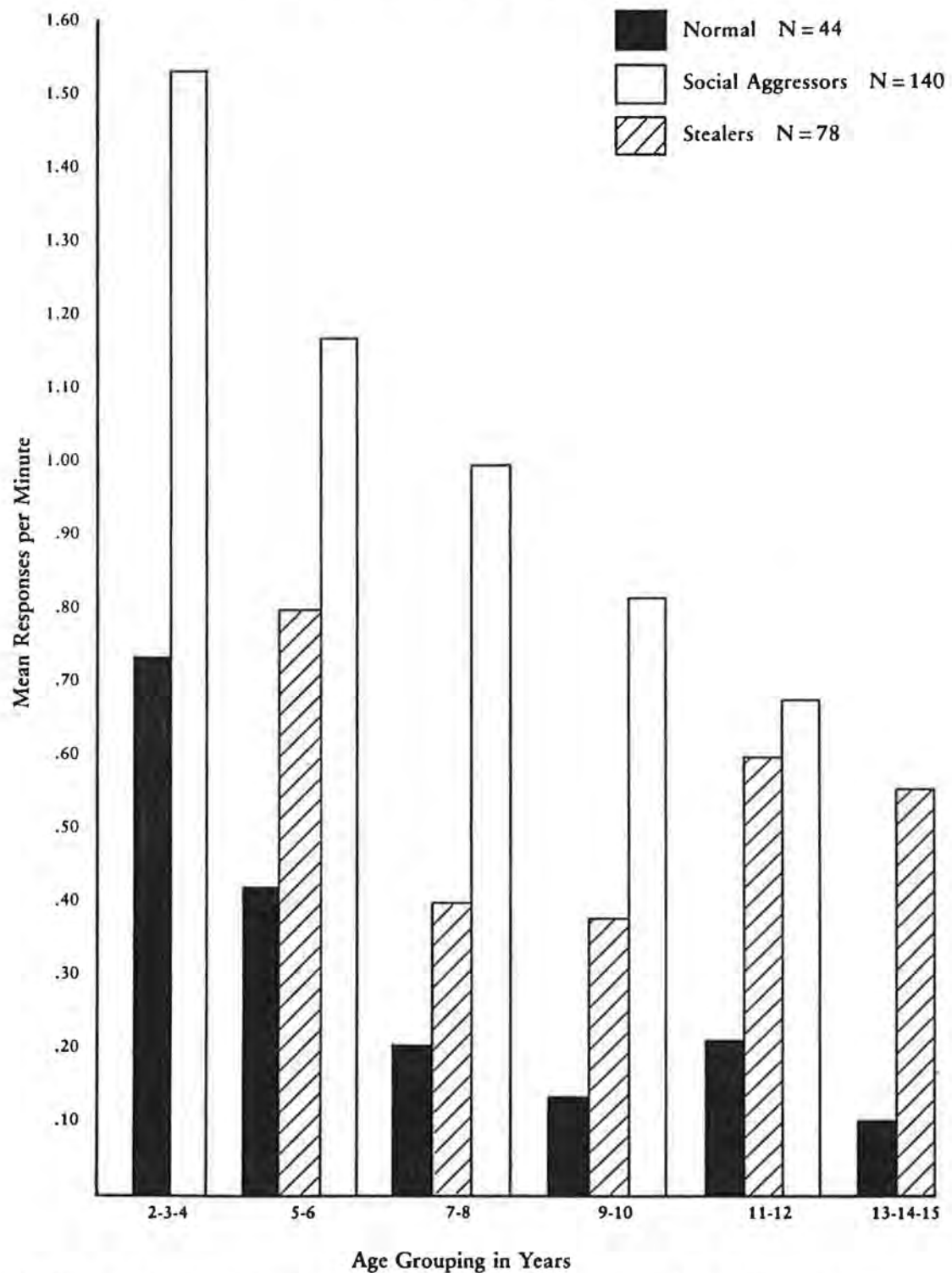
Spontaner Rückgang von Ärgerreaktionen bei Kindern zwischen 7 Monaten und 7 Jahren (Daten von FLORENCE L. GOODENOUGH):

Figure 2.1 Age and Sex Differences in Frequency of Outbursts
(from Goodenough, 1931)



Veränderung aggressiven Verhaltens bei verschiedenen Gruppen von Kindern zwischen 2 und 15 Jahren:

Figure 2.2
Mean Aversiveness by Age and Sample



Note: The data for Stealers and Social Aggressors have been combined for the 2-3-4 age group.

PATTERSON ist der Ansicht, dass antisoziale Kinder eine Form von gehemmter Sozialisation aufweisen. Ihre Sozialisation ist im Vergleich zur Sozialisation normaler Kinder blockiert, so dass sie mit 12 Jahren dort stehen, wo normale Kinder mit ca. 2 Jahren stehen, jedenfalls was ihr aversives Verhalten anbelangt.

Die Hemmung des Sozialisationsprozesses betrifft zwei Bereiche: *Erstens* entsprechen Form und Ausmass des aggressiven Verhaltens antisozialer Kinder dem Verhalten 2- oder 3-jähriger normaler Kinder. *Zweitens* weisen antisoziale Kinder Defizite im Bereich sozialer Fertigkeiten auf, d.h. sie wissen nicht, wie sie auf prosoziale Art und Weise mit anderen Menschen umgehen können.

Table 2.10
Studies Relating Social Skill Deficits to Antisocial Behavior

Early Management Phase	
Investigators	Findings
1. Douglas (1966); Robins (1966); Schlesinger (1978); West and Farrington (1973); Fagan et al. (1977)	1. Antisocial child reported to have had difficulty in training for bowel/bladder control.
2. Kaffman and Elizur (1977)	2. Enuretics more likely than non-enuretics to be rated as deviant, including more aggressive.
3. Wahler and Moore (1975)	3. Inverse correlation between observed nonsocial toy play and occurrence of problem behavior in home.
4. Saxe and Stollak (1971)	4. No correlation solitary play and aggression, mother-child interaction in laboratory.
5. Werner and Smith (1977)	5. Social immaturity on the Vineland during preschool correlated with later delinquency during adolescence. Infant activity at year one and later hyperactivity also correlated with later delinquency.

Peer Relationships	
Investigators	Findings
1. Moore (1967)	1. Nursery school children tended to reject aggressive child.
2. Jennings (1950); Olweus (1974); Roff (1972); Rutter et al. (1970)	2. Aggressive children have low acceptance by peers in elementary school.
3. Roff (1961) (1972); Eron et al. (1971); Hirschi (1969); Jenkins and Hewitt (1944); Cureton (1970); West and Farrington (1974)	3. Delinquents have or had poor relations with peers and/or socially immature.
NOTE: McCord (1977); Elliott (1979); Elliott and Voss (1974) did not find this relation.	

Work Skills	
Investigators	Findings
1. Minton, Kagan, and Levine (1971)	1. Very few antisocial children complete chores at home.
2. Cobb and Hops (1973); Hops and Cobb (1977); Cobb (1970); Hops and Cobb (1974)	2. Aggressive children tend to be low in classroom survival skills, such as attend, volunteer, stay in seat, work at desk.
3. Hirschi (1969); McCord (1977) [trend but not significant] Conger and Miller (1966); Wadsworth (1979)	3. Delinquent children spent less time doing homework or generally have poor work habits.
4. Rutter et al. (1970); Maccoby (1966); Werner and Smith (1977); Benning, Feldhusen, and Thurston (1968); Glairn and Annesly (1971); Graubard (1971); Camp, Zimet, Doornineck, and Dahlm (1977); Wadsworth (1976); Roff (1972); Shea (1972); Cobb (1970); Eron et al. (1971); Scarpitti (1964)	4. Antisocial boys read less well, also perform less well on IQ tests and achievement tests, grades.
5. McCord (1977); Glueck and Glueck (1968); Scarpitti (1964)	5. Antisocial children lower than normals only for nonverbal IQ test. Delinquent children more likely to have dropped out of school and/or be truant.
NOTE: Hirschi (1969) found no relationship.	

Literaturhinweis:

FRITZ REDL & DAVID WINEMAN: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München: Piper 1986 (Orig. 1951).

Eine Kernaussage des Buches lautet, dass Kinder, die hassen, Kinder sind, die keiner will.

Unabhängig davon, ob sie normale oder Problemkinder haben, bewerten Mütter eine Reihe von Verhaltensweisen ihrer Kinder als aversiv:

Table 4.1
Status as Aversive Events

Child Behavior	Mean ratings by mothers of:		
	Stealers	Normals	
	OSLC (N = 15)	Jones et al. (1975) (N = 20)	Johnson & Bolstad (1973) (N = 31)
Command Negative	7.5	7.2	1.83
Hit	8.2	7.7	1.07
Dependency	4.9	7.2	—
High Rate	7.1	7.5	1.31
Noncomply	8.1	8.1	1.28
Tease	6.9	7.9	1.20
Yell	7.1	7.9	1.54
Disapproval	5.3	5.8	1.87
Ignore	7.3	8.3	1.37
No Response	—	6.2	—
Whine	6.3	7.8	1.06
Negativism	6.8	7.2	1.69
Cry	7.1	5.8	1.96
Humiliate	6.4	8.0	—
Destructive	8.2	8.5	1.20
Command	3.2	5.6	2.30

aus: PATTERSON 1982, a.a.O., p. 77

Die unter „Child Behavior“ aufgeführten kindlichen Verhaltensweisen in Tabelle 4.1 werden in der folgenden Tabelle 2.1 genauer beschrieben.

Table 2.1
The Definitions and Mean Base Rates (per minute) of
Aversive Behavior for Members of Distressed Families

(adapted from Reid, 1978)

Code Categories	Definitions	Problem Boys N = 27	Mothers N = 27	Fathers N = 18	Siblings N = 54
Command Negative	Command in which immediate compliance is demanded, aversive consequences threatened, sarcasm or humiliation directed toward receiver.	.008	0.046	0.023	.008
Cry	Whining or sobbing sounds.	.019	0.000	0.000	.024
Disapproval	Verbal or gestural criticism of another person's behavior or characteristics.	.134	0.314	0.182	.120
Dependency	Request for assistance when person is obviously capable of doing task himself.	.007	0.003	0.000	.008
Destructive	When a person damages, soils, or breaks something.	.031	0.000	0.000	.011
High Rate	Physically active repetitive behavior which is likely to be annoying.	.044	0.000	0.000	.042
Humiliate	Embarrassing, shaming, or making fun of another person.	.020	0.011	0.015	.015
Ignore	Intentional and deliberate nonresponse to an initiated behavior.	.005	0.023	0.019	.010
Noncomply	A person does not do what is requested of him in response to a command, command negative, or a dependency within 12 seconds of the request being made.	.092	0.011	0.009	.064
Negativism	A neutral verbal message delivered in a tone of voice which conveys an <i>attitude</i> of "Don't bug me." Also included are defeatist statements.	.115	0.019	0.012	.059
Physical Negative	Physical attack or attempt to attack another person.	.042	0.019	0.003	.021
Tease	Act of annoying, pestering, mocking, or making fun of another person.	.050	0.001	0.014	.028
Whine	A slurring, nasal, or high-pitched voice. The content of the statement is irrelevant.	.036	0.001	0.000	.052
Yell	Shouts, yells, or loud talk.	.057	0.009	0.000	.036
SUM OF MEANS FOR ALL FOURTEEN AVERSIVE BEHAVIORS		.660	.457	.277	.498
MEAN TOTAL AVERSIVE*		.047	.033	.020	.036

*This mean is obtained from the sum of the fourteen means. Typically, this score is obtained by summing up fourteen scores for each subject and calculating the mean of that distribution.

PATTERSON geht davon aus, dass die Aggressivität von Kindern das Ergebnis eines Prozesses ist, der damit beginnt, dass Kleinkinder für ihre Eltern aversive Reize darstellen, und zwar in dem Sinn, dass sie mittels ihrer Aversivität das Verhalten der Eltern steuern, d.h. diese dazu bewegen, sich ihnen zuzuwenden und sie zu versorgen. PATTERSON meint, dass Kinder bis ins Vorschulalter hinein Eltern mit einer sehr hohen Dichte von aversiven Ereignissen versehen.

Da in unserer Gesellschaft die Bürde der Pflege und Betreuung der Kinder noch immer weitgehend den Frauen zufällt, sind dort, wo der Erziehungsprozess scheitert, wo m.a.W. ein Zwangsprozess in Gang kommt, der nicht selten zur *Kindesmisshandlung* führt, die Opfer dieses Scheiterns im Wesentlichen die Mütter.

9.4 Positive Verstärkung von aggressivem Verhalten

Da sich Mutter (Vater) und Kind *gegenseitig* verstärken, sind sie immer „Täter“ und „Opfer“ zugleich. Das Kind wird zum Opfer des Verhaltens von Mutter oder Vater; zugleich erscheinen Mutter und Vater als Opfer des Verhaltens des Kindes.

Table 5.3
Positive Payoffs for Coercive Child Behaviors: Normal Sample
(from Johnson, Wahl, Martin, & Johanssen, 1973, pp. 44-45)

Coercive behavior ¹	Rate per minute	Percent positive consequences ²	Percent negative consequences	Number children emitting behavior
1. Destructiveness	.0013	17.6%	35.2%	6
2. Physical negative	.0167	34.5	53.0	21
3. Command negative	.0126	38.2	57.8	16
4. Smart talk	.0080	51.5	39.0	13
5. Command	.1204	61.1	35.8	32
6. High rate behavior	.0644	21.6	6.5	25
7. Negativism	.0061	43.1	39.2	13
8. Tease	.0110	41.7	38.2	13
9. Yell	.0410	55.8	21.8	24

¹Only behaviors evidenced by four or more subjects were included, e.g., only two showed Temper Tantrums.

²These percentages will not total 100% because neutral reactions were not analyzed here.

Reprinted with permission from "How deviant is the normal child: A behavioral analysis of the preschool child and his family." In R.D. Rubin, J.P. Brady, & J.D. Henderson, editors, *Advances in Behavior Therapy*. Copyright 1973 by Academic Press, Inc.

aus: PATTERSON 1982, a.a.O., p. 99

Für die Definition der Kategorien des „Coercive Behavior“ vgl. Tabelle 2.1 (S. 7).

PATTERSON stellte bei seinen klinischen Kontakten mit Familien antisozialer Kinder fest, dass die Eltern den Kindern kaum positive Zuwendung schenken. Sie verwenden wenig Verstärker für prosoziales Verhalten. Ferner „übersehen“ sie häufig konstruktives Verhalten und setzen soziale Verstärker nicht-kontingent ein. Oft scheinen sie auch der Meinung zu sein, dass Kinder angemessenes Verhalten aus Liebe zeigen müssten, weswegen ihnen ein Lob oder eine Anerkennung als überflüssig erscheint.

9.5 Negative Verstärkung und Aggression

Vier Formen von operanter Konditionierung:

	hinzufügen	wegnehmen
angenehm	positive Verstärkung	Bestrafung
unangenehm	Bestrafung	negative Verstärkung

Die Sequenz der negativen Verstärkung geht von einem aversiven Reiz aus. Der aversive Reiz löst eine Reaktion aus, die beendet wird durch eine neutrale oder positive Reaktion der ersten Person. Was dabei verstärkt wird, ist die bedingte Wahrscheinlichkeit zwischen dem aversiven antezedenten Reiz und der Reaktion.

Beispiel: Schelten der Mutter (aversiver Reiz) → Jammern des Kindes (Reaktion) → Zuwendung der Mutter

Ein zentraler Mechanismus bei der Entstehung aggressiven Verhaltens ist die Unfähigkeit oder Unwilligkeit der Eltern, über die momentane Situation der Beziehung zum Kind hinauszudenken.

Rollenumkehr: Damit ist gemeint, dass die Rollen von Vater bzw. Mutter und Kind vertauscht sind. Mutter oder Vater erwarten, von ihren Kindern umsorgt zu werden. Dahinter verbirgt sich oft ein emotionales Defizit, das die Eltern in ihrer Kindheit erlitten haben und das sie nun glauben, von ihren eigenen Kindern ausgeglichen zu bekommen.

Im Mechanismus der negativen Verstärkung liegt der Kern der Zwangstheorie von PATTERSON. Der Zwang liegt in der Manipulation aversiver Reize zum Zweck der Kontrolle des Verhaltens anderer. PATTERSON spricht von Schmerz-Kontroll-Techniken („pain-control-techniques“), die eines oder beide Mitglieder einer Dyade anwenden. Aversive Reize werden eingesetzt, um das Verhalten anderer zu kontrollieren. PATTERSON verwendet den Ausdruck „pain-control“ als Synonym für „coercion“.

9.6 Tragische Eskalationen

Sozialen Interaktionen unterliegt eine *Norm der Reziprozität*: „Eine Hand wäscht die andere“, „Wie du mir, so ich dir“. Diese Norm wird im Falle von negativen Austauschprozessen zur „negativen Reziprozität“: „Aug' um Aug', Zahn um Zahn“. Was man einsteckt, zahlt man zurück.

In den von PATTERSON untersuchten Familien mit aggressiven Kindern war der Prozess des reziproken Rollenwechsels fast durchwegs gestört. Statt Dialoge wurden Monologe geführt, positive Botschaften fanden keine Erwiderung, zumindest nicht in Form von positiven Rückmeldungen. Mehr noch, in Familien mit aggressiven Kindern scheint die Norm der Reziprozität im Wesentlichen negativ zu funktionieren: Ein aversives Verhalten wird mit einem aversiven Verhalten beantwortet, einem Angriff folgt ein Gegenangriff etc.

Interaktion von Problemkind und Mutter:

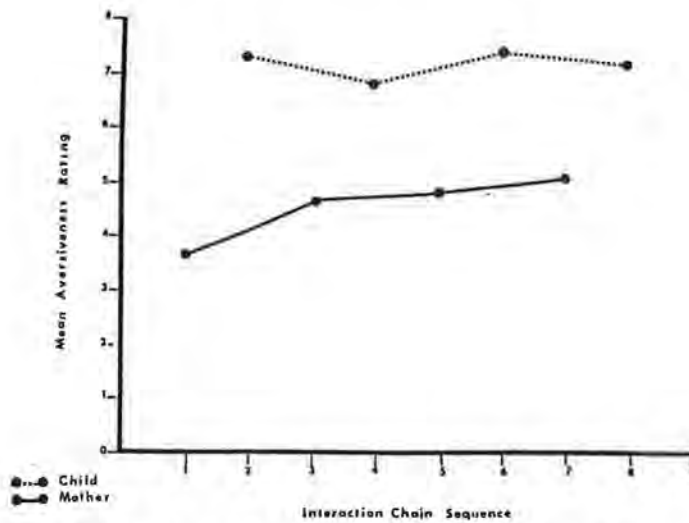


FIGURE 5.—Changes in aversiveness for mother and deviant child

aus: PATTERSON 1980, a.a.O., p. 33

Interaktion von Problemkind und Geschwister sowie Intervention der Mutter:

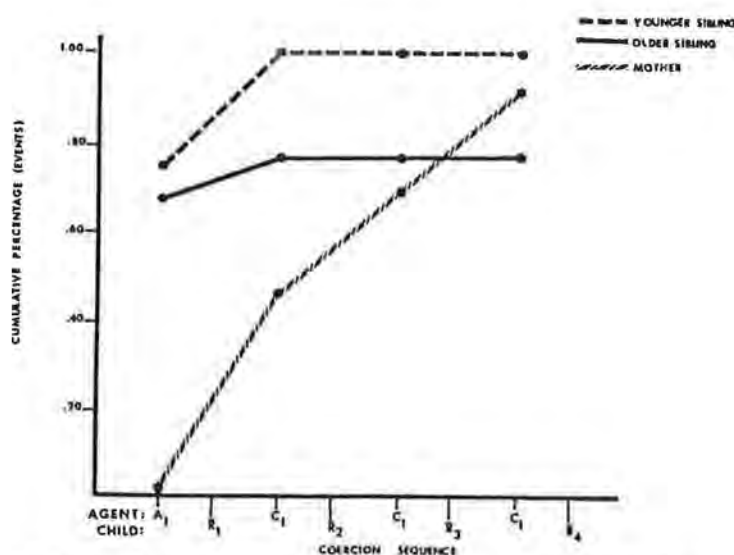


FIGURE 6.—Point in sequence when family agents initiated their first aversive behavior.

aus: PATTERSON 1980, a.a.O., p. 34

Die Unfähigkeit der Mutter (des Vaters), das aversive Verhalten des Kindes zu kontrollieren, kann zum Zusammenbruch der ganzen Familie führen und sowohl die eigene Aggressivität der Mutter (des Vaters) erhöhen als auch ihre (seine) Gefühle der Verzweiflung verstärken. Aus einer solchen Konstellation kann leicht *Kindesmisshandlung* hervorgehen.

9.7 Bestrafung

Was heisst „wirksam strafen“?

Kindliches Fehlverhalten soll *kontingent* bestraft werden. Der Begriff der Kontingenz nimmt Bezug auf das Schema der „Verstärkungskontingenzen“ von SKINNER (vgl. oben: S. 1f.).

Ungünstige Wirkungen körperlicher Strafen: *Erstens* wird ein Fluchtverhalten provoziert. Nicht nur der Strafe wird ausgewichen, sondern auch der Person, die straft, und schliesslich wird auch die Institution, in der die strafende Person tätig ist, gemieden. *Zweitens* liefert der körperlich strafende Erwachsene dem bestraften Kind ein Beispiel für aggressives Verhalten und wirkt damit als Vorbild (→ Lerntheorien der Aggression II: ALBERT BANDURA). *Drittens* kann eine schmerzhaft körperliche Strafe bei sozial deprivierten Kindern eine positive Verstärkungsfunktion haben, weil Strafe eine der wenigen Formen von Zuwendung ist, die sie erfahren, oder weil Strafe auf die ihr nachfolgende Zuwendung verweist. *Viertens* liegt die Wirkung von Strafe ausschliesslich in der Unterdrückung des unerwünschten Verhaltens. Sie ist kein Beitrag zum Aufbau erwünschten Verhaltens.

Time Out als Alternative für physische Strafen: Nicht Verabreichung unangenehmer Reize, sondern Entzug angenehmer Reize (vgl. das Schema zu den 4 Formen der operanten Konditionierung: oben: S. 9).

9.8 Zur Verbreitung körperlicher Strafen

Tabelle 1

Ergebnisse der Rekrutenprüfung

	Prozentsatz der Rekruten die folgende Strafen erhalten haben	Prozentsatz der Rekruten, die selber folgende Strafarten in Betracht ziehen
Schläge auf den Hintern (mit der Hand)	74%	55%
Haare ziehen	67%	44%
Schläge mit Stock oder anderen Instrumenten	46%	15%
Ohrfeige	72%	48%

Rekrutenprüfung 1983

aus: Arbeitsgruppe Kindesmisshandlung: Kindesmisshandlungen in der Schweiz. Schlussbericht zuhanden des Vorstehers des Eidgenössischen Departements des Innern. Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale 1992, p. 35

Literaturhinweise (Downloads [Abruf: 22.04.2014]):

United Nations Secretary-General's Report on Violence against Children. New York 2006.

Download unter: <http://www.unviolencestudy.org>

Statement by Mr. Paulo Sérgio Pinheiro, Independent Expert for the United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children to the 62nd session of the General Assembly, Third Committee (2007).

Download unter:

<http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=7375&LangID=E>

DOMINIK SCHÖBI & REINHARD PERREZ: Bestrafungsverhalten von Erziehungsberechtigten in der Schweiz. Eine vergleichende Analyse des Bestrafungsverhaltens von Erziehungsberechtigten 1990 und 2004. Fribourg: Universität Fribourg 2004. Download unter:

http://kinderschutz.ch/cmsn/files/u169/2004_Bestrafungsverhalten.pdf

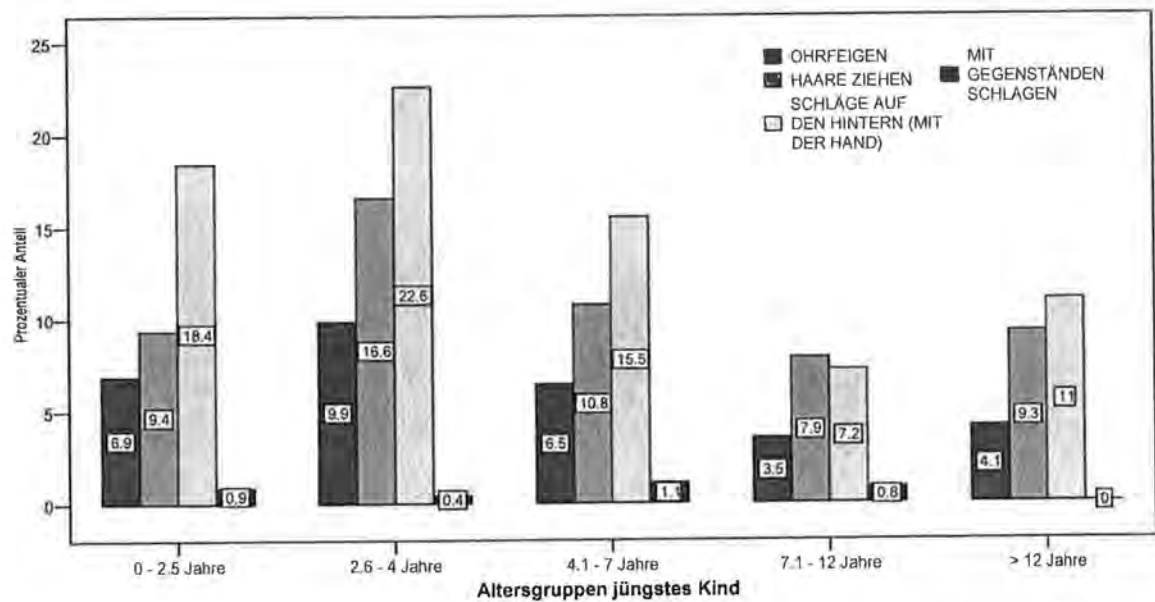


Abbildung 5 Prozentualer Anteil der Eltern, die ihre jüngsten Kinder "manchmal" bis "sehr häufig" körperlich bestrafen nach Alterskategorien der bestrafte Kinder 2004.

aus: SCHÖBI & PERREZ, a.a.O., p. 17

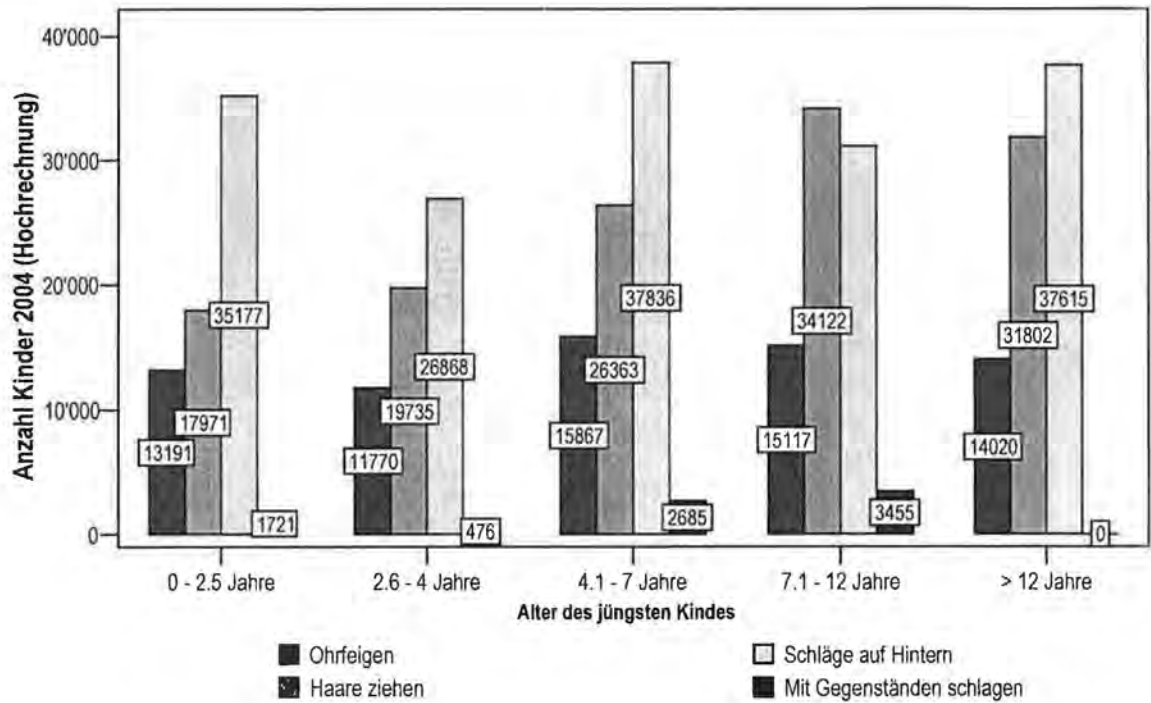


Abbildung 6 Hochrechnung: Anzahl Kinder in der Schweiz, die manchmal bis "sehr häufig" körperlich bestraft werden (2004).

aus: ebd.

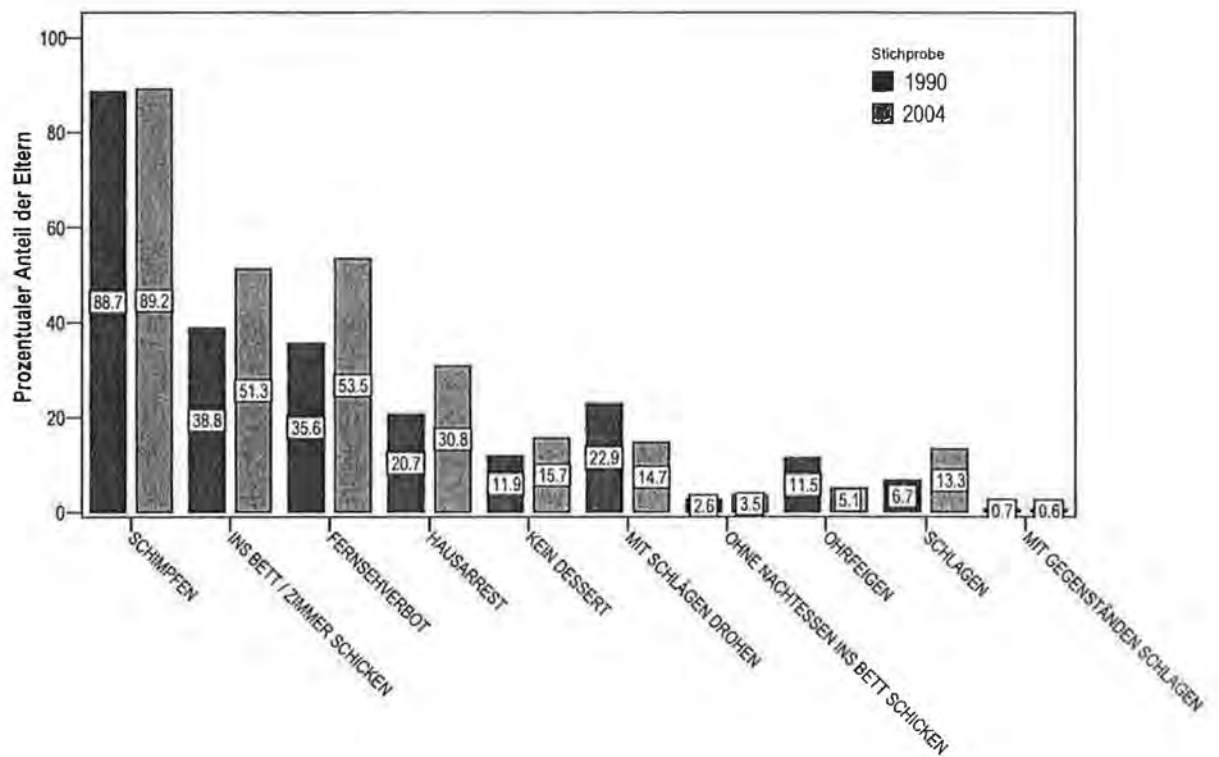


Abbildung 2 Prozentualer Anteil der Eltern die angeben, ihr jüngstes Kind mit den verschiedenen Massnahmen "manchmal" bis "sehr häufig" zu bestrafen (die Angaben zur Massnahme "schlagen" sind in den beiden Stichproben nicht vergleichbar, da sie anders erhoben wurden, vgl. später)

aus: ebd., p. 10

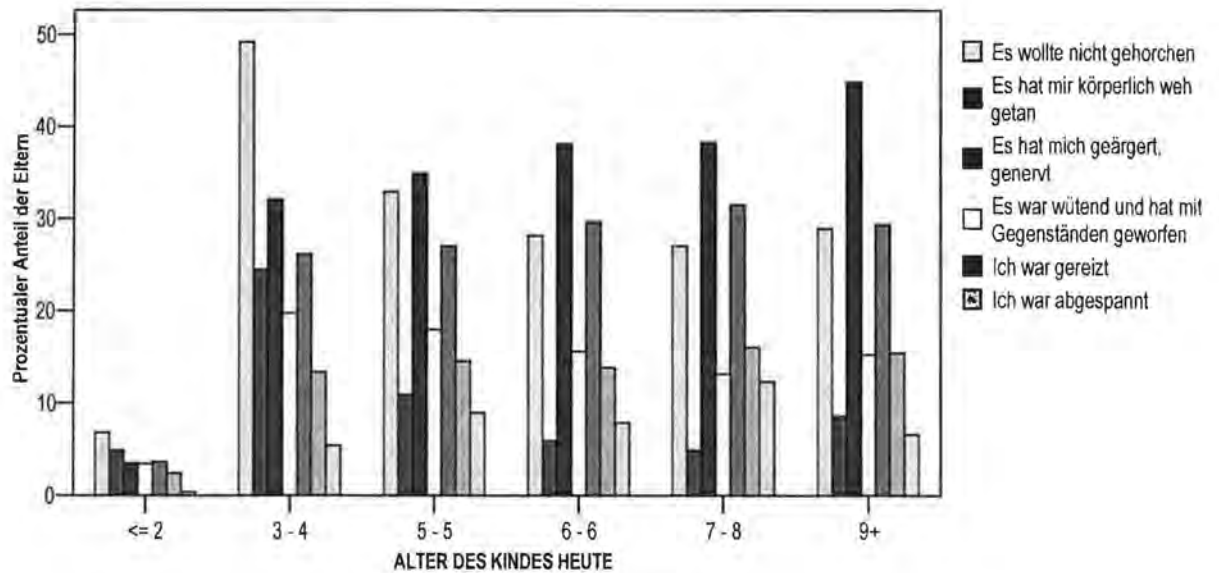


Abbildung 17 Prozentuale Verteilung der häufigsten Begründungen für Körperstrafen nach Alter des Kindes 2004.

aus: ebd., p. 31

ISOPUBLIC: Untersuchung (telefonische Befragung) von 1100 Personen im Juli 2007.
Download unter: <http://www.isopublic.ch/publikationen/pdf/Jugkrm07.pdf> (Abruf: 22.04.2014):

„Ist Ihrer Meinung nach eine Ohrfeige oder mal einen Klaps auf den Hintern als Erziehungsmaßnahme hier und da legitim oder nicht?“

	Total	Region			Alter			Geschlecht	
		D-CH	F-CH	I-CH	15-34	35-54	55-74	Männer	Frauen
Ja, ist legitim	68.1%	64.9%	77.3%	72.2%	61.8%	67.7%	76.8%	68.0%	68.2%
Nein, ist nicht legitim	30.3%	33.6%	20.8%	25.0%	35.9%	31.0%	22.1%	30.2%	30.3%
Weiss nicht/keine Antwort	1.6%	1.4%	1.8%	2.8%	2.3%	1.3%	1.1%	1.8%	1.4%

10. Lerntheorien der Aggression II: ALBERT BANDURA

Beobachtungslernen (Imitationslernen; Modelllernen; soziales Lernen)

ALBERT BANDURA (*1925)

Literaturhinweise:

ALBERT BANDURA: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von siebzehn weiteren Autoren. Stuttgart: Klett 1976.

ALBERT BANDURA: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta 1979 (a).

ALBERT BANDURA: The Social Learning Perspective: Mechanisms of Aggression. In: HANS TOCH (ed.): Psychology of Crime and Criminal Justice. New York: Holt, Rinehart & Winston 1979, p. 198-236 (b).

ALBERT BANDURA: Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1986.

ALBERT BANDURA: Mechanisms of Moral Disengagement. In: WALTER REICH (ed.): Origins of Terrorism. Psychologies, Ideologies, Theologies, States of Mind. Cambridge: Cambridge University Press 1990, p. 161-191.

ALBERT BANDURA: Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman 2008 (10. Aufl.).

ALBERT BANDURA, DOROTHEA ROSS & SHEILA A. ROSS: Stellvertretende Bekräftigung und Imitationslernen. In: MANFRED HOFER & FRANZ E. WEINERT (eds.): Pädagogische Psychologie. Reader zum Funkkolleg, Bd. 2: Lernen und Instruktion. Frankfurt a.M.: Fischer 1973, p. 61-74.

ALBERT BANDURA, DOROTHEA ROSS & SHEILA A. ROSS: Übernahme von Aggression durch Imitation aggressiver Vorbilder. In: HANS-JOACHIM KORNADT (ed.): Aggression und Frustration als psychologisches Problem, Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992, p. 319-338.

10.1 Eine kognitivistische Handlungstheorie

BANDURA betrachtet den Menschen weder als ein von aussen determiniertes noch als ein von innen getriebenes Wesen. Aus seiner Sicht wirken innere und äussere Faktoren zusammen. „Es trifft zu, dass Verhalten von Kontingenzen reguliert wird, aber die Kontingenzen werden teilweise von der Person selbst geschaffen. Durch ihre Handlungen bestimmen Menschen wesentlich mit, welche Verstärkungskontingenzen auf sie wirken. Das Verhalten schafft also teilweise die Umwelt, und die Umwelt beeinflusst das Verhalten in einer reziproken Weise. Der oft wiederholte Satz: Verändere die Kontingenzen und du veränderst das Verhalten, sollte reziprok ergänzt werden: Verändere das Verhalten und du veränderst die Kontingenzen“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 221).

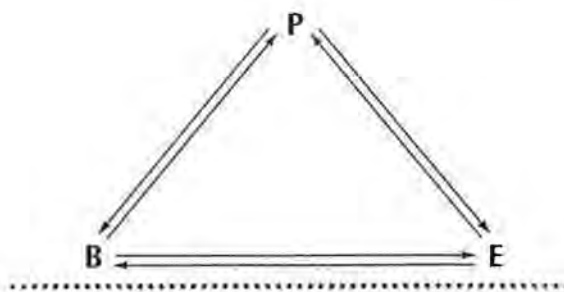


FIGURE 1.1. The relationships between the three major classes of determinants in triadic reciprocal causation. B represents behavior; P the internal personal factors in the form of cognitive, affective, and biological events; and E the external environment. (Bandura, 1986a)

aus: BANDURA 2008, a.a.O., p. 6

„Der Mensch ist ein denkender Organismus, der Fähigkeiten besitzt, die ihn mit einem gewissen Selbststeuerungsvermögen versehen. Menschen können äussere Einflüsse symbolisch repräsentieren und derartige Repräsentationen später verwenden, um ihre Handlungsweisen zu steuern; sie können Probleme auf der Vorstellungsebene lösen, ohne die verschiedenen Alternativen in die Tat umsetzen zu müssen; und sie können die wahrscheinlichen Konsequenzen der verschiedenen Handlungsweisen voraussehen und ihr Verhalten dementsprechend ändern. Diese höheren geistigen Prozesse erlauben sowohl einsichtsvolles als auch voraussehendes Verhalten. Indem Menschen die Stimulusdeterminanten bestimmter Verhaltensweisen lenken und Konsequenzen für ihre eigenen Handlungsweisen bewirken, sind sie in der Lage, ihr eigenes Verhalten bis zu einem gewissen Grade zu kontrollieren“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 59).

„Die menschliche Fähigkeit, Informationsprozesse zu steuern, liefert die Basis für intelligentes Verhalten. Ihre Fähigkeit, durch antizipatorisches Denken weit entfernte Konsequenzen auf ein gegenwärtiges Verhalten zu beziehen, ermöglicht vorausschauendes Handeln“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 208).

„Unsere Handlungsentscheidungen stehen weitgehend unter antizipatorischer Kontrolle. Das weithin akzeptierte Diktum, demzufolge der Mensch von Reaktionskonsequenzen regiert wird, trifft ... besser auf antizipierte als auf aktuelle Konsequenzen zu“ (ebd., p. 207).

„Behavioristische Theorien haben sich zu sehr mit der Ausführung beschäftigt, aber die Bedeutung interner Determinanten sehr vernachlässigt, während die kognitiven Theorien das Denken zwar intensiv betrachteten, doch das Verhalten vergassen. In einer vollständigen Erklärung menschlichen Verhaltens müssen die internen Prozesse nach Möglichkeit mit dem Handeln verbunden werden. Solche Erklärung muss folglich nicht nur erfassen, wie Information in erlernte Ausführung mündet, sondern auch berücksichtigen, wie Verhalten organisiert und reguliert wird. Das theoretische Bezugssystem des sozialen Lernens schliesst sowohl die internen Prozesse des Organismus ein, wie auch ausführungrelevante Determinanten“ (ebd., p. 218).

Psychologische Prozesse hängen ab „... von den vorausgehenden Verhaltensanlässen, von den auf das Verhalten folgenden Feedbackwirkungen und von kognitiven Prozessen, die Aktivitäten steuern und regulieren. Aggressives Verhalten des Menschen ist ein gelerntes

Verhalten, das, wie andere Formen sozialen Verhaltens auch, unter Stimulus-, Bekräftigungs- und kognitiver Kontrolle steht“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 61).

10.2 Beobachtungslernen

Das Lernen durch Beobachtung von Modellen wird auch stellvertretendes Lernen, Beobachtungslernen, Imitationslernen oder Lernen am Modell genannt. Dieses Lernen erfolgt, ohne dass das damit verbundene Verhalten aktuell ausgeführt wird. „Verhalten nach bestimmten Mustern wird mehr durch symbolische Repräsentation gesteuert und weniger durch Ausführung und deren Verstärkung geformt“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 45).

„no-trial learning“ (BANDURA)

Beobachtungslernen kann ohne Verstärkung auskommen. Wie BANDURA lapidar schreibt: „Man braucht nicht verstärkt zu werden, um zwingende auditive Reize zu hören, um sich auffallende visuelle Vorgänge anzusehen oder ins Auge fallende Schönheiten wahrzunehmen“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 52).

Es gibt ausreichend Belege dafür, „... dass Modelle, die mit Prestige, Macht, Intelligenz und Fähigkeiten ausgestattet sind, in beträchtlich höherem Masse nachgeahmt werden, als Modelle von niedrigerer Position“ (ebd., p. 60).

Stellvertretende Verstärkung („vicarious reinforcement“); Dieser Terminus „... wird auf jene Fälle angewandt, wo Beobachter ihr Verhalten verändern, weil sie gesehen haben, wie die Handlungen eines Modells belohnt oder bestraft wurden“ (ebd., p. 53).

10.3 Zum Aggressionsbegriff

„Das gleiche verletzende Verhalten kann als aggressiv oder auch als non-aggressiv etikettiert werden, je nachdem, ob es vom Geschädigten als vorsätzlich oder als unbeabsichtigt empfunden wird, oder ob es sozial sanktioniert ist oder nicht ...“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 49).

„Verhaltensweisen von grosser Heftigkeit, selbst relativ akzeptable, wie z.B. jemanden laut anreden, Tätigkeiten ausführen, die das Toleranzniveau von anderen übersteigen, und beinahe jede Handlung, die impulsiv ausgeführt wird, tendieren dazu, als aggressiv interpretiert zu werden“ (ebd., p. 19).

10.4 Lernen von aggressivem Verhalten

Menschliche Aggression ist im Wesentlichen gelernt: „Die Theorie des sozialen Lernens menschlichen Aggressionsverhaltens nimmt den Standpunkt ein, dass der Mensch mit neurophysiologischen Mechanismen ausgestattet ist, die ihn in die Lage versetzen, sich aggressiv zu verhalten; die Aktivierung dieser Mechanismen ist jedoch auf geeignete Stimulation angewiesen und ist abhängig von kortikaler Kontrolle. Deshalb werden die spezifischen Formen, die aggressives Verhalten annimmt, die Häufigkeit, mit der es zum Ausdruck gebracht wird, und die spezifischen Zielobjekte, die für den Angriff ausgewählt werden, weitgehend durch soziale Erfahrung bestimmt“ (ebd., p. 45). „Es ist ... nicht notwendig ..., einen Aggressionstrieb anzunehmen, um menschliches Aggressionsverhalten zu erklären“ (ebd., p. 54). „Menschen werden nicht mit einem vorgeformten Repertoire ag-

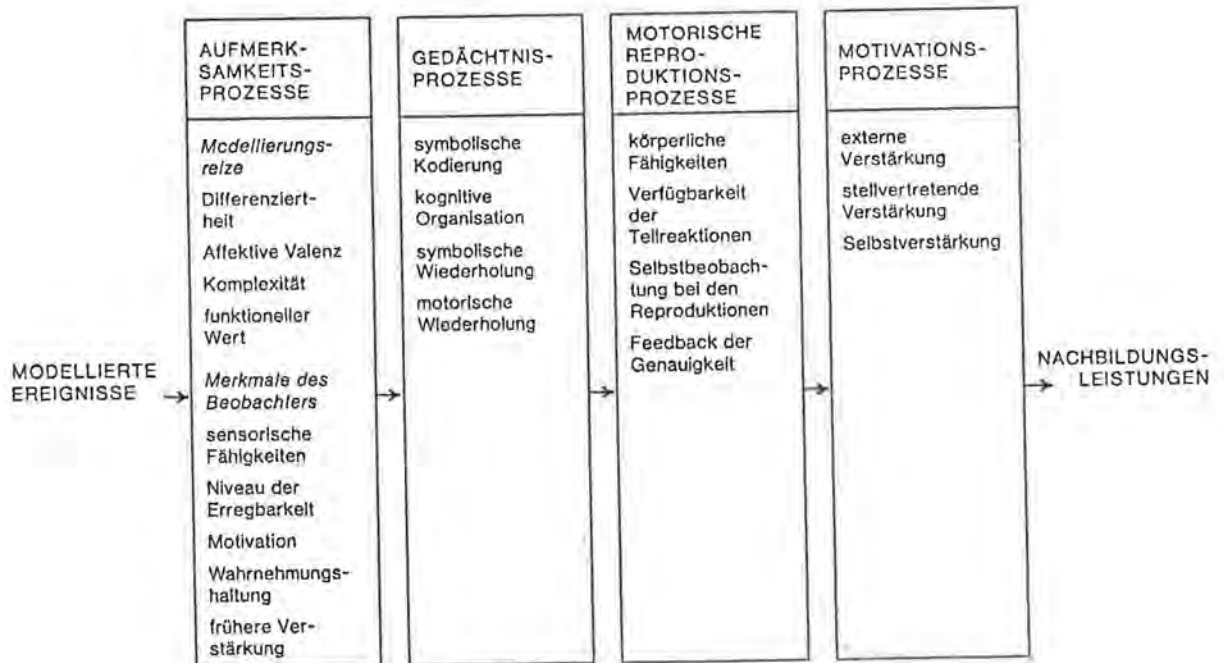
gressiver Verhaltensweisen geboren; sie müssen sie auf irgendeine Art und Weise lernen“ (ebd., p. 78).

BANDURA geht davon aus, dass wir auf zwei Arten lernen: durch Erfahrung und durch Beobachtung. Das gilt auch für das Lernen von aggressivem Verhalten: Wir lernen, uns aggressiv zu verhalten, indem wir über Prozesse der Erfahrungsbildung konditioniert werden oder indem wir beobachten, welche Wirkungen andere durch aggressives Verhalten erzielen. Lernen durch Verstärkung und Lernen am Modell wirken gemeinsam im alltäglichen Prozess des Erwerbs von Aggressionen.

10.5 Modelllernen

4 Subprozesse des Beobachtungslearnens: 1) Aufmerksamkeitsprozesse, 2) Gedächtnisprozesse, 3) motorische Reproduktionsprozesse und 4) Verstärkungs- und Motivationsprozesse.

„Lernen durch Beobachtung wird von vier Teilprozessen gesteuert: a) Aufmerksamkeitsfunktionen regulieren die sensorische Eingabe und Wahrnehmung modellierter Handlungen; b) durch Kodierung und symbolische Wiederholung werden transitorische Erfahrungen zur Gedächtnisrepräsentation in stabile Anweisungen für ihre Ausführung umgeformt; c) motorische Reproduktionsprozesse steuern die Integration konstituierender Akte in neue Reaktionsmuster; und d) anspornende oder motivierende Prozesse entscheiden darüber, ob Reaktionen, die durch Beobachtungen erworben wurden, ausgeführt werden“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 217).



aus: BANDURA 1976, a.a.O., p. 31

10.6 Modelllernen von Aggression

Wo findet Modelllernen von Aggression statt? In der Familie, in der Subkultur und durch die Medien.

Entsprechend der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, liegt die Wirksamkeit von Gewaltdarstellungen im Fernsehen im Wesentlichen im Kompetenzbereich. „Das Fernsehen hat keinen direkten Einfluss auf die Aggressionsauslöser, die von seinen Zuschauern erlebt werden, oder die Bekräftigungen, die ihre Umgebung für derartiges Verhalten bereitstellt. Vielmehr beeinflusst es ihre aggressiven Tendenzen in erster Linie, indem es ihnen beibringt, wie man sich aggressiv verhält, und durch die Art und Weise, in der es den funktionellen Wert gewaltsamen Verhaltens schildert“ (ebd., p. 299).

Man muss die Lerneffekte der Fernsehgewalt von den Effekten der *Ausführung* von Gewalt unterscheiden. „Offensichtlich muss man nicht emotional gestört oder überaggressiv sein, um aggressive Taktiken durch Beobachtung zu lernen. Sanfte Kinder lernen genauso viel von einem aggressiven Vorbild wie aggressive Kinder. Mädchen, die gewöhnlich weniger zu körperlichem Aggressionsverhalten disponiert sind als Jungen, lernen aggressive Verhaltensmuster ebenso gut, auch wenn sie weniger dazu neigen, sie in die Tat umzusetzen – sofern sie nicht dazu gereizt werden. In dem Ausmass, in dem aggressive Menschen mehr Zeit darauf verwenden, Gewalt im Fernsehen anzusehen, haben sie mehr Gelegenheit, davon beeinflusst zu werden“ (ebd., p. 296).

Ein Experiment zum Beobachtungslernen von Kindern (nach: BANDURA, ROSS & ROSS 1992, a.a.O.):

72 Kinder zwischen 37 und 69 Monaten				
Experimentalgruppe 48 Kinder				Kontrollgruppe 24 Kinder
24 Kinder mit aggressivem Vorbild		24 Kinder mit nicht-aggressivem Vorbild		kein Vorbild
12 Knaben	12 Mädchen	12 Knaben	12 Mädchen	12 Mädchen 12 Knaben
6 Knaben mit männlichem Vorbild	6 Mädchen mit männlichem Vorbild	6 Knaben mit männlichem Vorbild	6 Mädchen mit männlichem Vorbild	
6 Knaben mit weiblichem Vorbild	6 Mädchen mit weiblichem Vorbild	6 Mädchen mit weiblichem Vorbild	6 Mädchen mit weiblichem Vorbild	

Zum Ablauf des Experiments: „Zunächst wurden die Vpn einzeln von der VI in den Versuchsraum gebracht, und das Vorbild, das auf dem Gang vor dem Zimmer wartete, wurde von der VI gebeten, hereinzukommen und bei dem Spiel mitzumachen. Die VI führte die Vp dann in eine Ecke des Zimmers, die als Spielbereich der Vp eingerichtet war. Die VI liess das Kind an einem kleinen Tisch Platz nehmen und zeigte dann, wie die Vp mit den vorhandenen Kartoffelstempeln und Bildaufklebern Bilder machen könne. Die Kartoffelstempel hatten eine Vielzahl geometrischer Formen, die Aufkleber waren ansprechende farbige Bilder von Tieren, Blumen und Wildwestfiguren, die auf eine Weidelandschaft geklebt werden konnten. Diese Aktivitäten waren ausgesucht worden, da man in früheren

Untersuchungen im Kindergarten festgestellt hatte, dass die Kinder ihnen grosses Interesse entgegenbrachten.

Nachdem die VI die Vp in ihre Ecke gebracht hatte, begleitete sie das Vorbild zur gegenüberliegenden Ecke des Zimmers, wo sich ein kleiner Tisch und ein Stuhl befand, ein Satz Holzspielzeug zum Zusammensetzen, ein Schlagholz und eine 1,50 m grosse, aufblasbare Bobo-Puppe. Die VI erklärte, dies sei das Spielzeug, mit dem das Vorbild spielen könne, und verliess den Raum, nachdem sich das Vorbild gesetzt hatte.

Bei Vpn unter der *nichtaggressiven Bedingung* setzte das Vorbild das Holzspielzeug ruhig und diszipliniert zusammen und ignorierte die Bobo-Puppe völlig. Im Gegensatz dazu begann das Vorbild bei Vpn unter der *aggressiven Bedingung* zwar damit, das Holzspielzeug zusammenzusetzen, aber nach ungefähr einer Minute wandte sich das Vorbild der Bobo-Puppe zu und zeigte in der restlichen Zeit aggressives Verhalten der Puppe gegenüber“ (BANDURA, ROSS & ROSS, a.a.O., p. 312f.). Das Vorbild zeigte verschiedene Arten aggressiven Verhaltens und äusserte sich auch verbal aggressiv gegenüber der Puppe.

Nach zehn Minuten betrat die Versuchsleiterin den Raum, sagte zur Versuchsperson, dass sie nun in einen anderen Raum gehen würde, und verabschiedete sich von dem Vorbild.

Das Ausmass des Imitationslernens wurde in einem anderen Raum getestet. Vor dem Imitationstest wurden alle Versuchspersonen einer leichten Erregung von Aggression unterworfen, um sicher zu stellen, dass ein gewisses Mass an Anregung zu Aggression entstanden war. Diese Erregung bestand in einer Frustration der Kinder, denen attraktives Spielzeug angeboten wurde, mit dem sie aber nicht spielen durften.

Das Imitationsverhalten wurde folgendermassen erfasst: „Der Versuchsraum enthielt eine Vielfalt von Spielsachen, darunter einige, die bei imitierter oder nicht imitierter Aggression benutzt werden konnten, und andere, die wohl vorwiegend nichtaggressive Verhaltensformen auslösen dürften. Die aggressiven Spielsachen waren eine ca. ein Meter grosse Bobo-Puppe, ein Schlagholz samt Brett mit Pflöcken, zwei Pfeilgewehre und ein Ball mit einem aufgemalten Gesicht, der an einem Seil von der Decke herabhing. Die nichtaggressiven Spielsachen dagegen bestanden aus einem Teeservice, Malstiften und buntem Papier, einem Ball, zwei Puppen, drei Bären, Autos, Lastwagen und Plastikhaustieren. ... Die Vp verbrachte 20 Minuten in diesem Versuchsraum. In dieser Zeit wurde ihr Verhalten nach vorher festgelegten Reaktionskategorien durch Bewerter eingestuft, die die Sitzung durch eine Einwegscheibe vom angrenzenden Beobachtungsraum aus beobachteten“ (ebd., p. 325). Registriert wurden die imitierte Aggression des Modells, und zwar physische und verbale Aggressionen gleichermassen. Registriert wurde auch die Imitation von nicht-aggressiven Verhaltensweisen. Weiter wurde auch auf nicht-imitiertes Verhalten geachtet, sowohl aggressives wie nicht-aggressives.

Ein kurzer Film zu diesem Experiment mit Kommentaren findet sich unter [Abruf: 05.05.2014]:

<http://www.youtube.com/watch?v=hHHdovKHDNU> oder

<http://www.youtube.com/watch?v=JHKb3wfdJI4>

Zu den Ergebnissen: Die Versuchspersonen der Aggressionsbedingung wiederholten ein beträchtliches Ausmass an physischem und verbalem aggressivem Verhalten, das dem des Vorbildes ähnelte, und ihre Mittelwerte unterschieden sich deutlich von denen der Versuchspersonen der nicht-aggressiven Bedingung und der Kontrollgruppe, die praktisch keine imitierte Aggression zeigten. Die Vorhersage, dass die Beobachtung aggressiver

Vorbilder die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens bei den Versuchspersonen erhöht, wurde bestätigt. Die Imitation beschränkte sich des Weiteren nicht auf die aggressiven Reaktionen des Vorbildes. Ungefähr ein Drittel der Versuchspersonen der aggressiven Bedingung gaben auch die nicht-aggressiven verbalen Reaktionen des Vorbildes wieder, während keine Versuchsperson in der nicht-aggressiven und in der Kontrollgruppe solche Reaktionen zeigte.

Die Knaben imitierten nicht generell mehr Aggression als die Mädchen. Lediglich *physische* Aggression wurde von den Knaben statistisch signifikant häufiger imitiert als von den Mädchen. Mädchen und Knaben unterschieden sich nicht in der Imitation von verbaler Aggression. Darüber hinaus scheint das männliche aggressive Vorbild auf Knaben eine stärkere Wirkung zu haben als auf Mädchen, d.h. Knaben zeigen mehr aggressives Verhalten nach Imitation des männlichen Vorbilds als Mädchen. Im Gegensatz dazu äusserten Mädchen, die das weibliche Vorbild beobachtet hatten, mehr imitierte verbale Aggression und zeigten mehr nicht-imitierte Aggression als Knaben. Es scheint, dass das männliche Vorbild das Verhalten der Versuchspersonen in höherem Masse beeinflusste als dies für das weibliche Vorbild zutrifft.

Bei den Experimenten, wie sie BANDURA und seine Mitarbeiter durchgeführt haben, geht es um den *Erwerb* von aggressiver Kompetenz, nicht um die Frage, ob diese Kompetenz auch genutzt, d.h. in Performanz umgesetzt wird. Aggressives Verhalten kann gelernt werden, ohne dass das Gelernte auch angewendet wird. Im Unterschied zu PATTERSON, der eine Performanztheorie der Aggression entwickelt hat, die über die Bedingungen Auskunft gibt, unter denen sich Menschen aggressiv *verhalten*, hat BANDURA eine Kompetenztheorie formuliert, die Auskunft darüber gibt, wie Menschen die *Fähigkeit* erwerben, sich aggressiv zu verhalten.

10.7 Ausführungsbedingungen für aggressives Verhalten

Eine starke Performanzbedingung für aggressives Verhalten stellt in unserer Gesellschaft das Geschlecht dar: Frauen wird weniger manifeste Aggression zugestanden als Männern.

Eine weitere Performanzbedingung für aggressives oder gewalttätiges Verhalten stellen wiederum Modelle dar:

„Menschen applaudieren, wenn andere in die Hände klatschen. Sie sehen nach oben, wenn sie bemerken, dass andere in den Himmel blicken. Sie übernehmen Modeerscheinungen, die sie an anderen beobachtet haben, und in zahllosen anderen Situationen auch wird ihr Verhalten durch das Handeln anderer ausgelöst und gelenkt. Diese *Auslösungseffekte* werden einerseits vom Beobachtungslernen unterschieden, weil keine neuen Reaktionen erworben werden, und andererseits von den Enthemmungsprozessen, weil das fragliche Verhalten gesellschaftlich sanktioniert wird und deshalb keinen Einschränkungen unterliegt“ (BANDURA 1976, a.a.O., p. 14).

„Entgegen weitverbreiteten Darstellungen, nach denen Aggressionen explosive, emotionale Reaktionen sind, wird die Ausführung schädigender Handlungen, genau wie andere soziale Verhaltensformen auch, in weitem Umfang durch Hinweisreize aus der Umgebung reguliert“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 134).

„Menschen handeln häufig so, wie sie es bei anderen sehen“ (ebd., p. 147).

Nachahmung von Flugzeugentführungen:

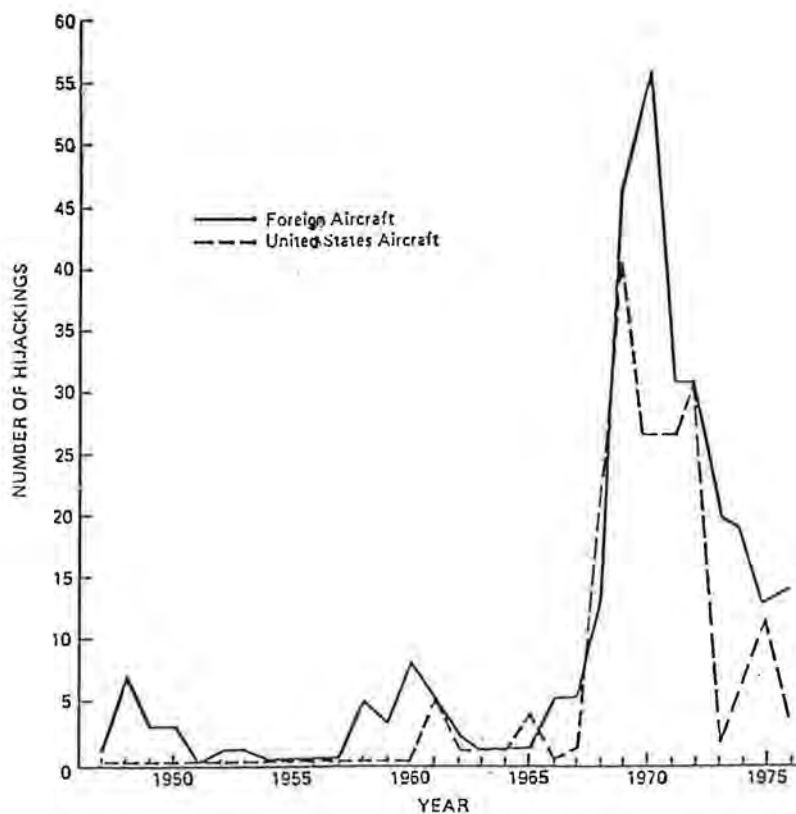


FIG. 9-2. Incidence of hijackings over a span of thirty years. The rise in foreign hijackings during the 1948-1950 period occurred in Slavic countries during the Hungarian uprisings, and the second flare-up in 1958-1961 was comprised of almost entirely Cuban hijackings to Miami. A sudden widespread diffusion of hijackings occurred in 1969-1970; involving airliners from a total of seventy-one different countries.

aus: BANDURA 1979b, a.a.O., p. 206

Nachahmung von Suiziden: „Das ZDF sendete 1981 und 1982 den sechsteiligen Fernsehfilm *Tod eines Schülers*, in dem ein 19-jähriger Schüler von der Eisenbahn überrollt wird. Imitationen des Selbstmordes waren am deutlichsten bei solchen Personen nachzuweisen, die dem Modell am meisten ähnelten; in diesem Fall 15- bis 19-jährige männliche Jugendliche, für die eine Zunahme der Selbstmorde in der im Fernsehen gezeigten Weise um 175% festgestellt wurde (der Durchschnittswert lag bei 7,63 Eisenbahnselbstmorden und stieg im Beobachtungszeitraum, der 70 Tage nach der jeweils ersten Sendung umfasste, auf 21; für Frauen derselben Altersgruppe betrug der Anstieg 167%, wobei der Durchschnittswert bei 2,25 Eisenbahnselbstmorden lag und im Beobachtungszeitraum auf 6 anstieg). Demgegenüber waren bei Männern über 40 Jahre und Frauen über 30 Jahre keinerlei Effekte festzustellen“ (MICHAEL KUNCZIK & ASTRID ZIPFEL: Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. Köln: Böhlau 2006 [5. Aufl.], p. 96).

Literaturhinweise:

MADELYN S. GOULD: Suicide and the Media. In: Annals of the New York Academy of Sciences 2001 (932), p. 200-224.

MICHAEL KUNCZIK & ASTRID ZIPFEL: Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. Köln: Böhlau 2006 (5. Aufl.), p. 94-105.

STEVEN STACK: Media Impacts on Suicide: A Quantitative Review of 293 Findings. In: Social Science Quarterly 2000 (81), p. 957-971.

W. ZIEGLER & U. HEGERL: Der Werther-Effekt. Bedeutung, Mechanismen, Konsequenzen. In: Nervenarzt 2002 (73), p. 41-49.

10.8 Mechanismen der moralischen Selbstentlastung

BANDURA geht von der intuitiv kaum kontroversen Annahme aus, dass Menschen in ihrem Verhalten von einem System der Selbstregulation beeinflusst werden. Zu diesem System gehören Prozesse der Selbst-Beobachtung, der Selbst-Beurteilung und der Selbst-Bewertung.

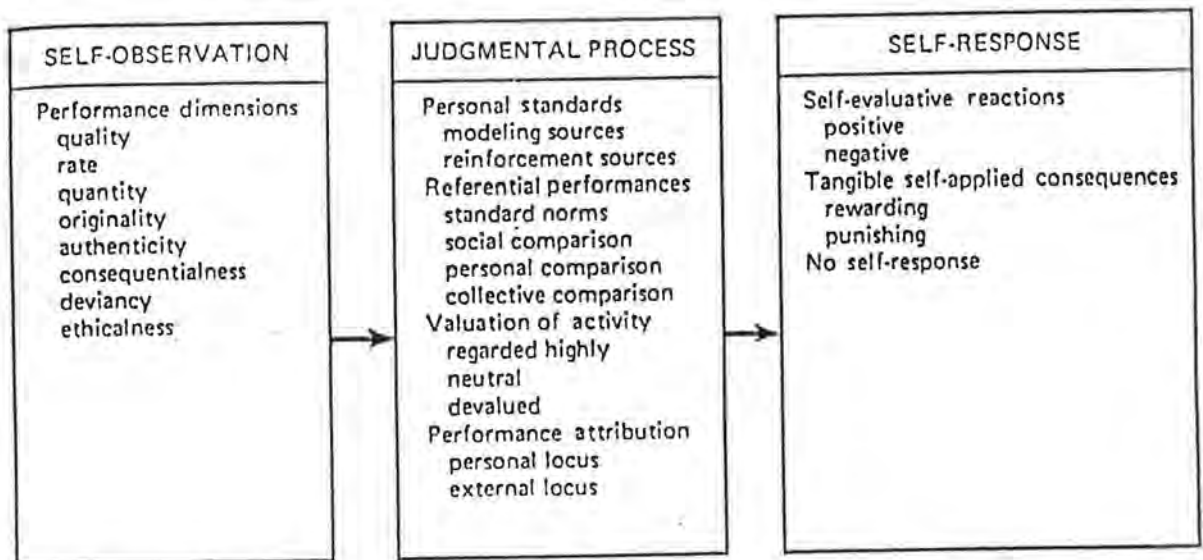


FIG. 9-4. Component processes in the self-regulation of behavior by self-produced consequences.

aus: BANDURA 1979b, a.a.O., p. 225

Da Menschen so sehr darauf bedacht sind, ihre Selbstachtung zu wahren, verwenden sie alle Arten von Mitteln, um negative Selbstbeurteilungen von sich fern zu halten. Indem sich Menschen auf selbsttäuschende Mechanismen einlassen, können sie sich ohne Selbstverurteilung inhuman verhalten.

BANDURA thematisierte 8 solche „Mechanismen der moralischen Selbstentlastung“:

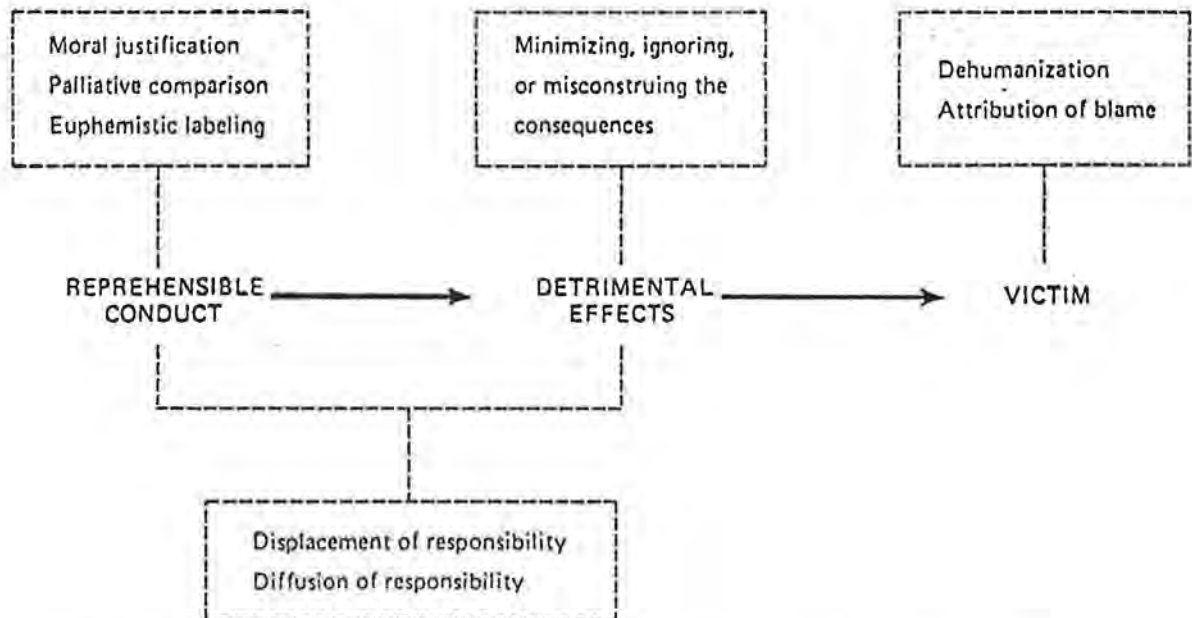


FIG. 9-5. Mechanisms through which behavior is disengaged from self-evaluative consequences at different points in the behavior process.

aus: BANDURA 1979b, p. 227

1) Aggressives Verhalten kann durch vorteilhafte Vergleiche *bagatellisiert* werden.

„Die Rechtfertigung der Aggression durch den Vergleich mit noch abscheulicheren Handlungen ist eine recht effektive Methode, Gewalt akzeptabel zu machen, denn das Verhalten kann so positiv umdefiniert werden, ohne dass man sich allzusehr auf die Verheimlichung von Absichten oder persönliche Verantwortung verlassen müsste“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 235).

2) Aggressives Verhalten kann durch Heranziehung *höherer Prinzipien* moralisch gerechtfertigt werden.

„Ich kann mit gutem Gewissen sagen, dass ich nicht gewalttätig bin. Sicher habe ich auch schon ein paarmal zugeschlagen, aber das stets mit einem guten Grund“ (OLIVER [16jährig], zit. nach „Schule und Elternhaus“ Nr. 2 1992, S. 6).

„Aggressoren werden nicht herangezogen, indem man ihnen sagt, dass sie Handlungen ausführen sollen, die als rücksichtslos, verächtlich, kriminell oder blutdürstig bezeichnet werden. Strafbare Behandlung wird gewöhnlich im Namen der Disziplin und nicht aus persönlicher Rachsucht ausgeführt; die Veranstaltung eines Blutbades durch Soldaten hat eher die Struktur einer patriotischen Tat als die eines gewissenlosen Mordes; politische Aktivisten gewinnen Anhänger, indem sie die Notwendigkeit ihrer Vorgehensweisen von prinzipiellem Protest gegen soziale Ungerechtigkeiten ableiten und nicht, indem sie sich als vorsätzlich Destruktive darstellen; und Menschen werden zu angriffslustigem Verhalten

eher dadurch veranlasst, dass man dies als Zeichen für Männlichkeit deklariert, und nicht dadurch, dass sie sich als Psychopathen bezeichnen“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 158).

Das Böse, das man tut, erscheint, wenn man es nur richtig begründet, als gut.

3) Abschiebung der Verantwortung

Man kann sich dadurch vor Selbstkritik schützen, dass man die Verantwortung für das eigene, aggressive Handeln abschiebt.

„Das war mein Befehl, Sir, das war der Tagesbefehl, Sir. Es waren lauter Feinde, sie sollten vernichtet werden“ (LI. CALEY).

4) Vernebelung der Verantwortlichkeit

„Kollektive Aggressionen erfordern zahlreiche Einzelaufgaben, die durch einen Organisationsapparat getragen werden müssen. Die Aufgliederung der destruktiven Tätigkeiten bewirkt auf verschiedenen Wegen, dass das Gefühl persönlicher Verantwortung für mitschuldiges Verhalten bei den Teilnehmern reduziert wird. Die Entwicklung, die Produktion und die Anwendung von Destruktionsmitteln erfordern die Dienste einer beträchtlichen Anzahl von Menschen, von denen jeder eine fragmentarische Aufgabe ausführt, die an sich fast harmlos erscheinen mag. Die fraktionierte Mitwirkung kann leicht vom Endprodukt isoliert werden, besonders dann, wenn man wenig an persönlicher Beurteilung einfließen lässt, während man eine untergeordnete Aufgabe ausführt, die zu der letztendlichen Aggression über vage, komplexe Bindeglieder in Beziehung steht“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 237).

5) Dehumanisierung des Opfers

Das Opfer wird verbal seiner Menschlichkeit beraubt und als Ungeziefer, Schwein oder Ratte tituliert.

„Deindividuation“ (ZIMBARDO)

Distanzierung vom Opfer: Auf grosse Distanz verliert das Opfer sowohl seine individuellen Züge als auch seine Merkmale als Mensch.

Beispiel: Nachtsichtgeräte

„The infantry kills the enemy up close and personal, but in recent decades the nature of this close-in battle has changed significantly. Until recently in the U.S. Army the night sight was a rare and exotic piece of equipment. Now we fight primarily at night, and there is a thermal-imagery device or a night-vision device for almost every combat soldier. Thermal imagery ‚sees‘ the heat emitted by a body as if it were light. Thus it works to see through rain, fog, and smoke. It permits you to perceive through camouflage, and it makes it possible to detect enemy soldiers deep in wood lines and vegetation that would once have completely concealed them. Night-vision devices provide a superb form of psychological distance by converting the target into an inhuman green blob“ (GROSSMAN, a.a.O., p. 169).

Durch das Nachtsichtgerät wird der gegnerische Soldat auf einen „grünen Klecks“ reduziert.

6) Zuschreibung der Schuld an das Opfer

7) Graduelle Desensibilisierung

Individuen werden nicht im Handumdrehen zu brutalen „Bestien“. Vielmehr „... wird die Veränderung gewöhnlich durch einen stufenweise fortschreitenden Desensibilisierungsprozess erreicht, bei dem die Teilnehmer die deutlichen Veränderungen, die sie erfahren haben, nicht vollständig erkennen können. Anfangs werden die Personen dazu gebracht, aggressive Handlungen auszuführen, die sie ohne übermässige Selbstkritik tolerieren können. Nachdem ihr Unbehagen und ihr Selbsttadel durch wiederholte Handlungsausführungen gelöscht wurden, wird das Niveau der Aggression nach und nach gesteigert, bis schliesslich grauenhafte Taten, die ursprünglich als verabscheuungswürdig angesehen wurden, ohne viele Bedenken ausgeführt werden können. Andrews ... beschreibt diesen Lösungsprozess lakonisch in seiner Untersuchung von Massenexekutoren: ‚Zuerst führten sie diese schrecklichen Massaker versuchsweise aus, später gefühllos und schliesslich ganz mühelos‘ ... Der wiederholte Drill bei der militärischen Ausbildung, wie beispielsweise im Umgang mit dem Bajonett und beim Schiessen auf simulierte Objekte, dient nicht nur dem Zweck, die Kampffertigkeiten einzuüben, sondern auch dem, die abschreckenden Eigenreaktionen auf derartiges Verhalten hin zu löschen. Untersuchungen ... zeigen, wie traumatisierte Soldaten innerhalb einer kurzen Zeitspanne desensibilisiert werden konnten, indem man ihnen nach und nach immer fürchterlichere Kampfszenen zeigte. Vielleicht erklärt gerade die zunehmende Desensibilisierung für Verletzungen mehr als Frustrationen den Anstieg der militärischen Grausamkeiten im Verlauf der Zeit und die wachsende öffentliche Gleichgültigkeit ihnen gegenüber“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 239f.).

8) Herunterspielen und selektives Vergessen der Konsequenzen des Verhaltens

„Da es so viele Kunstgriffe gibt, mit deren Hilfe man sich selbst freisprechen kann, darf sich eine Gesellschaft nicht allein auf die Individuen verlassen, wie edel deren Gesinnung immer sein mag, wenn sie sich gegen Destruktivität schützen will. Gerade weil aggressives Verhalten seinen Ursprung nicht im Individuum hat, liegt auch seine Kontrolle nicht einzig und allein in ihm. Menschlichkeit erfordert, zusätzlich zu wohlwollenden Selbstbegräftigungsregeln soziale Begräftigungssysteme, die einfühlendes Verhalten ununterbrochen aufrechterhalten und Grausamkeit verhindern“ (BANDURA 1979a, a.a.O., p. 246).

11. Sozialpsychologie der Aggression

Menschen vertrauen im Allgemeinen anderen Menschen, die sie eventuell als Autoritäten wahrnehmen oder denen sie sonstwie die Legitimation oder moralische Berechtigung zum Erteilen von Aufforderungen und Befehlen geben. Wo Menschen in diesem Sinne bereit sind, anderen zu gehorchen, können diese erfolgreich aggressives Verhalten in Gang setzen, wenn sie einen entsprechenden Befehl erteilen.

Vgl. Synopse VIII, S. 4: Schema von GROSSMAN: Demands of Authority

11.1 Die MILGRAM-Experimente

STANLEY MILGRAM (1933-1984)

Literaturhinweise:

THOMAS BLASS: *The Man who Shocked the World. The Life and Legacy of Stanley Milgram.* New York: Basic Books 2004.

STANLEY MILGRAM: *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität.* Reinbek: Rowohlt 2009 (16. Aufl.).

STANLEY MILGRAM: *The Individual in a Social World. Essays and Experiments.* New York: McGraw-Hill 1992 (2. Aufl.).

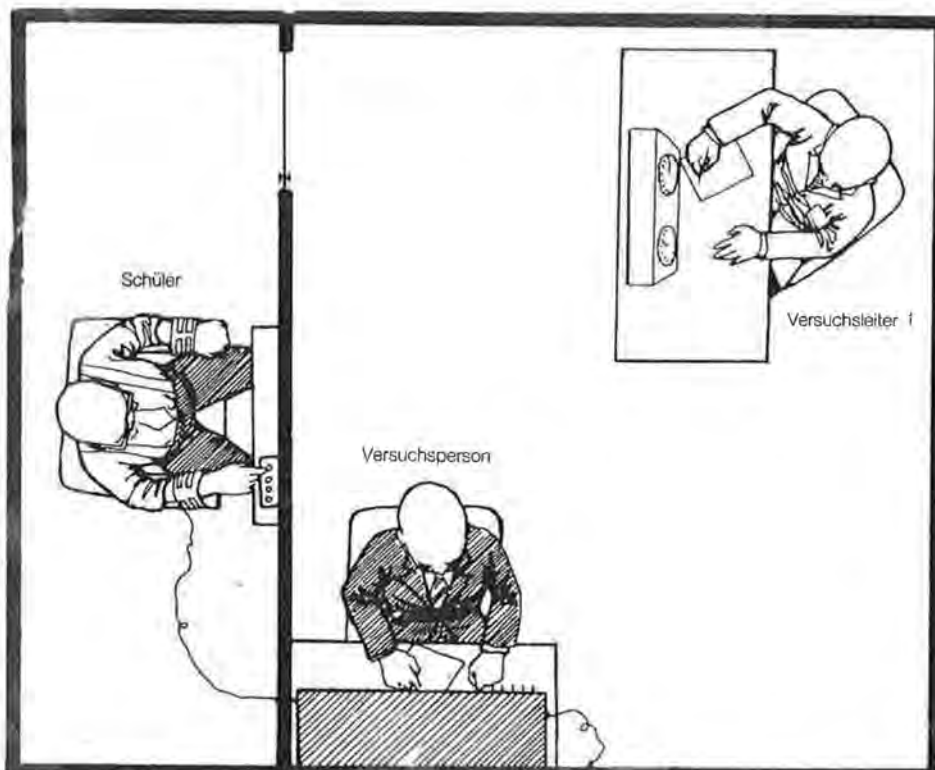


Abb. 64: Milgrams experimentelle Anordnung. Jedesmal, wenn der »Schüler« einen Fehler macht, soll der »Lehrer« (die Versuchsperson) ihm einen Elektroschock versetzen. Der Versuchsleiter sieht zu

aus: STEVEN SCHWARTZ: *Wie Pawlow auf den Hund kam ... Die 15 klassischen Experimente der Psychologie.* Weinheim: Beltz 1991 (2. Aufl.), p. 183

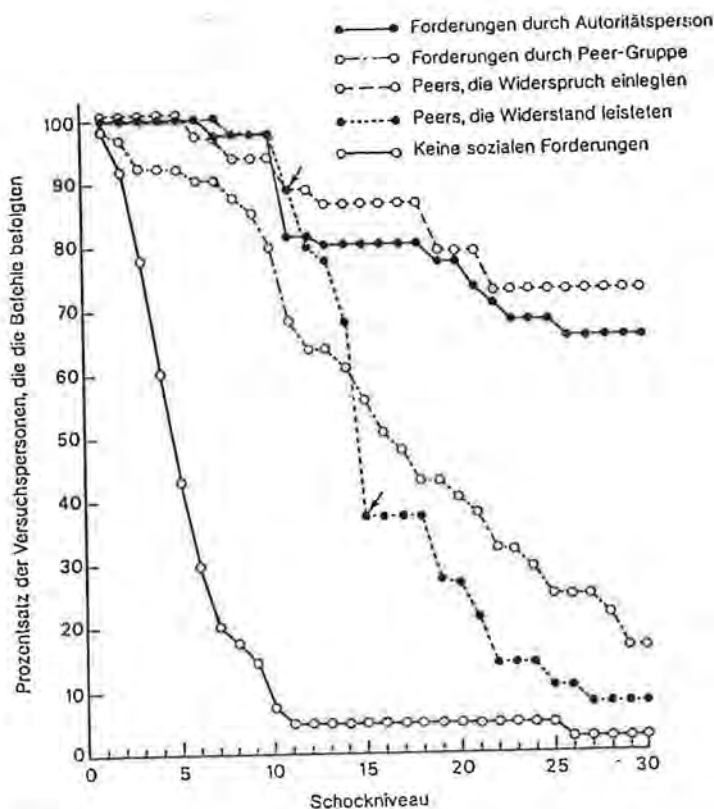


Abbildung 3.8
Prozentsatz der Versuchspersonen, die sich bei verschiedenen Schockniveaus willfährig aggressiv verhielten. Die Pfeile am Graphen der Peer-Gruppe, deren Angehörige Widerstand leisteten, bezeichnen die Punkte, an denen jeder der Peers den Befehl der Autoritätsperson verweigerte, das Opfer heftiger zu schocken. (Graphisch dargestellt nach Daten von Milgram, 1963, 1964, 1965a.)

aus: BANDURA 1979a, a.a.O., p. 201

Die Gehorsamsbereitschaft steht in direkter Abhängigkeit von der Nähe der Versuchsperson zum „Opfer“. Die meisten Versuchspersonen in MILGRAMS Experimenten zeigten Zeichen eines intensiven inneren Konflikts, vor allem wenn sich das „Opfer“ zur Wehr setzte und stöhnte oder schrie. Sie bedienten sich verschiedener *Abwehrmechanismen*, um ihr moralisches Gefühl zu unterdrücken.

Der Konflikt, den die Schmerzensäußerung des „Opfers“ verursachte, bestand darin, dass die Versuchspersonen einerseits dem Versuchsleiter gegenüber eine Verpflichtung eingegangen waren (*Konvention*), nämlich als „Lehrer“ ein Lernexperiment durchzuführen, und andererseits plötzlich damit konfrontiert wurden, dass sie mit ihrem Handeln einer anderen Person Schmerzen zufügten (*Moral*).

Charakteristisch für die MILGRAM-Experimente ist, dass sie in einer nicht-moralischen Perspektive *beginnen* und erst im Verlaufe der Versuchsdurchgänge eine moralische Problematik auftritt. In diesem Moment treten zwei Anforderungen in Konkurrenz zueinander: Die Anforderung, dem Experimentator gegenüber loyal zu sein, und die dazu in Widerspruch stehende moralische Anforderung, sich dem „Schüler“ gegenüber korrekt zu verhalten. Es geht um einen „Konflikt zwischen Gewissen und Autorität“ (MILGRAM 2004, a.a.O., p. 207).

Die Experimente MILGRAMS sprechen nicht *gegen* die Moralität der Versuchspersonen, sondern zeigen, dass das menschliche Verhalten von *vielfältigen* Einflüssen und Motiven bestimmt wird.

Neuere Literatur zu den MILGRAM-Experimenten:

THOMAS BLASS (ed.): Obedience to Authority. Current Perspectives on the Milgram Paradigm. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2000.

JERRY M. BURGER: Replicating Milgram. Would People Still Obey Today? In: American Psychologist 2009 (64), p. 1-11.

CHRISTOPHE NICK & MICHEL ELTCHANINOFF: L'Expérience extrême. Paris: Don Quichotte éditions 2010. [Bericht über die Fernsehadaptation des MILGRAM-Experiments in Frankreich.]

DOMINIC J. PACKER: Identifying Systematic Disobedience in Milgram's Obedience Experiments. A Meta-Analytic Review. In: Perspectives in Psychological Science 2008 (4), p. 301-304.

GINA PERRY: Behind the Shock Machine. The Untold Story of the Notorious Milgram Psychology Experiments. New York: The New Press 2013.

HANS BERNHARD SCHMID: Moralische Integrität. Kritik eines Konstrukts. Berlin: Suhrkamp 2011.

Hinweis auf das Stanford Prison Experiment:

Internetseiten [Abruf: 08.05.14]:

www.prisonexp.org

www.lucifereffect.com

Literaturhinweis:

PHILIP ZIMBARDO: Der Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen. Berlin: Springer 2012.

11.2 Der barmherzige Samariter

Literaturhinweis:

JOHN M. DARLEY & C. DANIEL BATSON: „From Jerusalem to Jericho.“ A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology 1973 (27), p. 100-108.

Theologiestudenten haben entweder über ihren *Beruf* oder über das *Gleichnis vom barmherzigen Samariter* ein Referat vorzubereiten. Die Vpn werden in einem Gebäude der Universität über ihre Aufgabe instruiert und dann, mit dem Hinweis auf einen räumlichen Engpass, darum gebeten, ihr Referat in einem anderen Gebäude zu halten. Die Versuchspersonen werden unter drei Bedingungen losgeschickt: (1) *verspätet* (die Vp muss sich beeilen, da der Experimentator bereits wartet), (2) *knappe Zeit* (die Vp muss unverzüglich losgehen, da der Experimentator bereit sein wird, bis sie eintreffen wird) und (3) *genügend Zeit* (die Vp kann bereits gehen, der Experimentator wird aber noch nicht parat sein). Auf dem Weg zum Gebäude, in dem sie ihr Referat zu halten haben, begegnen die Vpn einer

„hilfsbedürftigen Person“ (ein Eingeweihter des Versuchsleiters), die stöhnt und hustet. Untersucht wird (abhängige Variable), inwiefern die Person am Wegrand von der Vp beachtet wird und ob sich die Vp um eine Hilfeleistung bemüht.

Auf die Frage eines Gesetzeslehrers „Wer ist mein Nächster?“ antwortete Jesus: „Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von Räubern überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und liessen ihn halbtot liegen. Zufällig kam ein Priester denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter. Auch ein Levit kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter. Dann kam ein Mann aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, ging zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf sein Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. Am andern Morgen holte er zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und sagte: ‚Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme‘. Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde?“ (LUKAS 10, 30-36).

Ergebnisse des Experiments von DARLEY und BATSON: Unter Zeitdruck wurde weniger geholfen als bei verfügbarer Zeit. Das Thema des Referats hatte *keinen Einfluss* auf das Hilfeverhalten.

Die nicht-geleistete Hilfe wurde u.a. damit begründet, dass der Experimentator, dem die Vp *helfen* (!) wollte, auf sie gewartet habe und auf ihr Eintreffen angewiesen war. Offensichtlich befanden sich die Vpn in einem Konflikt zwischen der Tendenz, einer hilfsbedürftigen Person beizustehen und der Tendenz, ihre Verpflichtung gegenüber dem Experimentator einzuhalten. „And this is often true of people in a hurry; they hurry because somebody depends on their being somewhere. Conflict, rather than callousness, can explain their failure to stop“ (DARLEY & BATSON, a.a.O., p. 108).

11.3 Gruppenmechanismen

„Die Tatsache, dass Gruppen die Macht des Versuchsleiters so wirksam beeinträchtigen, sollte uns daran erinnern, dass Individuen aus drei prinzipiellen Gründen handeln: Sie tragen bestimmte verinnerlichte Standardverhaltensweisen mit sich; sie reagieren unmittelbar auf Sanktionen, die von einer Autorität gegen sie erfolgen könnten; und schliesslich sind sie empfindlich gegen Sanktionen, die von der Gruppe gegen sie verhängt werden könnten“ (MILGRAM 2004, a.a.O., p. 142f.).

Vgl. Synopse VIII, S. 4; Schema von GROSSMAN: Group Absolution

„A tremendous volume of research indicates that the primary factor that motivates a soldier to do the things that no sane man *wants* to do in combat (that is, killing and dying) is not the force of self-preservation but a powerful sense of accountability to his comrades on the battlefield. Richard Gabriel notes that ‘in military writings on unit cohesion, one consistently finds the assertion that the bonds combat soldiers form with one another are stronger than the bonds most men have with their wives’. The defeat of even the most elite group is usually achieved when so many casualties have been inflicted (usually somewhere around the 50 percent point) that the group slips into a form of mass depression and apathy. Dinter points out that ‘The integration of the individual in the group is so strong sometimes that the group destruction, e.g. by force or captivity, may lead to depression and subsequent suicide.’ Among the Japanese in World War II this manifested itself in mass suicide. In

most historical groups it results in the group suicide of surrender" (GROSSMAN, a.a.O., p. 149f.).

Literaturhinweis:

HARALD WELZER: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2013 (6. Aufl.).

WELZER untersucht, wie es unter der Herrschaft der Nationalsozialisten zu den Massenvernichtungen von Juden und anderen als minderwertig bewerteten Menschen hat kommen können. Dabei unterscheidet er drei Phasen:

1. Phase (ab ca. 1920): Verbreitung der nationalsozialistischen Ideologie mit ihren zwei Elementen: Erstens die Vorstellung einer absoluten Ungleichheit der Menschen (Arier vs. Nicht-Arier) und zweitens die Überzeugung, dass diese Ungleichheit für die höher bewertete Gruppe (Arier) eine direkte Bedrohung darstellt. Die Ideologisierung Deutschlands intensivierte sich mit der Ernennung von ADOLF HITLER zum Reichskanzler im Jahre 1933.

2. Phase (ab 1938/1939): Kriegsführung Deutschlands gegen westliche und östliche Länder. Im Rahmen dieser Kriege (v.a. dem Krieg gegen Polen und die Sowjetunion) wurden die rückwärtigen Truppen zur Erschiessung von Juden eingesetzt. Psychologisch sind dabei Prozesse abgelaufen, die mit denjenigen in den MILGRAM-Experimenten vergleichbar sind, wobei v.a. der Druck der Peers („Kameraden“) Ausschlag gebend war.

„Die individuellen Folgen aufgrund des Ausscherens aus einer Gruppe, der man ja noch auf unabsehbare Zeit nolens volens angehören wird, sind ... subjektiv beträchtlich und in ihrer Tragweite auch gar nicht vollständig abzuschätzen, während auf der anderen Seite zunächst ‚nur‘ die Teilnahme an einer Erschiessung gefordert wird, deren konkrete Umstände man zu diesem Zeitpunkt sowenig kennt wie die Möglichkeit ihrer unablässigen Wiederholung. Und die einzelnen Bataillonsangehörigen beobachten, dass die anderen stehen bleiben und nicht aus der Gruppe heraustreten; offensichtlich, so scheint es, sehen also auch die allermeisten der Kameraden kein Problem darin, mitzumachen“ (WELZER, a.a.O., p. 116). Das Töten wird zur Arbeit, es wird alltäglich und gleichsam normal.

3. Phase (ab ca. 1941): Zur Steigerung der Effizienz des Tötens werden Arbeits- und Konzentrationslager, die es bereits seit 1933 gab, in Vernichtungslager verwandelt. Das Töten erfolgt nun unter einer organisatorischen Logik. In den Vernichtungslagern erfolgt das Töten nicht *spontan*, sondern peinlich genau *organisiert*.

11.4 Gewalt und (bürokratische) Organisation

Literaturhinweise:

TOM SEGEV: Soldiers of the Evil. The Commandants of the Nazi Concentration Camps. New York: McGraw-Hill 1987.

WOLFGANG SOFSKY: Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager. Frankfurt a. M.: Fischer 1999 (3. Aufl.).

TZVETAN TODOROV: Angesichts des Äussersten. München: Wilhelm Fink 1993 (Orig. 1991).

WOLFGANG SOFSKY (*1952) nennt die KZs „Todesfabriken“ und setzt die Vernichtungsmaschinerie der Nazis in Beziehung zu einer modernen bürokratischen Organisation. „Eine Todesfabrik ist eine Arbeitsorganisation zur spurenlosen Vernichtung von Menschen in grosser Zahl“ (SOFSKY, a.a.O., p. 296). Das Ziel konnte nur erreicht werden, indem die *Gefühle* der Täter ausgeschaltet wurden und die massenhafte Tötung nach Prinzipien der Zweckrationalität *organisiert* wurde.

HIMMLER meinte gegenüber HÖSS, es seien zu viele, die getötet werden mussten, als dass man sie erschiessen könnte. Dies „wäre schlechterdings unmöglich und auch eine zu grosse Belastung für die SS-Männer, die dies durchführen müssten im Hinblick auf die Frauen und Kinder“ (zit. nach TODOROV, a.a.O., p. 200).

„Insgesamt wurde ... jede Todesfabrik von nicht mehr als 120 bis 150 Mann mit minimaler Infanteriebewaffnung betrieben. Ihnen standen Hunderte von Arbeitshäftlingen und täglich Tausende Deportierte gegenüber. Es war mithin nicht die militärische Überlegenheit, die den Betrieb der Massentötung sicherte, sondern ein ausgeklügeltes System der Organisation, Täuschung, Einschüchterung und Gewalt“ (SOFSKY, a.a.O., p. 298).

„Die letzte Bedingung für die Effektivität der Todesfabriken war die Zwangsarbeit der jüdischen Sonderkommandos. Mit Bedacht liess die SS Juden durch Juden verbrennen, als wollte sie beweisen, dass sich die ‚Untermenschen‘ jede Erniedrigung gefallen liessen und sich gegenseitig umbrachten, als wollte sie das Gewicht der Schuld auf die Opfer abwälzen. Die Sortierer, Friseure, Leichenträger, Heizer und Totengräber waren das Personal, das in den Todesfabriken die Handarbeit verrichtete. Das Schicksal der Sonderkommandos gehört zu den entsetzlichsten Kapiteln in der Geschichte der Todes- und Konzentrationslager. Die Häftlinge wurden zeitweise am Leben gelassen, um ihre Angehörigen, Nachbarn und Glaubensgenossen zu beseitigen. Ihr Verhalten ist mit keinen zivilen Moralvorstellungen zu bewerten. Allenfalls lässt sich daraus entnehmen, wozu Menschen durch eine permanente Todesdrohung gebracht werden können. Denn wie die Todesfabrik durch die stetige Arbeit des Sonderkommandos in Gang gehalten wurde, so hing das befristete Überleben der Kommandos vom Betrieb der Todesfabrik ab. Jeder neue Todestransport verlängerte das Leben derer, die die Leichen zu verbrennen hatten“ (ebd., p. 305).

„Die Qualen der Menschen in den Sonderkommandos sind nicht beschreibbar. Deutungsversuche müssen hier notwendig oberflächlich bleiben. Dennoch seien einige Anmerkungen über diese extremste Form erzwungener Kollaboration erlaubt. Die Menschen arbeiteten in einer Situation fortwährender Todesdrohung und lähmender Gewalt. Die SS liess sie am Leben, damit sie arbeiteten. Wer sich weigerte, musste sterben. Als am 21. Juli 1944 400 Juden aus Korfu, die drei Wochen im Quarantänelager zugebracht hatten, jede Arbeit im Sonderkommando ablehnten, wurden sie vergast. Wer die nächste Stunde noch leben wollte, musste arbeiten. Der einzige Ausweg war die Selbsttötung, das Märtyrium. Es ist bekannt, dass sich einige im Augenblick der Aufnahme ins Sonderkommando oder unmittelbar danach selbst töteten. Die Dauer der Gnadenfrist war zudem völlig ungewiss. Wann die SS das Sonderkommando liquidieren würde, konnte keiner voraussagen. Solange aber das Ende nicht unmittelbar bevorsteht, klammern sich Menschen oftmals an letzte Hoffnungen, obwohl nahezu alle Tatsachen dagegen sprechen. Der schiere Wille zum Überleben setzt rigorose Abwehrmechanismen in Gang, die auch höchste Gefahren beiseite schieben. Der Tod des anderen ist nicht der eigene Tod. Sogar in einer Situation der Todesgewissheit reagieren Menschen häufig nicht mit Rebellion, sondern mit Apathie“ (ebd., p. 309).

Die Vernichtung von Menschen in den Todeslagern der Nazis ist nicht das Ergebnis eines blinden Aggressionstriebes, einer bestialischen Natur des Menschen oder eines Ausbruchs von Irrationalität. Sie ist vielmehr das Ergebnis der Indienstnahme der menschlichen Vernunft für einen grauenvollen Zweck. Sie ist das Ergebnis der Reduktion der menschlichen Vernunft auf *instrumentelle Vernunft* (Zweckrationalität). Sie ist der Triumph der Bürokratie über die menschliche Natur.

11.5 Modernität und Barbarei

Literaturhinweise:

ZYGMUNT BAUMAN: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2002 (Orig. 1989).

MAX MILLER & HANS-GEORG SOEFFNER (eds.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.

Gemäss ZYGMUNT BAUMAN (*1925) war der Holocaust ein „normales“ Phänomen einer modernen Gesellschaft. Er ist ein krasses Beispiel dafür, wie unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernität ein Zusammenbruch der Moral stattfinden kann. Der Holocaust war nicht ein *Rückfall* in die Barbarei, sondern ein genuiner Ausdruck der Modernität unserer Lebensbedingungen. Er hat nichts mit einer bösen menschlichen Natur zu tun, die im Nationalsozialismus ihres zivilisatorischen Mäntelchens beraubt worden wäre. Nicht eine angeborene Aggressivität verursachte den Holocaust, sondern die perfekte zweckrationale Bewältigung eines von einem Wahnsinnigen vorgegebenen Ziels im Rahmen von bürokratischen Strukturen.

Gemäss BAUMAN ermöglicht die Moderne ein Ausmass an Barbarei, das frühere Zeiten nicht gekannt haben. „Der Holocaust ist ein legitimer Bewohner im Haus der Moderne, er könnte in der Tat in keinem anderen je zuhause sein“ (BAUMAN, a.a.O., p. 31).

„In der Endlösung haben das industrielle Potential und das technologische Know-how, dessen sich unsere Zivilisation brüstet, eine Aufgabe nie dagewesener Grössenordnung gefunden und diese gemeistert. Und in der Endlösung offenbarte die moderne Gesellschaft erstmalig, welcher Taten sie fähig ist. Nachdem technische Effizienz und perfekte Planung zum Mass aller Dinge erhoben worden sind, müssen wir nun einsehen, dass wir über dem Lobpreis materiellen Fortschritts, den wir der Zivilisation verdanken, dieses wahre Potential sträflich unterschätzt haben“ (ebd., p. 23).

Die beste Strategie, um Böses zu *ermöglichen*, ist die Vernebelung der moralischen Relevanz einer Situation. „An moralischen Fragen entzündeten sich immer dann *keine* Kontroversen, wenn die moralische Dimension des Handelns nicht erkennbar ist oder deren Aufdeckung oder Diskussion bewusst vermieden wird. Anders formuliert: Die moralische Dimension des Handelns kann unsichtbar sein oder bewusst verschleiert werden“ (ebd., p. 38 - Hervorhebung W.H.).

BAUMAN spricht von der *Adiaphorisierung* des Handelns:

„Soziale Organisationen verstehen sich insbesondere auf die Neutralisierung des störenden und deregulierenden Einflusses moralischen Verhaltens. Dabei gibt es mehrere einander ergänzende Arrangements: (1) Die Distanz zwischen dem Handeln und dessen Konse-

quenzen wird über den Wirkungsbereich des moralischen Impulses hinweg ausgedehnt; (2) ein Teil der ‚Anderen‘ wird aus der Gruppe jener potentiellen ‚Antlitze‘, die moralisches Verhalten auf sich ziehen, ausgegrenzt; (3) die Zielgruppen des Handelns werden in Einheiten mit spezifischen Merkmalen aufgelöst; so dass es keine Gelegenheit zur Rekonstruktion des Antlitzes gibt und das Ziel des Handelns von moralischen Wertmassstäben befreit wird. Durch diese Arrangements fördert die Organisation zwar noch kein unmoralisches Verhalten und auch nicht das Böse, wie Kritiker voreilig meinen könnten, sie fördert jedoch auch nicht das Gute, sondern nur den eigenen Fortbestand. Man kann diesen Vorgang als *Adiaphorisierung* des sozialen Handelns bezeichnen (*adiaphorn* war ursprünglich das von der Kirche für theologisch irrelevant Erklärte), denn es ist weder gut noch böse und kann daher zwar funktional-zielgerichtet, nicht aber moralischen Bewertungsmassstäben unterzogen werden. Die moralische Verantwortung für den Anderen verliert damit ihre ursprüngliche Bedeutung als Begrenzung des Ringens um Existenz“ (ebd., p. 241).

Beunruhigend an bürokratischen Organisationen ist, dass sich nur wenige für das Handeln der Organisation im Ganzen verantwortlich fühlen müssen. So lässt sich zwischen Moral und Gewalt eine Art Keil schieben, was die Organisation in den Händen eines skrupellosen „Führers“ zu destruktiven Zwecken missbrauchen lässt.

Die Spaltung von Moral und Gewalt ist als latente Gefahr konstitutiv in die moderne Gesellschaft eingelassen.

11.6 Soziale Wahrnehmung von Aggression

Kausalattribution aggressiven Verhaltens (in Anlehnung an das Schema der Kausalattribution von Leistungsverhalten von BERNARD WEINER):

		Lokation	
		internal	external
Stabilität	stabil	Disposition (Aggressivität)	Auftrag / Befehl
	variabel	Intention (aggressive Absicht)	Zufall

Bedrohung als Veranlassung für aggressives Verhalten: „Die biologisch adaptierte Aggression ist eine Reaktion auf eine Bedrohung der vitalen Interessen; sie ist phylogenetisch programmiert; sie ist Tieren und Menschen gemeinsam; sie ist nicht spontan und steigert sich nicht von selbst, sondern sie ist reaktiv und defensiv; sie zielt darauf ab, die Bedro-

hung zu beseitigen, indem sie sie entweder vernichtet oder ihre Ursache beseitigt“ (FROMM, a.a.O., p. 209).

Was aber ist eine Bedrohung?

Literaturhinweis:

KENNETH DODGE: Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. In: Child Development 1980 (51), p. 162-170.

Untersuchungsanlage:

Je 15 aggressive und 15 nicht-aggressive männliche Schüler der Klassen 2, 4 und 6.

Versuchssituation: zwei Versuchsräume, die unmittelbar nebeneinander lagen; Proband kann Preis gewinnen, indem er Puzzle zusammensetzt; es wird ihm gesagt, dass im Zimmer nebenan ein weiterer Knabe ebenfalls ein solches Puzzle löst; ein Mikrofon und ein Lautsprecher erwecken den Eindruck, die beiden Räume seien durch eine Gegensprechanlage miteinander verbunden; tatsächlich ist das „andere Kind“ jedoch ein Tonbandgerät, auf dem bestimmte Texte, gesprochen von einem neunjährigen Knaben, aufgezeichnet sind und abgespielt werden.

Nachdem der Proband 13 Teile des Puzzles zusammengesetzt hatte, wurde er vom Versuchsleiter unterbrochen, indem er dem Probanden eröffnete, er wolle dem „anderen Knaben“ zeigen, wie weit der Proband bereits fortgeschritten sei.

Drei experimentelle Bedingungen: (a) aggressive Bedingung: der „andere Knabe“ ärgert sich über die bessere Leistung des experimentellen Subjekts, was ihn dazu verleitet, das Puzzle seines Konkurrenten (absichtlich) zu zerstören; (b) freundliche Bedingung: der andere akzeptiert die bessere Leistung und äussert den Willen, das Puzzle noch etwas weiter zu komplettieren, dabei zerstört er es jedoch aus Missgeschick; (c) neutrale bzw. mehrdeutige Bedingung: der Knabe im Nebenraum sagt: „Es scheint, er ist schon weit gekommen.“ Nach einer längeren Pause hört man, wie das Puzzle kaputtgeht.

Abhängige Variable: Der Proband soll die beiden Puzzles anschauen. Ein Videorecorder, der hinter einer Einwegscheibe versteckt war, registriert die Reaktion des Probanden.

Ergebnis: Der wesentliche Unterschied im Verhalten zwischen der Gruppe der aggressiven und der Gruppe der nicht-aggressiven Knaben lag darin, dass die aggressiven die mehrdeutige Situation so wahrnahmen, als handle es sich um Feindseligkeit seitens des Konkurrenten, während die nicht-aggressiven Knaben dieselbe, mehrdeutige Situation so wahrnahmen, als hätte der Konkurrent freundliche Absichten gehabt.

Jeder Schritt im folgenden Modell der sozialen Informationsverarbeitung kann bei aggressiven Individuen teilweise oder ganz defizitär sein

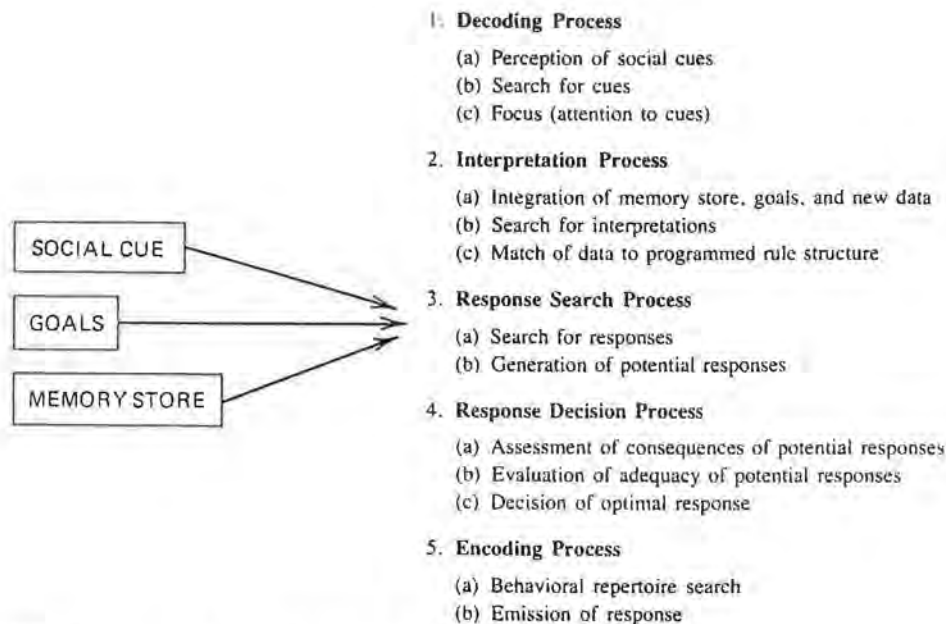


Figure 3. A social information-processing model of aggression.
(Adapted from Dodge, 1982.)

aus: ROSS D. PARKE & RONALD G. SLABY: The Development of Aggression. In: PAUL H. MUSSEN (ed.): Handbook of Child Psychology. Volume IV. Fourth Edition. New York: John Wiley & Sons 1983, p. 548-641, hier: p. 557

Zusammengefasst lässt sich sagen: Aggressive Kinder neigen dazu, weniger sozial relevante, dafür aggressive Situations- und Verhaltensmerkmale zu beachten, anderen Individuen – vor allen in mehrdeutigen Situationen – negative (böse) Absichten zu unterstellen, bei anderen unfreundliche Reaktionen zu erwarten, kaum nach alternativen, nicht-aggressiven Lösungen für soziale Probleme zu suchen; sie zeigen wenig Empathie und scheinen falsche Vorstellungen von Aggressionen und deren Wirkungen zu haben. Es ist denkbar, dass aggressives Verhalten dadurch einen positiven Wert gewinnt – als Strategie der Durchsetzung eigener Ansprüche und der Verfolgung persönlicher Ziele – und dessen negative Seiten weniger klar gesehen werden.

„The more the child behaves aggressively, the more the child is exposed to aggressive scenarios to be encoded. The more scenarios the child has encoded, the more are available to be rehearsed. The more scenarios are rehearsed, the more likely are they to be retrieved when a social problem arises. The more likely aggressive strategies are to be retrieved, the less likely are other strategies to be retrieved, The child behaves aggressively, and the cycle continues“ (L. ROWALL HUESMANN & LEONARD D. ERON: Cognitive Processes and the Persistence of Aggressive Behavior. In: Aggressive Behavior 1984 [10], p. 243-251, hier: p. 244).

Literaturhinweise:

NAMEERA AKHTAR & E. JANE BRADLEY: Social Information Processing Deficits of Aggressive Children: Present Findings and Implications for Social Skills Training. In: *Clinical Psychology Review* 1991 (11), p. 621-644.

CLAUDE CAGNON & SYLVAIN COUTU: Caractéristiques socio-cognitives d'enfants agressifs selon un modèle du traitement de l'information. In: *Revue Canadienne de Psycho-Education* 1986 (15), p. 147-163.

SUSAN G. FORMAN: Self-Statements of Aggressive and Nonaggressive Children. In: *Child Behavior Therapy* 1980 (2), p. 49-57.

BRAM OROBIO DE CASTRO, JAN W. VEERMAN, WILLEM KOOPS, JOOP D. BOSCH & HEIDI J. MONS-HOUWER: Personality and Social Development. Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior. A Meta-Analysis. In: *Child Development* 2002 (73), p. 916-934.

KENNETH A. DODGE & CYNTHIA L. FRAME: Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. In: *Child Development* 1982 (53), p. 620-635.

KENNETH A. DODGE & NICKI R. CRICK: Social Information-Processing Basis of Aggressive Behavior in Children. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 1990 (16), p. 8-22.

KENNETH A. DODGE, JOHN E. BATES & GREGORY S. PETTIT: Mechanisms in the Cycle of Violence. In: *Science* 1990 (250), p. 1678-1683.

NICKI R. CRICK & KENNETH A. DODGE: A Review and Reformulation of Social Information Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. In: *Psychological Bulletin* 1994 (115), p. 74-101.

11.7 Bedingungen des moralischen Widerstands

Was erlaubt es Menschen, gegen Unmenschlichkeit moralischen Widerstand zu leisten?

Literaturhinweise:

BRUNO BETTELHEIM: *Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1992.

NECHAMA TEC: *When Light Pierced the Darkness. Christian Rescue of Jews in Nazi-occupied Poland*. New York: Oxford University Press 1986.

TEC meint, dass die Personen, die während der Nazizeit anderen halfen, durch eine gewisse soziale Marginalität und eine eher geringe soziale Integration ausgezeichnet waren. Sie spricht von „Individualität“ und „Separatheit/Getrenntheit“. Menschen, die weniger kontrolliert sind durch ihre soziale Umwelt und damit wenig abhängig sind von anderen, werden eher durch ihre *eigenen* moralischen Entscheidungen angeleitet, ob diese Entscheidungen nun mit denen der Gesellschaft übereinstimmen oder nicht.

BETTELHEIM betont mit Nachdruck, dass es die Autonomie, die Selbstachtung, die Integration der eigenen Persönlichkeit, ein reiches Innenleben und die Fähigkeit zu sinnvollen Beziehungen waren, die die wesentlichen psychischen Voraussetzungen bildeten, um in den Konzentrationslagern der Nazis als Mensch zu überleben.

Umgekehrt bedeutete die Reduktion des gesellschaftlichen Pluralismus in den Konzentrationslagern die psychische Vereinnahmung der meisten Insassen und damit die Adiaphorisierung ihres sozialen Handelns. Ihrer Selbstachtung beraubt, vermochten sie die Immoralität der Situation nicht mehr zu erkennen und waren nicht mehr fähig, etwas dagegen zu unternehmen.

Die Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft ist in moralischer Hinsicht eher zu begrüssen als zu beklagen. Der Pluralismus nötigt die Einzelne und den Einzelnen, sich selbst zu entscheiden. „Die Stimme des Gewissens verschafft sich besonders inmitten greller politisch-sozialer Dissonanz Gehör“ (BAUMAN, *Dialektik der Ordnung*, a.a.O., p. 180 – Hervorhebung weggelassen). Dies trifft aber nur dann zu, wenn das Gewissen auch gebildet worden ist, wenn es Gelegenheit hatte, sich im sozialen Austausch zu artikulieren und dabei geformt zu werden.

11.8 Pluralismus als Gewaltprävention

Die Gefahr eines erneuten Holocaust geht von politischen Situationen aus, in denen ein Machtmonopol die Alleinherrschaft an sich reißen kann. Demokratische Kontrolle der staatlichen Macht und Diversifizierung staatlicher Machtmonopole sind daher wichtige *politische* Massnahmen zur Verhinderung eines erneuten Holocaust.

Wie BAUMAN schreibt, ist der Pluralismus „... die beste Prophylaxe dagegen, dass unbescholtene Menschen sich zu moralisch verwerflichem Handeln bereit finden“ (BAUMAN, *Dialektik der Ordnung*, a.a.O., p. 180 - Hervorhebung weggelassen).

Literaturhinweis:

JAMES GARBARINO & URIE BRONFENBRENNER: Die Sozialisation von moralischem Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht. In: HANS BERTRAM (ed.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986, p. 258-288.

- „1. *Selbstorientierung*: Das Individuum wird in der Hauptsache durch Impulse der Befriedigung eigener Bedürfnisse motiviert, ohne die Wünsche und Erwartungen anderer zu berücksichtigen, es sei denn als Objekte zur Befriedigung eigener Zwecke.
2. *Autoritätsorientierung*: Das Individuum sieht die elterlichen Vorschriften und Werte als unveränderlich an und verallgemeinert diese Haltung auf moralische Standards, die ihm von anderen Erwachsenen und Autoritätspersonen auferlegt werden.
3. *Orientierung an Gleichaltrigen*: Das Individuum verhält sich im Rahmen seiner *peer group* als anpassungsfähiger Konformist. Diese ist grösstenteils unabhängig von der Autorität der Erwachsenen und letztlich auch von jeder gesellschaftlichen Autorität. Verhaltensweisen werden von momentanen Änderungen der Gruppenmeinungen und -interessen gesteuert.
4. *Orientierung an der Gemeinschaft*: Das Individuum ist einer Anzahl dauerhafter Gruppenziele verpflichtet, die den individuellen Wünschen, Verpflichtungen und zwischenmenschlichen Beziehungen übergeordnet sind.
5. *Orientierung an Objektivität*: Die Werte eines Individuums sind funktional autonom, das heisst, sie sind in der sozialen Interaktion entstanden, aber im täglichen Umgang im Hinblick auf ihre Bedeutung und Anwendung nicht mehr von sozialen Repräsentanten abhängig. Das Individuum reagiert in Situationen eher auf der Basis von Prinzipien als auf der Ebene von Orientierungen an sozialen Repräsentanten“ (ebd., p. 260).

„Generell gehen wir von drei Entwicklungsebenen aus, deren Abfolge für alle Kulturen und Personen die gleichen sind. Den Ausgangspunkt bildet eine im wesentlichen amorali-sche Struktur, in der eine vor allem hedonistische Orientierung als Organisationsprinzip vorherrscht. Dies beinhaltet deutlich eine Ethik des Eigennutzes, der Dichotomie von Lust und Schmerz, von Manipulation und Mitteln, die zu keinem anderen Zweck als dem der eigenen Befriedigung dienen. ... Ein solches Individuum ist als ‚nicht sozialisiert‘ zu bezeichnen; es befindet sich in gewissem Sinne normativ, psychologisch und verhaltensmäs-sig ausserhalb der menschlichen Gemeinschaft. Diese Ebene kann nur in der sehr frühen Kindheit als entwicklungspezifisch ‚normal‘ betrachtet werden“ (ebd., p. 261).

„Die zweite Ebene wird von moralischen Strukturen gebildet, deren dominante Charakteristik im Gehorsam und in der Orientierung an einem System sozialer Agenten besteht. Auf dieser Ebene wird das moralische Urteil eines Individuums von Individuen oder Gruppen geleitet, die für seine affektiven und sozialen Bedürfnisse von herausragender Bedeutung sind. Übertragen wir dies auf KOHLBERGS Stufenschema, dann korrespondiert Ebene 2 im grossen und ganzen mit den Stufen 1 bis 4. In BRONFENBRENNERS Typenana-lyse umfasst Ebene 2 die Orientierung an Autorität, an Gleichaltrigen und an der Gesell-schaft“ (ebd., p. 262).

„Die dritte wesentliche Moralebene besitzt die ‚höchste‘ logische und entwicklungspezifi-sche Struktur. Auf dieser Ebene sind es weniger die sozialen Agenten, die das Handeln lenken, sondern Werte, Prinzipien und Ideen. Das Individuum verwendet ethische Verhal-tenstandards in grundsätzlich rationaler Form und weitgehend unabhängig [Text korri-giert, W.H.] von psychosozialen Faktoren. Nach KOHLBERG entspricht dies der Prinzipi-

en-, Vertrags- und Gewissensmoral (Stufe 5 und 6), in BRONFENBRENNERS Typenansatz der Orientierung an Objektivität“ (ebd., p. 263).

In „primitiven“ Gesellschaften „... tendiert die Erziehung der Jugendlichen ..., die auf mystischer Autorität gegründet ist und durch Stammesbräuche geregelt wird, im wesentlichen zu Konformität, und zwar in intellektueller wie in moralischer Hinsicht. Zu intellektueller Konformität, da nichts im Individuum die Haltung der Reflexion oder des kritischen Geistes hervorruft; in jedem Bereich (von den eigentlichen Techniken bis zu mystischen Darstellungen, von magischen bis zu kausalen Erklärungen der Phänomene) ist sein Denken standardisiert, und es beugt sich den kollektiven Vorstellungen des Stammes, wie sie von Generation zu Generation weitergegeben wurden. Auf der anderen Seite zu moralischer Konformität, denn geheiligte Pflichten und rituelle Tabus lassen nur einen minimalen Handlungsspielraum zu, der selbst nicht von Regeln bestimmt ist“ (JEAN PIAGET: Die moralische Entwicklung von Jugendlichen in primitiven und „modernen“ Gesellschaften. In: HANS BERTRAM [ed.]: Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986, p. 118-124, hier: p. 119).

„Die Entwicklung der dritten Ebene – eine stärkere Orientierung an Prinzipien als an der Kontrolle durch soziale Agenten – beruht auf einer sozialen Struktur, die durch eine Vielzahl sozialer Agenten gekennzeichnet ist, mit denen sich das Kind verbunden fühlt und die es in *ziemlich* unterschiedlichen Richtungen ‚beanspruchen‘“ (GARBARINO & BRONFENBRENNER, a.a.O., p. 266).

„Eine Sozialstruktur, die in der Lage ist, eine Moral der dritten Ebene hervorzubringen, ist durch die Ausbalancierung gegensätzlicher Kräfte gekennzeichnet; sie ist weder monolithisch noch anomisch, sondern am besten als *pluralistisch* charakterisierbar“ (ebd., p. 267 - Hervorhebung W.H.).

„Eine pluralistische Struktur liegt dann vor, wenn soziale Agenten und Gruppen unterschiedliche Erwartungen, Sanktionen und Belohnungen für die Mitglieder einer Gesellschaft repräsentieren. Diese Differenzen rufen zwischen den Individuen und Gruppen Konflikte hervor, die grösstenteils durch ein Muster ‚elementarer Regeln‘ und durch eine allgemeine Anerkennung integrativer Prinzipien bzw. Ziele reguliert werden. Dagegen sind in einer monolithischen Struktur alle sozialen Agenten und Gruppen auf eine einzige Einheit von Zielen und Prinzipien ausgerichtet. Umgekehrt besteht in einer anomischen Struktur fast gar keine Integration; soziale Agenten oder Gruppen sind entweder gar nicht vorhanden, oder sie repräsentieren eine Vielfalt divergierender Kräfte, die in keinem normativen bzw. institutionalisierten Zusammenhang stehen“ (ebd., p. 278f.).

„Kritisch wird es allerdings, wenn der Pluralismus auf lange Sicht abnimmt: das Resultat wird letztlich ein Abbau der dritten Ebene im gesamten sozialen System sein. Ein entsprechendes Beispiel liefert BETTELHEIMS Beschreibung ... des moralischen Zusammenbruchs von Gefangenen in Konzentrationslagern, die die Einstellungen, Handlungsweisen und Kleidungsgepflogenheiten ihrer Peiniger und Bewacher übernehmen“ (ebd., p. 270).

Bilanz: Der Pluralismus sozialer Situationen ist eine förderliche Bedingung für die Bildung moralischer Kompetenz.

Das Individuum muss aber in seiner Persönlichkeit gefestigt sein und darf sich vom Pluralismus nicht überfordert fühlen. Die Moralität muss vom Selbst getragen werden.

Tabelle 1
Ein Modell zur Untersuchung des Zusammenhangs von sozial-psychologischem Pluralismus und moralischer Entwicklung

Entwicklungsebene	Ergebnis moralischer Sozialisation	entscheidende pluralistische Variablen
Kleinkind	Ausbildung von Bindungen, primäre Sozialisation	Normative und verhaltensspezifische Muster der Pflege und Fürsorge führen zu einem immer komplexeren System reziproker Kind-Erwachsenen-Interaktion.
Frühe Kindheit	Ausdehnung der ersten Bindungen in sich ständig vergrößernden Kreisen	<i>Interaktionsstruktur zwischen Kind und Anderen:</i> Zunehmende Erweiterung des Beziehungsmusters von der ersten Eltern-Kind-Dyade zu größeren sozialen Systemen in Übereinstimmung mit dem »Modell optimaler Diskrepanz«. Erste pluralistische soziale Muster mit unterschiedlichen Personen, die Objekte der kindlichen Aufmerksamkeit und Anhänglichkeit sowie Quelle unterschiedlicher Erwartungen sind. Erste Fähigkeiten, aufgrund eines »objektiven kognitiven Reaktionsvermögens« auf unterschiedliche Einflüsse einzugehen.
Spätere Kindheit	Entwicklung von Beziehungen zu sozialen Gruppen, besonders zu den <i>peers</i> und anderen Kindergruppen	Stärkere Entwicklung <i>multipler</i> Beziehungen anstelle des vollständigen Aufgehens in einem Kollektiv
Adoleszenz	Lockerung der Beziehungen zu sozialen Gruppen, um sowohl eine objektiv prinzipienorientierte Moral als auch eine soziale Identität zu erwerben, die die Loyalität und Verpflichtung in den Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft festigt	Integration des Individuums in Rollen und Erfahrungen der Erwachsenen. Relative Übereinstimmung zwischen den Zielen und Wertvorstellungen von <i>peer group</i> und Erwachseneninstitutionen: weder »kultureller Konfliktkurs« der <i>peer groups</i> gegen die sozialen Strukturen der Erwachsenenwelt noch eine Bevormundung der <i>peer groups</i> durch die Autorität der Erwachsenen. Bereitstellung von Möglichkeiten zu Erwachsenenaktivitäten, die mit vorangegangenen Sozialisationserfahrungen übereinstimmen.
Erwachsenenalter	Aufrechterhaltung einer kreativen Spannung zwischen sozialer Identität und der Orientierung an objektiv-prinzipieller Moral	Soziale Absicherung alternativer Zugangsmuster zu ökonomischen und sozialen Ressourcen. Rückwirkung auf einen elterlichen Erziehungsstil, der Identität und Vielseitigkeit betont (das heißt weder eine permissive noch eine autoritäre, sondern autoritative Kindererziehung). Pluralismus für Erwachsene ermöglicht Pluralismus für Kinder.

aus: ebd., p. 271-273

12. Selbsttheorien der Aggression

12.1 Selbstvertrauen und Gewalt

Ist Gewalt das Ergebnis eines niedrigen Selbstwertgefühls oder geringen Selbstvertrauens? Dem dürfte kaum so sein. Gewaltbereitschaft ist eher die Folge eines überhöhten Selbstwertgefühls, dem die Bestätigung durch andere versagt bleibt.

Literaturhinweise:

ROY F. BAUMEISTER, LAURA SMART & JOSEPH M. BODEN: Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. In: *Psychological Review* 1996 (103), p. 5-33.

HANS-WERNER BIERHOFF & MICHAEL JÜRGEN HERNER: *Narzissmus – die Wiederkehr*. Bern: Huber 2011 (2. Aufl.).

BRAD J. BUSHMAN & ROY F. BAUMEISTER: Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence? In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1998 (75), p. 219-229.

OTTO F. KERNBERG & HANS-PETER HARTMANN (eds.): *Narzissmus. Grundlagen, Störungsbilder, Therapie*. Stuttgart: Schattauer 2006.

CAROLYN C. MORF & FREDERICK RHODEWALT: Unraveling the Paradoxes of Narcissism. A Dynamic Self-Regulatory Processing Model. In: *Psychological Inquiry* 2001 (12), p. 177-196. [Deutsche Übersetzung in: KERNBERG & HARTMANN (eds.)].

„People whose favorable self-conceptions are inflated, uncertain, or unstable may become quite sensitive to unflattering feedback and may react with hostility. Indeed, this analysis has one further implication, which is that the hostile response may often seem wildly disproportionate to the actual informational power of the external evaluation or even to any contemplated reduction in self-esteem. Because the angry, hostile response is essentially a means of preventing oneself from having to suffer through a depressing revision of self-appraisal, its function is largely anticipatory. Hence highly sensitive individuals may react with considerable hostility to seemingly minor ego threats“ (BAUMEISTER et al., a.a.O., p. 11).

„In all spheres we examined, we found that violence emerged from threatened egotism, whether this was labeled as wounded pride, disrespect, verbal abuse, insults, anger manipulations, status inconsistency, or something else. For huge nationalities, medium and small groups, and lone individuals, the same pattern was found: Violence resulted most commonly from feeling that one’s superiority was somehow being undermined, jeopardized, or contradicted by current circumstances“ (ebd., p. 26).

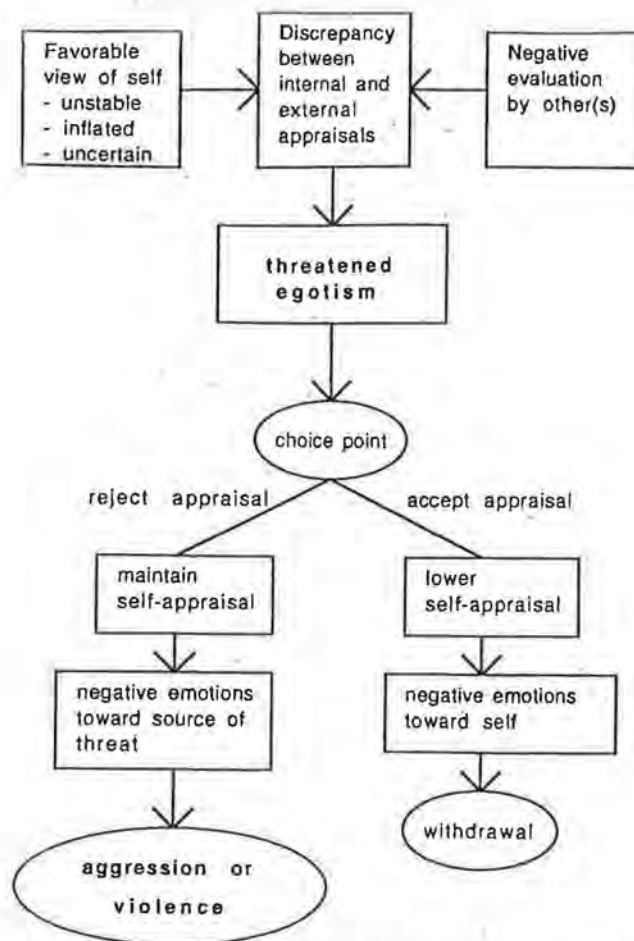


Figure 1. Schematic representation of the relation of threatened egotism to violent behavior.

aus: ebd., p. 12

12.2 Psychoanalytische Narzissmustheorie

Der Narzissmus kann definiert werden als ein Erlebnisstand, „... in dem nur die Person selbst, *ihr* Körper, *ihre* Bedürfnisse, *ihre* Gefühle, *ihre* Gedanken, *ihr* Eigentum, alles und jedes, was zu *ihr* gehört, als völlig real erlebt wird, während alles und jedes, was keinen Teil der eigenen Person bildet oder nicht Gegenstand der eigenen Bedürfnisse ist, nicht interessiert, keine volle Realität besitzt und nur intellektuell wahrgenommen wird; *affektiv* bleibt es ohne Gewicht und Farbe. In dem Masse, wie ein Mensch narzisstisch ist, hat er einen doppelten Massstab für seine Wahrnehmungen. Nur er selbst und was zu ihm gehört, besitzt Signifikanz, während die übrige Welt mehr oder weniger ohne Gewicht und Farbe ist, und ein narzisstischer Mensch weist aufgrund dieses doppelten Massstabs schwere defekte in seinem Urteilsvermögen und seiner Fähigkeit zur Objektivität auf“ (FROMM, a.a.O., p. 225).

Literaturhinweise:

HEINZ HENSELER: Narzisstische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstnords. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000 (4. Aufl.).

HEINZ HENSELER: Die Theorie des Narzissmus. In: DIETER EICKE (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 2. Zürich: Kindler 1976, p. 459-477.

HEINZ KOHUT: Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002 (12. Aufl.).

HEINZ KOHUT: Die Heilung des Selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999 (7. Aufl.).

12.3 Anerkennungstheorie

GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770-1831)

GEORGE HERBERT MEAD (1863-1931)

JESSICA BENJAMIN (*1946)

AXEL HONNETH (*1949)

CHARLES TAYLOR (*1931)

Literaturhinweise:

JESSICA BENJAMIN: Herrschaft-Knechtschaft; Die Phantasie von der erotischen Unterwerfung. In: ELISABETH LIST & HERLINDE STUDER (eds.): Denkverhältnisse - Feminismus und Kritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2009, p. 511-538 (4. Aufl.).

JESSICA BENJAMIN: Die Fesseln der Liebe – Psychoanalyse Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a.M.: Stroemfeld 2004 (ich zitiere nach der Ausgabe: Basel/Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern 1990).

JESSICA BENJAMIN: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Frankfurt a.M.: Fischer 1996.

JESSICA BENJAMIN: Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Stroemfeld 2002.

GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL: Frühe politische Systeme. Herausgegeben und kommentiert von GERHARD GÖHLER. Frankfurt a.M.: Ullstein 1974.

AXEL HONNETH: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002 (3. Aufl.).

AXEL HONNETH: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2010.

HANS JOAS: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von GEORGE HERBERT MEAD. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.

GEORGE HERBERT MEAD: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Hrsgg. von CHARLES W. MORRIS. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1973.

GEORGE HERBERT MEAD: Gesammelte Aufsätze, 2 Bde. Hrsgg. von HANS JOAS. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980/1983.

CHARLES TAYLOR: Hegel and Modern Society. Cambridge: Cambridge University Press 1979.

CHARLES TAYLOR: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2010 (7. Aufl.).

Von besonderer Bedeutung für die Theorie der Anerkennung ist das Konzept der „Enttäusserung“ (HEGEL). Darin unterscheidet sich der romantische Weg zum Selbst von der Introspektion (im Sinne von DESCARTES und anderen), die ein blosses In-sich-hinein-Schauen meint. Enttäusserung ist geradezu das Gegenteil von Introspektion: Es ist Aus-sich-heraus-Treten als Weg zum Selbst. Das Individuum muss sich „ausdrücken“, d.h. aus sich heraus gehen (enttäussern), um sich als Selbst erkennen zu können und von anderen anerkannt zu werden.

Durch seine Teilnahme an immer komplexeren sozialen Beziehungen „enttäussert“ das Individuum immer mehr von sich selbst. Dadurch, dass die anderen auf diese „Enttäusserung“ reagieren und dem Individuum antworten, finden die bislang unartikulierten Anteile seiner Individualität *Anerkennung*. Dank dieser Anerkennung werden sie real und können vom Individuum als Moment seines Selbst angeeignet werden. Die Anerkennung ist die wesentliche Grundlage für die Identifizierung des Individuums mit seiner sich erweiternden Individualität.

Wesentlich für die Argumentation von HEGEL und MEAD ist der Akzent auf der *Gegenseitigkeit* dieses Prozesses. In die Anerkennungsbeziehung ist „... gewissermassen ein Zwang zur Reziprozität eingebaut ...“, der die sich begegnenden Subjekte gewaltlos dazu nötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen: wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will“ (HONNETH, a.a.O., p. 64f.). Der Prozess der Selbstbildung ist ein *wechselseitiges* Sich-im-anderen-Erkant und -Anerkannt-Finden.

Gemäss GEORGE HERBERT MEAD gewinnen Menschen bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der äusseren Natur (und nicht lediglich bei einer „monologischen“ instrumentellen Tätigkeit) ein Bewusstsein ihres Selbst. Dabei geht MEAD von der biologischen Tatsache aus, dass alles tierische und menschliche Leben eine soziale Struktur aufweist. „Es gibt keinen lebenden Organismus, der so beschaffen wäre, dass er sich in völliger Isolierung von allen anderen Organismen am Leben halten könnte oder dass bestimmte Beziehungen zu anderen lebenden Organismen ... – Beziehungen also, die im strengen Wort-sinn gesellschaftlich sind – nicht eine notwendige und unersetzliche Rolle in seinem Leben spielten. Alle lebenden Organismen sind in eine allgemeine gesellschaftliche Umwelt oder Situation eingebettet, in einen Komplex gesellschaftlicher Wechselwirkungen und Einflüsse, von denen ihre weitere Existenz abhängt“ (MEAD 1973, a.a.O., p. 274).

MEAD unterscheidet ein ‚Ich‘ (‚I‘) von einem ‚Mich‘ (‚Me‘). Als handelndes Subjekt bin ich ein ‚Ich‘. Als Subjekt, auf das reflektiert wird, bin ich ein ‚Mich‘. Das ‚Mich‘ ist immer nur als vergangenes ‚Ich‘ fassbar. Es ist als solches unzugänglich. Ich habe keine

Möglichkeit, mich in meinem Selbst (meiner „Identität“) *unmittelbar* zu Gesicht zu bekommen. „Das ‚Ich‘ tritt nicht in das Rampenlicht“ (MEAD 1973, a.a.O., p. 217).

Das „Ich“ ist ein Moment der Spontaneität. Weil wir über das „Ich“ nicht verfügen können, kommt es, „... dass wir uns durch unsere eigenen Aktionen überraschen“ (MEAD 1973, a.a.O., p. 217).

Die Spontaneität des Ichs führt zur Notwendigkeit, immer wieder von neuem nach Anerkennung zu suchen. Die Artikulation bisher unausgeschöpfter Möglichkeiten seiner Individualität veranlasst den Einzelnen, sein Selbst immer wieder neu bestätigt zu bekommen. „Weil die Impulsivität des ‚Ich‘ ... nicht stillzustellen ist, wandert mit ihr ein Element der normativen Idealisierung in alle gesellschaftliche Praxis ein; die Subjekte können gar nicht anders, als sich in der Verteidigung ihrer spontan erlebten Ansprüche stets wieder der Zustimmung eines kontrafaktisch unterstellten Gemeinwesens zu versichern, das ihnen gegenüber dem etablierten Anerkennungsverhältnis ein Mehr an Freiheitsrechten einräumt. Aus der Unmasse dieser moralischen Abweichungen, die den sozialen Lebensprozess gewissermassen ständig mit einem Netz von normativen Idealen überziehen, ergibt sich für MEAD die Bewegung, die den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess ausmacht“ (HONNETH, a.a.O., p. 134).

Die Anerkennungstheorie geht von der Überzeugung aus, dass die Menschen nicht nur von krudem Egoismus und banalen Überlebensmotiven angetrieben werden, sondern (auch) vom „Bedürfnis nach Anerkennung“ (TAYLOR) ihrer individuellen Eigenart und ihres persönlichen Werts. Die Missachtung des Selbst kann zum Motiv werden, um gegen Diskriminierung und Unterdrückung zu kämpfen.

Aggression (Gewalt) braucht nicht Ausdruck egoistischer Interessen zu sein, sondern ist unter Umständen der verzweifelte Versuch, den anderen oder die andere zur Anerkennung des eigenen Selbst zu veranlassen.

Gewalt und Unterwerfung entstehen aus unerfüllter Anerkennung. Identifikation mit Macht und Unterwerfung unter Macht sind die beiden Seiten ein und derselben defizitären Selbststruktur. Wo der oder die andere sein sollte, da befindet sich eine Leerstelle. Die Leere wird ausgefüllt mit *Phantasien*, in denen der oder die andere als so gefährlich oder so schwach erscheint, dass er oder sie das Selbst bedroht und kontrolliert werden muss. Damit beginnt ein Teufelskreis. „Je mehr der andere verklagt wird, desto weniger wird er als menschliches Subjekt erfahren, und desto mehr Distanz oder Gewalt muss das Selbst gegen ihn einsetzen“ (BENJAMIN 1990, a.a.O., p. 213). BENJAMIN stellt die Hypothese auf, „... dass die Gewaltsamkeit eine Inszenierung des frustrierten Wunsches ist, die andere Person als ein intaktes Gegenüber zu erfahren, das gleichzeitig auf einen selbst einzugehen und Grenzen zu setzen vermag“ (BENJAMIN 1989, a.a.O., p. 529).

„... Anerkennung ist jene Reaktion der anderen, die die Gefühle, Intentionen und Aktionen des Selbst überhaupt erst sinnvoll macht. Sie ist die Bedingung für die Entwicklung von Selbsttätigkeit und Urheberschaft. Solche Anerkennung kann uns nur von einer oder einem anderen zuteil werden, die oder den wir wiederum als eine eigenständige Person anerkennen“ (BENJAMIN 1990, a.a.O., p. 16).

Das Bedürfnis, sich selbst zu werden, d.h. Individualität zu erreichen, ist vermittelt mit dem Bedürfnis, anerkannt zu werden, das nur durch Einsicht in die Abhängigkeit von anderen befriedigt werden kann. „Die ganze Problematik der Machtbeziehungen wurzelt in

der Leugnung von Abhängigkeit. Niemand vermag sich wirklich voll und ganz aus der Abhängigkeit von anderen zu lösen, von dem Bedürfnis nach Anerkennung frei zu machen. In unserer Abhängigkeit von unserer ersten Bezugsperson wird uns diese Tatsache besonders schmerzlich und verwirrend erfahrbar. Das Kind will nicht nur faktische Unabhängigkeit erhalten, sondern darüber hinaus auch in seiner Unabhängigkeit anerkannt werden – von eben jenen Menschen, von denen es am stärksten abhängig war. Dieses Paradoxon der Anerkennung macht unser ganzes Ringen um Autonomie so verwirrend“ (BENJAMIN 1989, a.a.O., p. 514).

„In dem Augenblick, da wir unsere Unabhängigkeit erreichen, sind wir davon abhängig, sie uns gegenseitig zu bestätigen. In dem Augenblick, da wir begreifen, was es heißt, ‚Ich selbst‘ zu sagen, müssen wir auch die Grenzen dieses Selbst erkennen“ (BENJAMIN 1990, a.a.O., p. 35).

Herrschaft und Gewalt verwandeln Reziprozität in Komplementarität. Aus einer Beziehung der Wechselseitigkeit, in der die Partner ihre Rollen in einer dynamischen Abfolge tauschen, wird eine Beziehung der Einseitigkeit mit einer statischen Rollentrennung.