

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Beeinflussen qualitative und quantitative Kriterien der Sportaktivität die moralische Urteilsfähigkeit?

Eine Untersuchung anhand von Dilemmasituationen

verfasst von/ submitted by

Nina Obrowsky

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und
Philosophie
UF Bewegung und Sport

Betreuer / Supervisor:

Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich für das Zustandekommen dieser Arbeit bei einigen Personen bedanken.

Ein herzlicher Dank gilt den Direktoren und Direktorinnen der Schulen, wo ich meine Befragung durchführen durfte. Ohne sie hätte diese Arbeit nie beendet werden können.

Danke sagen möchte ich auch meinen Freunden und Freundinnen, die mich in Situationen der Verzweiflung und Unmotiviertheit mit ihren Worten immer wieder aufgemuntert und angespornt haben.

Danke an meinen Freund David, der mich in jeglicher Sicht tatkräftig bei der Beendigung dieser Arbeit unterstützt hat.

Ein großer Dank gilt meiner Familie. Danke an meinen Zwillingsbruder Stefan, der meine Arbeit Korrektur gelesen hat. Danke an meine ältere Schwester Verena, die mich gerade zu Beginn des Studiums mit ihren eigenen Studiums-Erfahrungen versorgt hat und während des Schreibens der Diplomarbeit immer ein offenes Ohr für mich hatte. Danke an meine Mama Margareta, die mir das Studium erst ermöglicht und mich in schwierigen Situationen immer wieder aufgemuntert und unterstützt hat. Gerade in der Diplomarbeitsphase konnte ich mich stets auf ihren Beistand verlassen!

Besonders danken möchte ich auch meinem Betreuungsprofessor Herrn Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, der mir bei all meinen Fragen immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Kurzzusammenfassung

Sport und Moral sind Bereiche, denen jeder Mensch in seinem Leben begegnet. Sich moralisch zu verhalten und auch so zu handeln, wird von unserer Gesellschaft erwartet und in gewisser Weise auch vorausgesetzt. Dies gilt auch für den Sportbereich. Hier kommt die Moral durch die „Fairness“ zum Vorschein.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Thema „Moralentwicklung“ und „moralische Urteilsfähigkeit“ auseinander. Ziel war es, festzustellen, ob sportlich aktive Personen bestimmte Dilemmasituationen beziehungsweise Problemstellungen moralisch anders beurteilen, als sportlich inaktive Leute.

Die Herangehensweise an diese Fragestellung erfolgt zunächst auf hermeneutischem Weg. Dabei wird zuerst ein Überblick über Theorien zur Moralentwicklung, sowie bereits existierenden Ergebnissen geschaffen. Des Weiteren wird auf das Themenfeld „Sport und Moral“ eingegangen und auch hier bereits vorhandene Erkenntnisse beschrieben.

Im zweiten Teil dieser Diplomarbeit wird die Empirik zur weiteren Bearbeitung herangezogen. 153 Schüler und Schülerinnen erklärten sich bereit, einen Fragebogen bezüglich dieser Thematik auszufüllen. Die Auswertung erfolgte dann mittels des Programms SPSS (Version 20).

Nach der Auswertung der Fragebögen zeigt sich, dass die Annahme der Verfasserin, nämlich es bestehe ein signifikanter Unterschied zwischen sportlich aktiven und sportlich inaktiven Personen hinsichtlich der Beantwortung von Dilemmasituationen, nicht vollumfänglich bestätigt werden kann. Nur bei einem Viertel aller Problemstellungen konnte ein wesentlicher Unterschied festgestellt werden. Daraus ergibt sich, dass, im Gegenzug zur Arbeitshypothese, sich sportlich aktive und sportlich inaktive Leute bei der Beantwortung von Dilemmasituationen im Großen und Ganzen gleich verhalten. Detailliertere Ergebnisse liefert das Kapitel 6 beziehungsweise die Überprüfung der Hypothesen unter Punkt 6.7.

Abstract

Every human being encounters sports and morals during his life. Behaving and acting in a morally proper way is an essential prerequisite expected by society. Same is valid for the field of sports. There, moral becomes apparent by the vocable and issue called “fairness.

Main topics of this thesis are the areas of “moral development” and the “moral power of judgement”. Target was to determine if persons, who are regularly doing sports, are reacting on certain dilemma scenarios in a different way than people not doing any sports.

As a first step, a hermeneutic research about available materials has been accomplished. Result as presented in this thesis is a general overview about existing theories of moral development and available results. In addition, available results and researches on the field of sports and morals are stated.

This theoretical part is followed by an empirical research. 153 pupils consented to help by filling a questionnaire containing four dilemma situations to have a basis for adequate statistical analyses. The evaluation of all collected data has been done using the software SPSS in the version 20.

Having examined and interpreted the filled questionnaires, the hypothesis of this thesis' author could not be confirmed. Despite the author's assumptions, significant differences between sportive people and nonathletic persons could not be assessed unambiguously. For only one of the four dilemmas, a significant and clear difference regarding the decisions between sportive and nonathletic pupils could be determined. This results in the final finding, that generally spoken, in difference to the author's hypothesis, sportive and nonathletic persons are acting similar at various dilemmas. For more detailed results, reference is made to chapter 6 of this thesis, especially to point 6.7 that is informing about examination of the author's hypothesis.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Zentrale Fragestellungen	2
1.2. Methode der Bearbeitung	4
1.2.1. Hermeneutik.....	4
1.3. Gliederung der Arbeit.....	7
1.4. Definition zentraler Begriffe	9
1.4.1. Ethik.....	9
1.4.2. Moral.....	10
1.4.3. Sport.....	10
2. Theorien der moralischen Entwicklung (Piaget und Kohlberg).....	11
2.1. Biografische Daten Jean Piaget	11
2.2. Piagets Stufentheorie der moralischen Entwicklung.....	13
2.2.1. Piagets Untersuchungsmethode	15
2.3. Die vier Stadien der Regelanwendung bei Piaget	17
2.3.1. Einfache individuelle Regelmäßigkeiten oder rein motorisches und individuelles Stadium.....	17
2.3.2. Nachahmung der Großen und Egozentrismus (Egozentrisches Stadium) ...	18
2.3.3. Beginnende Zusammenarbeit.....	18
2.3.4. Kodifizierung der Regeln oder „Interesse für die Regel als solche“	19
2.4. Die drei Stadien des Regelbewusstseins bei Piaget.....	20
2.4.1. Individuelle Riten (Motorische Schemata)	20
2.4.2. Regeln sind heilig und unantastbar (Heteronomie)	21
2.4.3. Autonomes Regelverständnis.....	22
2.5. Moralische Heteronomie und moralische Autonomie.....	23
2.5.1. Heteronome Moral	23
2.5.2. Autonome Moral	24
2.5.3. Zwischenstadium	25
2.5.4. Charakteristika und Unterschiede der heteronomen und der autonomen Moral.....	26
2.6. Die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs bei Piaget.....	27
2.7. Biografische Daten Lawrence Kohlberg	28
2.8. Entwicklungsfaktoren des moralischen Urteilens	30
2.9. Der Stellenwert des moralischen Urteils in der Gesamtpersönlichkeit bei Kohlberg	32

2.10. Kohlbergs Definition des Begriffs „Gerechtigkeit“ und seine Bedeutung für die Moral	35
2.11. Die sechs Stufen der Moralentwicklung	36
2.11.1. Das Moral Judgement Interview-Kohlbergs Methode zur Bestimmung des moralischen Urteils	36
2.11.2. Kohlbergs Modell seiner Stufentheorie	38
2.11.3. Stufe 0	41
2.11.4. Das präkonventionelle Niveau.....	42
2.11.4.1. Stufe 1: Heteronome Moralität/Die heteronome Stufe	43
2.11.4.2. Stufe 2: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch	44
2.11.5. Das konventionelle Niveau.....	46
2.11.5.1. Stufe 3: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität	46
2.11.5.2. Stufe 4: Soziales System und Gewissen	48
2.11.6. Das postkonventionelle Niveau	50
2.11.6.1. Stufe 5: Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte	50
2.11.6.2. Stufe 6: Die Stufe der universellen ethischen Prinzipien	52
3. Kritiken an Piagets und Kohlbergs Theorie, sowie neuere Erkenntnisse	53
3.1. Kritik an Piagets Stufentheorie	53
3.2. Kritik an Kohlbergs Theorie	55
3.2.1. Kritik an der Invarianz der Stufen und des Universalitätsanspruchs.....	55
3.2.2. Der Zusammenhang zwischen moralischem Urteilen und Handeln	57
3.2.2.1. Das Urteils-Handlungsproblem- Augusto Blasi.....	58
3.2.3. Geschlechtsspezifische Moral- Carol Gilligan	59
3.3. Gibt es wirklich eine weibliche und männliche Moral?.....	63
4. Sport und Moral.....	66
4.1. Formelle vs. Informelle Fairness.....	71
4.2. Macht Sport moralisch?	79
5. Empirische Untersuchung.....	84
5.1. Hypothesen.....	84
5.2. Design der Untersuchung	85
5.2.1. Fragebogenstrukturierung.....	85
5.2.2. Stichprobendesign	86
5.2.3. Ablauf der Untersuchung.....	87

6. Ergebnisdarstellung	88
6.1. Sportaktivität außerhalb der Schule	88
6.1.1. Häufigkeit der Sportaktivität.....	90
6.1.2. Dauer der Sportaktivität.....	90
6.1.3. Intensität der Sportaktivität.....	91
6.2. Betriebene Sportarten	92
6.3. Individualsport oder Mannschaftssport	94
6.4. Verein oder privat?	95
6.5. Freizeitsport oder Leistungssport?	96
6.6. Dilemmasituationen.....	97
6.6.1. Situation A: „Segel-Dilemma“	98
6.6.1.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation A.....	99
6.6.2. Situation B: „Berg-Dilemma“	100
6.6.2.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation B.....	101
6.6.3. Situation C: „Preis Ausschreiben-Dilemma“	103
6.6.3.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation C.....	103
6.6.4. Situation D: „Erziehungs-Dilemma“	105
6.6.4.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation D.....	106
6.7. Überprüfung der Hypothesen	107
6.7.1. Hypothese 1	108
6.7.2. Hypothese 2	110
6.7.3. Hypothese 3	113
6.7.4. Hypothese 4	116
6.7.5. Hypothese 5	119
6.7.6. Hypothese 6	121
6.8. Interpretation der Ergebnisse.....	123
7. Zusammenfassung.....	127
8. Literaturverzeichnis.....	133
9. Abbildungsverzeichnis	139
10. Tabellenverzeichnis	140
11. Anhang	141
11.1. Fragebogen	141
11.2. Lebenslauf	149

1. Einleitung

„Es gibt nichts Gutes, außer; man tut es!“

(Erich Kästner, Autor und Verfasser der lyrischen Hausapotheke)

Bereits Erich Kästner hat erkannt, dass nicht bloß von guten „Taten“ oder Handlungen gesprochen werden darf, sondern dieses „Gerede“ in die Tat umgesetzt und gehandelt beziehungsweise etwas getan werden muss, damit etwas wirklich gut wird. Handlungen können aber nicht willkürlich ausgeführt werden. Es muss sich an Regeln gehalten werden, damit eine große Menge an Personen die Taten als moralisch gut/richtig ansehen wird. Moral, moralisch sein, ein moralisches Urteil fällen, hat etwas mit Regeln zu tun, wie bereits der Entwicklungspsychologe Jean Piaget geäußert hat (Kesselring, 1988, S. 166f.). Allerdings kann ein moralisches Urteil nicht nur aufgrund des Wissens von einer Regel gefällt werden, sondern es muss zunächst verstanden werden, wie sie in einzelnen Situationen benutzt werden (Rothgang, 2003, S. 60). Kohlberg, ebenfalls ein Entwicklungspsychologe, sieht die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit im sozialen Umgang der Kinder mit anderen Individuen. Durch jene erfahren sie Werte die in einer sozialen Ordnung wichtig sind und somit ein gutes Zusammenleben „gewährleisten“ (Kohlberg, 1995, S. 31f.).

Beide Komponenten, vorgeschriebene Regeln und der Umgang mit jenen, sowie der soziale Umgang mit anderen Personen, treten im Bereich Sport auf. In jeder Sportart/Sportdisziplin treffen viele Individuen aufeinander, welche miteinander auskommen müssen. Egal ob eine Sportart im Verein oder privat ausgeführt wird, ein Kontakt mit Mitmenschen ist nur schwer zu vermeiden. Dies trifft auch auf den Bereich des privat ausgeführten Sports zu, wie zum Beispiel ein das Exempel „Waldlauf“ zeigt: Eine Person beschließt an einem sonnigen Tag im Wald laufen zu gehen. Entspannen und Kopf frei bekommen waren die Motive für diese Entscheidung. Diese Idee hatten aber auch noch andere Personen und schon ist wieder der soziale Umgang mit anderen Individuen gefragt. Beim Überholen muss beispielsweise darauf geachtet werden, dass ich den anderen Läufer/die andere Läuferin nicht behindere. Wird Sport in einem Verein betrieben, dann steht der soziale Umgang miteinander außer Frage. Jener muss vorherrschen, um als Team eine gute Leistung erbringen zu können.

An dieser Stelle darf sich nun die Frage gestellt werden, ob „Sport“ beziehungsweise „sportlich aktiv“ sein vielleicht eine Handlung ist, welche häufiger als Andere, gute Sachen, Entscheidungen oder Lösungen zum Vorschein bringt? Genauer formuliert: Fördert Sport die moralische Entwicklung und somit die moralische Urteilsfähigkeit? Genau diese Fragestellung soll mittels der vorliegenden Arbeit beantwortet werden.

1.1. Zentrale Fragestellungen

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den folgenden Fragestellungen, welche mit dem Fortschritt der Arbeit beantwortet werden sollen:

- *Welche Theorien zur moralischen Entwicklung gibt es?*

In dieser Arbeit wird sich auf die Theorie des Entwicklungspsychologen Jean Piaget konzentriert. Mit seinem Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ lieferte er einen bedeutenden Beitrag für die moralische Entwicklung.

Als sein Nachfolger gilt Lawrence Kohlberg, dessen Theorie ebenfalls vorgestellt wird. Er gilt, neben Piaget, als Urheber der „entwicklungspsychologischen Moralforschung“ (Keller, 2007, S. 17) und konstruierte eine sechststufige Theorie der Moralentwicklung (Herzig, 1998, S. 58).

- *Wie entwickelt sich moralische Urteilsfähigkeit und kann moralisches Urteilen nur unter bestimmten Bedingungen stattfinden?*

Lawrence Kohlberg und Wolfgang Lempert, auf welche hier eingegangen wird um diese Frage zu beantworten, skizzierten beide Entwicklungsfaktoren des moralischen Urteilens. Über die Anzahl dieser, waren sich die Zwei nicht einig. Lempert (1989, S. 155) beschrieb fünf Entwicklungsfaktoren, während sich Kohlberg auf drei beschränkte (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 71f.).

- *Welche Möglichkeiten gibt es, um die moralische Urteilsfähigkeit zu messen?*

Zuerst werden die zwei Methoden von Jean Piaget erwähnt. Jener betätigte sich der sogenannten „Murmelspiel-Methode“ und der „Dilemmata-Methode“ (Oser & Althof, 1992, S. 275; Gantner, 1990, S. 17).

Im Anschluss wird das „Moral Judgement Interview“, die Methode von Lawrence Kohlberg, beschrieben (Moser, 2004, S. 59).

- *Gibt es einen Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Moral-Entwicklung und somit auch eine Differenz in der moralischen Urteilsfähigkeit der beiden Geschlechter?*

Weder Jean-Piaget, noch Lawrence Kohlberg untersuchten direkt, ob es einen Unterschied zwischen der männlichen und der weiblichen Moral-Entwicklung gibt. Vor allem Kohlberg musste sich deswegen kritischen Äußerungen von seiner ehemaligen Schülerin Carol Gilligan unterziehen (Becker, 2011, S. 350). Jene meint, dass unbedingt zwischen männlicher und weiblicher Moral-Entwicklung unterschieden werden muss. Sie schreibt dem männlichen Geschlecht eher eine „Gerechtigkeitsmoral“ und dem weiblichen Geschlecht eine „situationssensitive und flexible Fürsorgemoral“ zu (Heidbrink, 2008, S. 108f.).

- *Gibt es einen Zusammenhang zwischen „Moral“ und „Sport“? Wie können diese zwei Begriffe in eine Beziehung gebracht werden?*

Die Moral im Sport ist bereits zum ersten Mal in den 80er Jahren des vorherigen Jahrhunderts zum Vorschein getreten (Bockrath, 2011, S. 171). Größere Aufmerksamkeit erhielt sie allerdings erst in der heutigen Gegenwart, da immer häufiger die Frage gestellt wird „Was ist im Sport moralisch vertretbar und was nicht?“.

- *Welcher moralische Wert wird als der zentralste im Sport angesehen?*

Heringer (1993, S. 56) und Lenk (2001, S. 47) sehen hier das Prinzip der Fairness an erster Stelle. Zunächst hatte der Fairness-Gedanke seine Wurzeln in den Bereichen der Ästhetik und des „kaufmännischen“ Wettbewerbs. Heutzutage findet er sich hauptsächlich im Sportbereich wieder. Lenk erwähnte noch, dass nicht nur allgemein von „Fairness“ im Sport gesprochen werden soll, sondern eine Binnendifferenzierung dieses Begriffs vorgenommen werden muss. Er unterscheidet somit zwischen „formeller“ und „informeller Fairness“.

- *Macht Sport moralisch und beeinflusst er die moralische Urteilsfähigkeit bei der Beurteilung von Dilemmasituationen?*

Anhand einer empirischen Untersuchung sollen Ergebnisse auf diese Frage gewonnen werden.

1.2. Methode der Bearbeitung

Die Diplomarbeit setzt sich aus einem hermeneutisch theoretischen und einem quantitativ empirischen Teil zusammen.

Für den ersten Teil meiner Arbeit erfolgt die Literaturrecherche im Bibliothekskatalog der Universität Wien, sowie in unterschiedlichen Datenbanken.

Der zweite Teil setzt sich mit einer empirischen Untersuchung auseinander. Es wird mit Hilfe eines Fragebogens das sportliche Verhalten von Schülern und Schülerinnen (15-17 Jahre) aus zwei Wiener Schulen (n=153) erfasst. Weiters werden ihnen vier Dilemmasituationen (Unter Dilemmasituationen beziehungsweise unter Dilemma „ist eine Zwangslage, in der man zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden muss“, zu verstehen. Das „Besondere“ daran ist, dass beide Entscheidungsmöglichkeiten mit etwas Negativem verbunden sind (Heidbrink, 2008, S. 71).) vorgelegt, welche sie zu bewerten haben. Im Anschluss werden sowohl der Fragebogen, wie auch die bewerteten Dilemmasituationen mittels der quantitativen Forschungsmethode und dem Programm SPSS ausgewertet. Die erhaltenen Ergebnisse werden interpretiert und schriftlich festgehalten.

1.2.1. Hermeneutik

Wie oben bereits erwähnt, wurde sich im ersten Teil dieser Arbeit der hermeneutischen Forschungsmethode bedient. Es wurden aus etlichen Quellen Informationen zusammengetragen, hinterfragt und kommentiert. Nachstehend wird erläutert was unter „Hermeneutik“ zu verstehen ist.

Der Ursprung des Wortes „Hermeneutik“ liegt im Griechischen und wird von dem Verb „hermeneúein“ abgeleitet. Laut Danner (2006, S. 34) hat dieses drei Bedeutungen:

- 1) aussagen (ausdrücken)
- 2) auslegen (erklären)
- 3) übersetzen (dolmetschen)

Hans-Georg Gadamer definiert „Hermeneutik“ folgendermaßen: „Sie ist die Kunst des hermeneuein [sic], d.h. des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens.“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 1).

Werden die Bedeutungen von Danner mit der Definition von Gadamer verglichen, lässt sich feststellen, dass Zweiterer eine Bedeutung mehr dem Wort „hermeneúein“ zuordnet, nämlich jene des Verkündens.

Die Grundbedeutung des Wortes „Hermeneutik“ ist also das Aussagen, Auslegen, Übersetzen und Verkünden von Texten. Dies ist heutzutage aber nicht mehr zur Gänze gültig. Danner (2006, S. 34) ist der Meinung, dass vor allem Gegebenheiten zum Verständnis gebracht werden sollen. Sobald ein Verständnis vorliegt, soll jenes vermittelt werden. Um zu verdeutlichen was damit gemeint ist, wird ein Beispiel gebracht: Wenn ein Individuum eine Aussage tätigt, soll diese Aussage von anderen Personen verstanden werden. Um das Gesagte verstehen zu können, müssen die Menschen die Fähigkeit besitzen, die Aussage erklären/deuten zu können. Erst dann können sie das Gesprochene auch wirklich verstehen.

Bräutigam (2009, S. 220) definiert „Hermeneutik“ deswegen auch als „die Kunst der Auslegung von Texten“, mit deren Hilfe die Bedeutung menschlichen Handelns zum Verständnis gebracht werden soll.

Im Mittelpunkt der hermeneutischen Arbeitsweise steht jedoch der Vorgang des Verstehens, so Bräutigam. Auch Danner (2006, S. 36) ist der Ansicht, dass die „Hermeneutik“ mehr als nur eine einfache Textauslegung ist: „Hermeneutik kann nicht auf Textauslegung eingeeengt werden, ohne ihren vollen Gehalt zu verfälschen; Textauslegung ist ein (wichtiger) Spezialfall der Hermeneutik. Hermeneutisches Verstehen geschieht überall dort, wo ein Mensch auf einen anderen Menschen oder auf menschliche Erzeugnisse trifft.“

Der Prozess des Verstehens ist also ein sehr vielschichtiger und komplexer. Danner (2006, S. 36) hat versucht, in der nachstehenden Abbildung, jenen bildlich darzustellen.

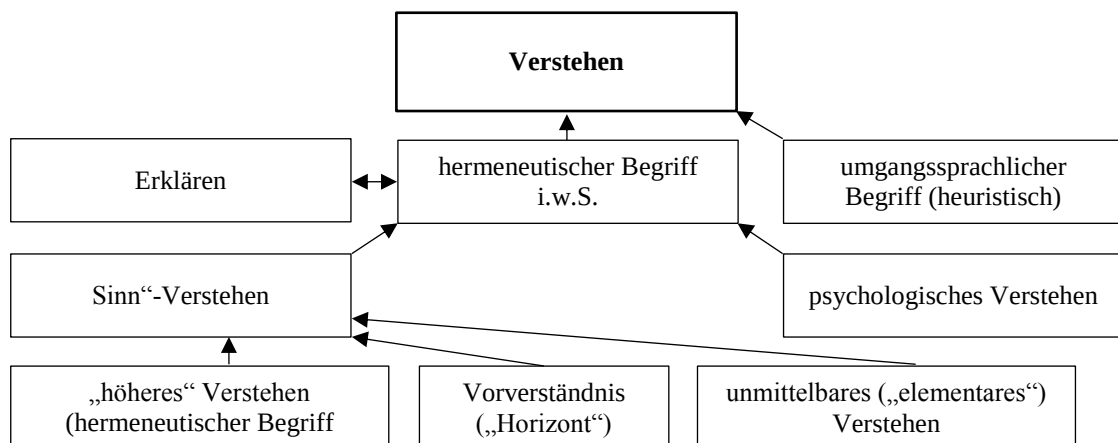


Abb. 1: Abgrenzung und Differenzierung von „Verstehen“ (modifiziert nach Danner, 2006, S. 36)

Bräutigam (2009, S. 220) greift, um den Prozess des Verstehens und somit die gedanklichen Tätigkeiten zu veranschaulichen, auf den hermeneutischen Zirkel zurück. Sofern der Prozess des Verstehens regelgeleitet erfolgt, gewinnen zwei Aspekte an Bedeutung. Der erste Aspekt beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Vorverständnis und Textverständnis. Wird ein Text von einer Person gelesen und auch verstanden, dann muss diese bereits ein gewisses Vorverständnis mitgebracht haben. Ohne diesem wäre der Text für das Individuum nicht nachvollziehbar. Das heißt, durch das Lesen und der Beschäftigung mit dem Text wird an das Vorwissen angeknüpft, es wird erweitert und vertieft. Neue Erkenntnisse werden gewonnen. Diese können bei der Auseinandersetzung eines neuen (oder auch gleichen) Textes positiv eingesetzt werden. Es kommt immer zu einem neuen Erkenntniszugewinn und somit auch zu einer Veränderung des individuellen Vorverständnisses. Ein erweitertes und vertiefendes Textverstehen ist das Resultat.

Abb. 2 zeigt, dass in der Beziehung zwischen Vorverständnis und Textverständnis eine Art Kreisverkehr entsteht:

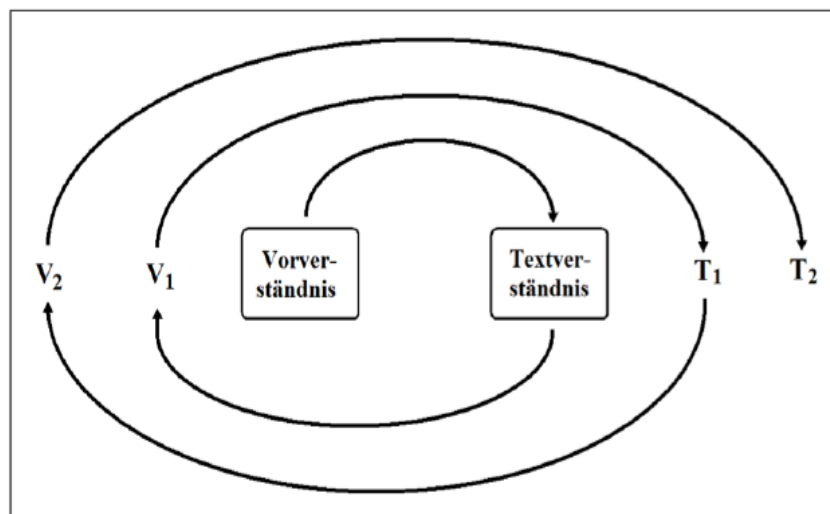


Abb. 2: Der Zusammenhang zwischen Vorverständnis und Textverständnis (modifiziert nach Danner, 2006, S. 62)

In der zweiten Dimension des hermeneutischen Zirkels geht es darum, dass sich Teile eines Textes nur aus dem Gesamttext erschließen lassen. Umgekehrt gilt aber auch, dass der Gesamttext nur verstanden wird, wenn die Einzelteile verständlich sind. Es muss also ein Verständnis der Einzelteile vorausgesetzt sein, um den gesamten Text schlussendlich zur Gänze erfassen zu können. Andererseits sind aber auch die einzelnen Teile/Begriffe auf

den Gesamttext angewiesen. Ab und zu passiert es, dass die Einzelteile nur aufgrund des Verstehens des gesamten Textes begriffen werden (Bräutigam, 2009, S. 220f.).

In Abb. 3 ist die zweite Dimension des hermeneutischen Zirkels bildlich dargestellt:

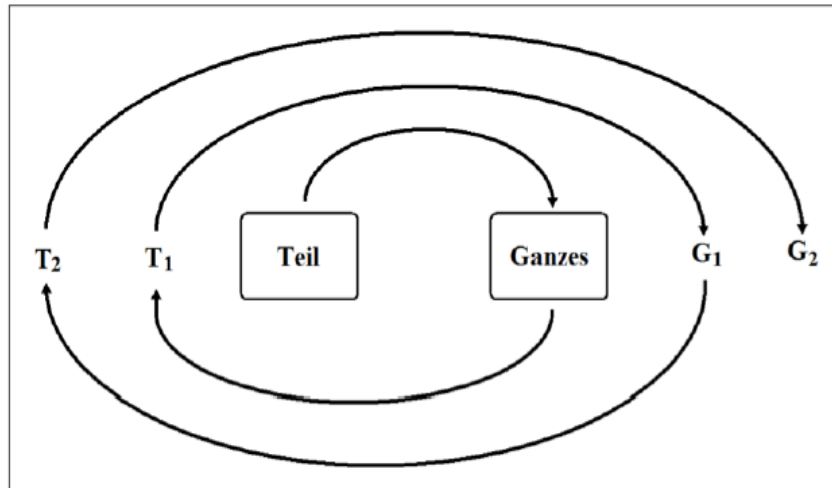


Abb. 3: Der Zusammenhang zwischen Teil und Ganzem (modifiziert nach Danner, 2006, S. 65)

Abschließend lässt sich zusammenfassen: „Hermeneutisches Verstehen hat weder einen eindeutigen Anfang noch einen endgültigen Abschluss. Das Verstehen als das Ziel hermeneutischer Bemühungen ist dem Charakter nach ein spiralförmiger aufsteigender Prozess.“ (Bräutigam, 2009, S. 221).

Bräutigam (2009, S.221) ist der Meinung, dass hermeneutische Verfahren auch im Sportunterricht angewendet werden können. Dadurch lässt sich beispielsweise die „Sinnhaftigkeit des Geschehens“ erschließen oder bestimmte Situationen und Vorkommnisse im Unterricht erfassen.

1.3. Gliederung der Arbeit

Um einen Überblick zu erhalten, was in welchem Kapitel behandelt wird, folgt eine kurze Gliederung der Arbeit.

Kapitel 1 beschäftigt sich zunächst mit der Hinführung zur Problemstellung. Der aktuelle Forschungsstand wird präsentiert und es wird ein kurzer theoretischer Überblick über das Thema gegeben. Weiters werden die für diese Diplomarbeit relevanten Forschungsfragen präsentiert. Ebenso erfolgt eine Beschreibung der Methode der Bearbeitung. Hier wird vor allem auf die hermeneutische Arbeitsweise und ihren hermeneutischen Zirkel eingegan-

gen. Nach einem kurzen Überblick über die Gliederung der Arbeit erfolgen noch Definitionen von drei, für diese Arbeit, relevanten Begriffen.

Kapitel 2: In diesem etwas längerem Teil der Diplomarbeit werden die zwei Theorien der moralischen Entwicklung von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg vorgestellt. Zunächst wird kurz auf die biographischen Daten der zwei Entwicklungspsychologen eingegangen und im Anschluss ihre Modelle der Moralentwicklung beschrieben.

Das *dritte Kapitel* bringt ausgewählte Meinungen und Kritiken zu Piagets und Kohlbergs Theorien zum Vorschein. Des Weiteren werden neuere Erkenntnisse in Bezug auf die Moralentwicklung genannt.

Das *Kapitel vier* setzt sich mit dem Thema „Sport und Moral“ auseinander. Zu Beginn erfolgt eine kurze Eingliederung, sowie eine Definition des Begriffs „Moral“ („Sportmoral“). Folgend wird auf den Begriff „Fairness“, welcher als zentraler „Wert“ im Sport angesehen wird (Lenk, 2012, S. 93) näher eingegangen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Frage „Macht Sport moralisch?“. Gedanken, Meinungen und bereits existierende Ergebnisse werden präsentiert.

Kapitel 5 bezieht sich bereits auf die empirische Untersuchung, welche für diese Arbeit durchgeführt wurde. Zunächst gibt dieses Kapitel einen Überblick über die aufgestellten Hypothesen. Ebenso wird das „Design der Untersuchung“, welches die Fragebogenstrukturierung, das Stichprobendesign und den Ablauf der Untersuchung beinhaltet, angeführt.

Die gewonnenen Daten der Befragung werden in *Kapitel 6* dargestellt. Die einzelnen Fragestellungen des Fragebogens werden ausgewertet und die Ergebnisse erläutert. Außerdem beinhaltet das sechste Kapitel die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen, sowie deren Interpretation.

Eine Zusammenfassung des theoretisch hermeneutischen Teils und der gewonnenen Ergebnisse im empirischen Teil dieser Arbeit umfasst den Inhalt des *siebenten Kapitels*.

Den Abschluss der Diplomarbeit bilden das Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.

1.4. Definition zentraler Begriffe

An dieser Stelle werden die Begriffe „Ethik“, „Moral“ und „Sport“ kurz definiert.

1.4.1. Ethik

Die Ethik wird, wie etliche andere Disziplinen (Ästhetik, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Anthropologie,...) dem Bereich der Philosophie zugeordnet und „als Wissenschaft vom moralischen Handeln“ verstanden. Sie beschäftigt sich mit den Tätigkeiten der Menschen in Bezug auf die „Bedingungen ihrer Moralität“. Des Weiteren ist sie bemüht, die Begrifflichkeit „Moralität“, welche gestattet Handlungen als moralisch und sittlich gut zu nennen, als brauchbar darzustellen (Pieper, 2007, S. 17).

Wienand & Wienand (1994, S. 85) definieren Ethik folgendermaßen:

„Ethik fragt ganz allgemein nach der richtigen Entscheidung, nach dem richtigen Handeln. Richtigkeitsgewähr bestünde, wenn eine Entscheidung oder Handlung (rational) begründet und gerechtfertigt, mithin verantwortet werden kann. Der Begriff ‚Moral‘ bezieht sich demgegenüber auf konkrete Regeln, Normen, Anweisungen, Verpflichtungen, die unser Handeln leiten oder leiten sollen (im Sinne ‚herrschender Moral‘ oder im Sinne ‚kritischer Moral‘). Umgangssprachlich wird Ethik weitgehend synonym zu Moral verwendet.“

An dieser Stelle sei auch gleich zu erwähnen, dass es die Disziplin Ethik nicht geben würde, sofern Überlegungen, Auseinandersetzungen und Fragestellungen moralischer Art nicht existieren. „Die Ethik hat somit Moral (Sitte) und Moralität (Sittlichkeit) zu ihrem Gegenstand“. Demnach wird sie nicht selber als Moral bezeichnet, sondern spricht nur über Jene.

Das Hauptanliegen der Ethik ist es, „moralische Urteile über Handlungen“ im Hinblick auf Besonderheiten zu untersuchen und dem Menschen eine Richtung vorzugeben, um die Gewinnung eigener moralischer Kompetenzen zu gewährleisten. Weiters ist es das Ziel der Ethik, Regeln zu konzipieren, sodass der Mensch fähig ist, seine eigenen, individuellen moralischen Verbindlichkeiten zu verwenden. Ein Individuum soll demnach lernen, wie es sich zu verhalten hat (Pieper, 2007, S. 17ff.).

1.4.2. Moral

„Moral“ geht von dem lateinischen Wort ‚mos‘ hervor, welches sowohl Sitte, wie auch Charakter bedeutet (Pieper, 2007, S. 26). Hierbei handelt es sich um einen Überblick von Vorschriften beziehungsweise um Weisungen einer vorgefertigten Liste von Werten. Kurz gesagt gibt die Moral an, was gut beziehungsweise böse ist (Jahn, 2010, S. 11f.).

Pieper versteht unter dem Begriff „Moral“ Ordnungsgebilde, „die gewachsene Lebensformen repräsentieren“. Jene geben die „Wert-und Sinnvorstellungen einer Handlungsgemeinschaft“ wider (Pieper, 2007, S. 26). Ein neugeborenes Kind bekommt recht früh mit, dass in einer Gemeinschaft gewisse Regeln vorherrschen, an die es sich zu halten gilt. Diese Regeln dürfen allerdings nicht als Zwang angesehen werden, sondern sollten als „Garanten der größtmöglichen Freiheit aller Mitglieder der Handlungsgemeinschaft“ verstanden werden. Erfüllt eine Regel dieses Kriterium, wird sie als „moralische Regel“ bezeichnet (Pieper, 2007, S. 20).

1.4.3. Sport

Der Terminus „Sport“ stammt aus dem englischsprachigen und heißt so viel wie „Zerstreuung, Vergnügen, Zeitvertreib, Spiel“. Eine genaue Abgrenzung dieses Begriffs lässt sich nicht so leicht finden, da „Sport“ heutzutage als „umgangssprachlicher, weltweit gebrauchter Begriff“ verwendet wird. Dennoch hat Grieswelle versucht, „Sport“ eine Definition zu geben:

„Sport meint alle Tätigkeiten, die vorwiegend körperliche→Bewegungen (motorische Aktivitäten) sind; die zielgerichtet nach körperlicher Leistung streben, d.h. auf bestimmte Gütestandards bezogen sind; bei denen die Beherrschung der leiblichen→ Motorik ausdrücklich thematisiert und zu einer→ Fertigkeit gemacht wird, die man lernen und einüben kann; die kein Produkt (Wert) im engeren Sinne (im Rahmen von Gewerbe, Kunst, Wissenschaft usw.) fertigen und von hier her gesteuert werden und ihren Sinn erfahren; die in einer Sportart, also nach spezifischen, sozial definierten Mustern stattfinden.“ (Röthig & Prohl, 2003, S. 493f.).

Üblicherweise fallen unter den Begriff „Sport“ Tätigkeiten, die etwas mit „Spielen“ und „Wettkämpfen“ zu tun haben. Jene könne privat, aber auch in einem organisierten, institutionellen Ordnungsrahmen ausgeführt werden. Doch das Verständnis von sportlich aktiv

sein ändert sich immer mehr. So bezeichnen sich bereits viele Menschen als sportliche Personen wenn sie „nur“ mit dem Hund Gassi gehen, im Sommer ein wenig im Wasser plant-schen oder einen gemütlichen Spaziergang machen. Dieses „Sportverständnis“ geht über „die an klassischen Sportarten orientierten und auf Leistung und Wettbewerb ausgerichteten Sportaktivitäten“ weit hinaus (Grupe & Krüger, 1998, S. 478). Dennoch teilen dieses „Sportverständnis“ etwa 35,6%, also mehr als ein Drittel, der österreichischen Bevölkerung. Sie schätzen sich selbst als sehr sportlich oder eher sportlich ein, wenn sie die eben oben genannten „Tätigkeiten“ ausführen. Allerdings neigen viele dazu sich selbst zu überschätzen, so Thomas Schwabl vom Meinungsforschungsinstitut. Dies schließt er daraus, dass etwa dreiviertel der befragten Personen den Wunsch äußerten mehr Sport zu treiben. Somit kann die Antwort auf die Frage nach der sportlichen Aktivität einer Person auch als ein „sozial erwünschtes Antwortverhalten“ gedeutet werden.¹

2. Theorien der moralischen Entwicklung (Piaget und Kohlberg)

Im folgenden Kapitel werden die Theorien der moralischen Entwicklung von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg, den zwei Pionieren auf diesem Gebiet, vorgestellt und näher beschrieben. Einführend wird auf die Biographie der jeweiligen Psychologen eingegangen, weiters ihre Theorie, welche sich als Stufentheorie vollzieht, erläutert und ebenso ihre Untersuchungsmethoden vorgestellt.

2.1. Biografische Daten Jean Piaget

Der Entwicklungspsychologe wurde am 9. August des Jahres 1896 in der Schweiz (Neuenburg/Neuchâtel) geboren. Bereits früh begann er sich für wissenschaftliche Arbeiten zu interessieren und hatte große Freude sich mit jenen zu beschäftigen. So kam es, dass Piagets Freizeitbeschäftigungen schnell ihren „Spielcharakter“ verloren und er stattdessen Interesse und Leidenschaft an Mechanik, Vögeln und Fossilien bekundete (Kesselring, 1988, S. 15ff.). Dies machte sich bemerkbar, da sich der Psychologe schon im Alter zwischen sieben und zehn Jahren mit Fragen über „Dampfmaschinen“ und später mit „einheimischen Vögeln“ auseinandersetzte (Garz, 2008, S. 52).

¹ (<http://derstandard.at/2000027265157/Ein-Drittel-der-Oesterreicher-schaetzen-sich-als-eher-sportlich-ein>
Zugriff am 15.12.2015)

Kaum vorstellbar, aber mit knapp elf Jahren schaffte es Piaget, dass ein von ihm selbst verfasster Artikel über einen Albinospatzen in einem naturgeschichtlichen Magazin veröffentlicht wurde (Scharlau, 1996, S. 13). Dies war der „Start“ seiner Karriere verlautbarte Piaget selbst:

„Im Alter von zehn oder elf Jahren, gleich nachdem ich in das College latin eingetreten war, beschloß ich, ernsthafter zu werden. Als ich in einem öffentlichen Park einen Spatzen bemerkt hatte, der zum Teil ein Albino war, schickte ich einen Artikel von einer Seite Länge an eine Zeitschrift für Naturgeschichte in Neuchâtel. Mein Artikel wurde veröffentlicht, und ich war ‚gemacht‘!“ (Piaget, 1976, S. 17).

Ab diesem Zeitpunkt durfte der junge Piaget, mit Hilfe des Direktors des naturhistorischen Museums in seinem „Gebäude“ Mollusken bestimmen. Er wurde wahrlich ein Spezialist auf diesem Gebiet.

Nach seiner Schulzeit, in welcher der Psychologe bereits massive Auseinandersetzungen mit dem Fachgebiet Philosophie hatte, startete er ein Biologiestudium in seiner Heimatstadt. Jenes schloss er bereits nach drei Jahren und einer Arbeit über sein Spezialgebiet „Mollusken“ erfolgreich ab. Im Folgenden wollte er seine Doktorarbeit auf dem Gebiet der Philosophie schreiben. Diesen Gedanken verwarf Piaget allerdings bald wieder, da er sich mehr auf die empirische Forschung konzentrieren wollte.

Sein weiterer Weg verschlug ihn nach Zürich, wo er ein neues Studium anfang, nämlich jenes der „experimentellen Psychologie“.

1919 erhielt Piaget die Möglichkeit, für einen Zeitraum von zwei Jahren nach Paris (Sorbonne) zu gehen und seine psychologischen Erfahrungen unter anderem bei Pierre Janet, André Lalande oder Léon Brunschvicg zu erweitern und vertiefen. Von großer Bedeutung für seine weitere „Karriere“ war jedoch, dass er eine Anstellung in Alfred Binets entwicklungspsychologischem Labor erhielt. Dort sollte er „einen Intelligenztest des amerikanischen Psychologen Cyril Burt für französische Kinder standardisieren.“

Aufgrund der vielfältigen Misserfolge der Kinder bei der Lösung der unterschiedlichsten Aufgabenstellungen, fühlte sich Piaget in seiner Annahme, „daß das Verhalten und Erkennen von Menschen eine Logik oder Struktur aufweist, die sich im Laufe der psychogenetischen Entwicklung tiefgreifend ändert“ bestätigt (Scharlau, 1996, S. 14f.).

„In erster Linie wurde mir klar, daß die Theorie der Beziehungen zwischen dem Teil und dem Ganzen experimentell mit Hilfe der Analyse der psychologischen Vorgänge untersucht werden kann, die den logischen Operationen zugrunde liegen. Diese Erkenntnis kennzeichnete das Ende meiner theoretischen Periode und den Anfang einer induktiven und experimentellen Ära auf dem Gebiet der Psychologie, in das ich immer hatte eindringen wollen, für das ich jedoch bis dahin keine adäquaten Probleme gefunden hatte.“ (Piaget, 1976, S. 26).

Piaget verfasste einige Artikel über seine Beobachtungen an Kindern. Auf jene wurde Edouard Claparède aufmerksam, der den Entwicklungspsychologen schließlich als „Oberassistent am Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf“ anstellte. Dort beschäftigte er sich mit der Intelligenz des Kindes und führte hierzu empirische Studien durch (Scharlau, 1996, S. 15f.).

Des Weiteren starteten in Genf die Anfänge für die Herausgabe seiner „fünf ersten Bücher über die Psychologie des Kindes.“

Piaget wurde Professor für Wissenschaftsgeschichte an der Universität Genf und zudem stellvertretender Direktor des Instituts J.J.Rousseau. In den folgenden Jahren beschäftigte sich der Psychologe hauptsächlich mit der Psychologie des Kindes, besonders mit deren logischen Entwicklung. Moralische Fragestellungen und die Forschung auf diesem Gebiet wurden im Jahre 1932 beendet. Die Ergebnisse wurden im Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ veröffentlicht.

Am 16.9.1980, mit 84 Jahren, schied der Entwicklungspsychologe aus dem Leben (Garz, 2008, S. 54f.).

2.2. Piagets Stufentheorie der moralischen Entwicklung

Eine Auseinandersetzung mit Piagets Werken lässt feststellen, dass sich nur ein geringer Teil mit „dem kindlichen Moralbegriff und seiner Entwicklung“ beschäftigt. Dennoch darf dieser nicht unbeachtet bleiben, da er wichtige Erkenntnisse zum Vorschein bringt.

Besonders interessant schienen die Fragen der Absicht, der Gerechtigkeit, der Lüge und der gerechten Strafe für den Psychologen zu sein. Kurz gesagt setzte er „sich mit den allgemeinen Entwicklungstendenzen im moralischen Urteil“ auseinander (Rothgang, 2003, S. 60). Es war also nicht Piagets Anliegen „gewöhnliche“ ethische Fragen, wie beispielsweise

„Hat man bei der Beurteilung von Handlungen auf ihre Wirkung zu sehen (Erfolgsethik) oder auf die leitende Absicht (Gesinnungsethik)?“ oder „Sind die <<letzten>> Gründe, weshalb wir so oder anders handeln sollen, in der Religion begründet oder beruhen sie auf einer gesellschaftlichen Tradition?“ zu beantworten. Vielmehr wollte er der Frage, wie sich das moralische Bewusstsein, sowie das ethische Denken bei Kindern entwickelt, nachgehen. Besonderes Interesse äußerte Piaget an der Tatsache, dass Moral etwas mit Regeln auf sich hat und wie sich die Achtung gegenüber jenen ändert und weiterentwickelt (Kesselring, 1988, S. 166f.).

„Jede Moral ist ein System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet.“ (Piaget, 1954, S.7).

Piaget unterschied insgesamt zwischen drei Regeltypen:

- 1) Die motorische Regel
- 2) Die Zwangs-Regel
- 3) Die Vernunft-Regel

Bei der motorischen Regel beruht in den Anfängen alles auf der Gewohnheit. Somit stellt sie das „Bewusstsein von Regelmäßigkeiten“ dar. Es darf allerdings nicht angenommen werden, dass alles Gewöhnliche auch ein Regelbewusstsein zum Vorschein bringt. Um ein Regelbewusstsein aufbauen zu können, ist es notwendig, dass die Gewohnheit ab und zu auf Hürden trifft. Es entsteht eine Uneinigkeit, die die energische Suche nach dem gewohnten Verhalten verlangt.

Die motorische Regel lässt sich demnach auch als „Motorik der Wiederholung“ titulieren (Piaget, 1954, S.93).

Mit dem Einsetzen der Zwangs-Regel, welche als von einer Autoritätsperson aufgezwungene Regel angesehen wird, erwacht erst das Erkennen und die Achtung vor der Regel selbst. Sie wird als unberührbar angesehen.

Sobald alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen einer gemeinsamen Handlung, welche Regeln bedarf, die aufgestellte Regel (die aufgestellten Regeln) akzeptieren und annehmen, spricht Piaget von einer Vernunft-Regel. Die Regel (die Regeln) sind das Ergebnis einer Übereinkunft aller Beteiligten (Aufenanger, 1992, S. 124ff).

Anzumerken an dieser Stelle sei noch, dass Piaget unter dem moralischen Urteil nicht alleine das Wissen von beziehungsweise über Regeln ansieht, sondern ebenfalls die Benutzung jener in den verschiedensten Situationen (Rothgang, 2003, S. 60).

Beeinflusst wurde Piagets Theorie der „Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern“ durch die Arbeiten von Durkheim, Fauconnet, Bovet und Baldwin. Er sah einige von ihnen behandelte Problemstellungen auch für seine Forschung als wichtig und zentral an. Hierbei handelte es sich um folgende Problematiken:

- 1) „Der Einfluß von Zwang durch die Erwachsenen auf das Kind.
- 2) Die Auswirkung der sozialen Kooperation auf das moralische Urteil.
- 3) Der Einfluss der intellektuellen Entwicklung auf die Prozesse des moralischen Denkens.
- 4) Die Wechselwirkung dieser drei Faktoren“ (Kay, 1975, S. 35).

Um Lösungen für diese Problemstellungen zu erhalten, führte Piaget Interviews mit etwa 100 Volksschulkindern durch. Jene waren zwischen fünf und zwölf Jahre alt (Nunner-Winkler, 2008, S. 147) und stammten aus Schweizer Familien, welche zum größten Teil der niedrigeren sozialen Schicht angehörten. Die Heranwachsenden wurden zu ihren Einstellungen bezüglich der Regeln bei einem normalen Mummenspiel befragt. Zugleich wurden sie beim tatsächlichen Spielen genau beobachtet. Des Weiteren wurden ihnen kurze Dilemmageschichten erzählt, welche sie im Anschluss selbstständig moralisch beurteilen mussten.

Aufgrund dieser Untersuchungen kam Piaget auf das Ergebnis, dass es zwei Moralitätstypen gibt: die heteronome und die autonome Moral (Kay, 1975, S. 35).

Auf den folgenden Seiten soll nun Piagets Theorie genauer ausgeführt werden.

2.2.1. Piagets Untersuchungsmethode

Dadurch, dass Kinder von Beginn ihres Lebens an die Vorschriften und Regeln der erwachsenen Personen mitbekommen, sieht es Piaget als ziemlich schwer an, moralische Untersuchungen an Heranwachsenden durchzuführen. Es kann nämlich nicht eindeutig geklärt werden, ob die Regeln von den Heranwachsenden auch tatsächlich verstanden wurden. Des Weiteren stellt sich die Frage, warum sich Kinder an die Regeln halten? Empfinden sie die Vorschriften als korrekt, richtig und gut oder handeln sie nach diesen, weil sie sich einfach der Autorität der Erwachsenen fügen? (Grause, 2006, S. 1f.)

Piaget und seinen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen gelang es dennoch das moralische Urteil bei Kindern zu erforschen. Sie verwendeten hierfür, wie bereits erwähnt, das einfache „Murmelspiel“ (Oser & Althof, 1992, S. 275). Sie beobachteten die Kinder beim Spielen und verwickelten sie im Anschluss in ein Gespräch über das eben von ihnen gespielte Murmelspiel (Gantner, 1990, S. 17). Es galt herauszufinden, wie die Einstellung der Kinder in Bezug auf den Regelursprung, der Regeländerung und der Regelanerkennung ist (Piaget, 1954, S. 7ff.). Da der Entwicklungspsychologe am „kindlichen Regelverständnis“ (Kesselring, 1988, S. 168), besonders an den von den Heranwachsenden selbst entwickelten Regeln und Regelvorstellungen, großes Interesse bekundete, galt das „Murmelspiel“ als sehr gut geeignet für seine Untersuchungen. Es handelt sich hierbei nämlich um ein Gemeinschafts- bzw. Gesellschaftsspiel, bei welchem eigenständige Regelentwicklungen gut zu beobachten sind (Oser & Althof, 1992, S. 274f.). Des Weiteren ist es bei solchen Spielen einfach, zwei Faktoren zu untersuchen:

- 1) „Die PRAXIS der Regeln, d.h. die Art, wie die Kinder verschiedenen Alters die Regeln tatsächlich in Anwendung bringen,
- 2) Das BEWUSSTSEIN der Regeln, d.h. die Art, wie die Kinder verschiedenen Alters sich den verpflichtenden heiligen oder der eigenen Entscheidung unterworfenen Charakter, die Heteronomie oder die Autonomie, der Spielregeln vorstellen.“ (Piaget, 1954, S. 8f.).

Piaget und seine Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen kamen aufgrund der „Tests“ auf diese Ergebnisse: Sie bemerkten, dass sich bei der Regelpraxis/Regelanwendung vier Stadien unterscheiden lassen (Oser & Althof, 1992, S. 275f.). Beim Regelbewusstsein differenzierten sie drei Stadien (Piaget, 1954, S. 23).

Auf den nächsten Seiten ist eine genaue Beschreibung der Stadien, sowohl von der Regelanwendung, als auch vom Regelbewusstsein nachzulesen.

Der Psychologe benutze des Weiteren eine zweite Methode, um die moralischen Urteile von Kindern unterschiedlichen Alters zu untersuchen (Kasten, 1976, S. 64). Er legte ihnen Geschichten mit moralischem Inhalt vor. Die Hauptakteure der Erzählungen widersetzten sich gegen die moralischen Regeln und verstießen somit gegen jene. Die Bestrebung warum ein Verstoß vollzogen wurde, variierte von Geschichte zu Geschichte.

Anschließend wollte Piaget die Meinung der Heranwachsenden über die Geschichten beziehungsweise die Verhaltensweisen der Figuren hören. Hierzu verwickelte er die Kinder

in ein Gespräch und erwartete sich Antworten auf Fragen, wie beispielsweise „Wer hat deiner Meinung nach schlecht gehandelt?“, „Warum hat er/sie schlecht gehandelt?“ oder „Wieso sollte dies nicht getan werden?“ (Gantner, 1990, S. 17).

Hauptziel dieser Methode war es also, „in den Kindern“ einen Konflikt kognitiver Art hervorzurufen und sie im Anschluss darüber zu befragen (Pegels, 1997, S. 109).

2.3. Die vier Stadien der Regelanwendung bei Piaget

Piaget formulierte insgesamt vier Stadien der Regelanwendung/Regelpraxis. Im Folgenden werden alle einzeln und ausführlich beschrieben.

2.3.1. Einfache individuelle Regelmäßigkeiten oder rein motorisches und individuelles Stadium

In diesem Stadium befinden sich Kinder im Alter von 0-3 Jahren (Heidbrink, 2008, S. 58). Regeln werden noch nicht bewusst wahrgenommen und dementsprechend auch nicht als verpflichtend betrachtet (Piaget, 1954, S. 23). In diesem Sinne ist das erste Stadium der Regelanwendung von geringer Bedeutung für die Erforschung „der moralischen Regelpraxis“. Dennoch erwähnt Piaget, dass beim Spielen ein paar Regelmäßigkeiten festzustellen sind, welche akzeptiert und in gewisser Weise auch befolgt werden. Jene können allerdings mit moralischen Regeln nicht verglichen werden, da, wie vorher bereits erwähnt, diese Regelmäßigkeit keinen verpflichtenden Charakter aufweist. Somit handeln die Kinder im Großen und Ganzen nach ihren eigenen Vorstellungen und interessieren sich nicht für die der Anderen (Oser & Althof, 1992, S. 277). Hierzu soll ein Beispiel gegeben werden:

„Jacqueline betrachtet neugierig die Murmeln, die sie in den Händen hat und welche sie zum ersten Male sieht, dann lässt sie sie auf den Teppich fallen. Darauf legt sie sie auf einen Sessel in eine Vertiefung. << Sind das keine Tiere?>> - <<Aber nein>> - <<Sind es Kugeln?>> - << Ja.>> Sie legt sich wieder auf den Teppich, nimmt sie dann und lässt sie einzeln aus einer gewissen Höhe fallen. Sie setzt sich mit gespreizten Beinen auf den Teppich und wirft die Murmeln um einige Zentimeter nach vorn.

Dann hebt sie sie wieder auf, um sie auf den Sessel und in dieselbe Vertiefung wie vorher zurückzulegen. Dann sammelt sie sie alle und lässt sie zuerst zusammen und dann eine nach der anderen fallen. Dann legt sie sie wieder auf den Sessel, zuerst an denselben Platz, dann in andere Löcher.“

(Piaget, 1954, S. 25f.).

Es lässt sich feststellen, dass kein wirklicher Zusammenhang zwischen den einzelnen Umgangsarten mit den Murmeln besteht. Trotzdem wiederholen sich die „Spielweisen“ und kleine Regelmäßigkeiten sind zu beobachten.

2.3.2. Nachahmung der Großen und Egozentrismus (Egozentrisches Stadium)

Das Kind in diesem Stadium ist bemüht das was es sieht nachzuahmen und umzusetzen. Ältere Kinder werden als Vorbild genommen und ihr Spielverständnis als Orientierung herangezogen. Nichtsdestotrotz bleibt der/die Heranwachsende auf sich konzentriert und spielt, obwohl andere Kinder anwesend sind, mehr oder weniger alleine (Oser & Althof, 1992, S. 277). Bei diesem Verhalten ist ein Egozentrismus sichtbar. Piaget (1954, S. 32) definiert diesen so: „Der Egozentrismus bildet eine Zwischenstufe zwischen dem vergesellschafteten und dem rein individuellen Verhalten.“

Verhaltensweisen, in diesem Fall die Vorgehensweise beim Spiel, werden registriert, das Kind bleibt allerdings auf seine eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen fixiert.

2.3.3. Beginnende Zusammenarbeit

Im Alter zwischen sieben und zehn Jahren (Heidbrink, 2008, S. 59) rückt das soziale Interesse mehr und mehr in den Vordergrund. Kinder befinden sich dann im dritten Stadium der Regelpraxis, welches als „Zusammenarbeit“ bezeichnet wird.

Gemeinsam werden Regeln ausgemacht und durchgeführt. Die „motorische Geschicklichkeit“ ist ab nun nicht mehr alleiniger „Herrscher“ über das Spiel, sondern der soziale Charakter, das Aufeinander bezogen sein, verleiht dem Spiel seinen Sinn. Jedes Kind hat nun den Willen zu siegen. „Es kämpft gegen den anderen“, allerdings unter Einhaltung der vorher beschlossenen Regeln (Oser & Althof, 1992, S. 278).

Piaget (1954, S. 40) merkt aber an, dass die Heranwachsenden noch einem sehr allgemeinem Regelverständnis folgen und die Einzelheiten von Regeln noch nicht wahrgenommen werden. Somit scheitert eigentlich eine gemeinsame Regelfestlegung. Als Grund dafür ist das noch nicht vollständig ausgeprägte formale Denken zu nennen. Das Verständnis, dass Regeln bei jedem beliebigen Fall angewendet werden können, fehlt noch (Oser & Althof, 1992, S. 278).

Wie kann dann ein Spiel ohne Streitigkeiten funktionieren? Piaget (1954, S. 40) formulierte dies so: „Diese Kinder verstehen einander erst, wenn sie beim Spielen sind indem sie entweder denjenigen nachahmen, der am besten unterrichtet zu sein scheint, vor allem aber indem sie alle Gebräuche, die zu Streitigkeiten führen können, beiseite lassen.“

2.3.4. Kodifizierung der Regeln oder „Interesse für die Regel als solche“

In diesem Stadium wird das gesamte Spiel auf der Regel aufgebaut. Alles wird haargenau besprochen und die Mitspielenden sind sich allesamt über die ausgemachten Regeln bewusst. Würden die Mitspielenden zu den Regeln befragt werden, gäbe es keine widersprüchlichen Wortäußerungen über jene (Heidbrink, 2008, S. 59).

„Obwohl Piaget den Übergang von dritten zum vierten Stadium nur als graduell bezeichnet, eröffnen sich den Kindern jetzt durch den Erwerb der Fähigkeit zum formalen (hypothetischen) Denken neue Wege der moralischen Regelpraxis.“ Für das Kind entwickelt sich sozusagen ein neues Interesse, nämlich jenes, „das Spiel in seinem ganzen Umfang zu beherrschen.“ (Oser & Althof, 1994, S. 278f.).

Der soziale Umgang miteinander wird also durch die Einhaltung der Regeln geleitet. Sollte es zu Streitigkeiten in Bezug auf die Regeln kommen, dann erfreuen sich die Kinder diese in „juristischer Form“ zu regeln.

„Die Moralität zeigt sich im vierten Stadium also nicht nur daran, daß ein wirkliches Miteinanderspielen vorherrschend wird, sondern stärker noch daran, daß die Kinder aus Interesse an der Regelfindung,- festlegung und – verteidigung selbst handeln.“ (Oser & Althof, 1992, S. 279).

Tab. 1: Vier Stadien der Regelanwendung

Stadien der Regelanwendung	Altersangabe für die Stadien
1. Einfache individuelle Regelmäßigkeiten oder rein motorisches und individuelles Stadium	0-3
2. Nachahmung der Großen und Egozentrismus (Egozentrisches Stadium)	2-6
3. Beginnende Zusammenarbeit	7-10
4. Kodifizierung der Regeln oder „Interesse für die Regel als solche“	ab 11

(Quelle: modifiziert nach Piaget, 1954, S. 23ff. & Heidbrink, 2008, S. 58f.).

2.4. Die drei Stadien des Regelbewusstseins bei Piaget

Im Unterschied zur Regelanwendung differenziert Piaget beim Regelbewusstsein nur drei Stadien. Diese stimmen altermäßig nur zum Teil mit denen der Regelpraxis überein.

2.4.1. Individuelle Riten (Motorische Schemata)

In diesem Stadium stellt sich die Frage, ob überhaupt schon von einem Bewusstsein einer Regel gesprochen werden kann. Die Heranwachsenden bekommen die Regeln zwar mit, nehmen diese aber für gewöhnlich unbewusst auf. Ohne es zu bemerken, wachsen die Kinder umgeben von Richtlinien auf und gehen mit ihnen so um, wie es von außen vorgegeben wird (z.B. Tag-Nacht-Rhythmus) (Garz, 2008, S. 64).

„Das Kind ist demnach von den ersten Monaten an in eine Atmosphäre von Regeln getaucht, und es wird daher von nun an äußerst schwer zu unterscheiden, was in den von ihm beachteten Riten ursprünglich ist und was sich aus dem Druck der Dinge oder dem Zwang der gesellschaftlichen Umgebung ergibt.“ (Piaget, 1954, S. 51).

Wenn in diesem Stadium noch nicht wirklich von einem Bewusstsein der Regeln gesprochen werden kann, warum gibt es dies dann? Worin besteht es?

Kinder entwickeln, sofern sie eher selten andere Heranwachsende spielen gesehen haben, eigene, individuelle Riten. Sobald das Kind „an jeder Wiederholung Gefallen findet“, bildet es selbst ein Muster für seine Vorgänge. Es handelt sich hierbei allerdings noch nicht um eine moralische Regel (Piaget, 1954, S. 52f.), sondern es geht vielmehr um das eigene Vergnügen, „dem Gefallen an der Wiederholung.“ (Garz, 2008, S. 64).

2.4.2. Regeln sind heilig und unantastbar (Heteronomie)

Piaget (1954, S. 53ff.) selbst bezeichnet dieses Stadium als das interessanteste für seine Erforschung. Um mehr über das Regelbewusstsein der Kinder herauszufinden, wurden ihnen während des Spielens drei Fragen gestellt:

- 1) „Kann man die Regeln ändern?
- 2) Sind die Regeln immer so gewesen wie heute?
- 3) Wie sind sie entstanden?“

Dadurch, dass die Heranwachsenden den sinnvollen Umgang mit der Sprache gut kennen, war es kein Problem für sie zu antworten.

Das für dieses Stadium bedeutendste Untersuchungsergebnis formulierte Piaget in diesem Wortlaut:

„Vom zweiten Stadium an, d.h. sobald das Kind die Regeln der anderen nachzuahmen anfängt, betrachtet es- so egozentrisch das Spiel in Wirklichkeit auch sein mag- die Regeln dieses Spiels als heilig und unantastbar: es weigert sich, die Spielregeln zu ändern und behauptet, jede Abweichung, selbst wenn sie allgemein anerkannt wurde, wäre ein Fehler.“

Wenden die Kinder die Regeln an, lässt sich beobachten, dass sie dies irgendwie machen, sprich so wie sie es wollen. Im gleichen Moment bestehen sie allerdings darauf, dass die Regeln immer schon so gewesen sind und von Autoritätspersonen entwickelt wurden.

Hat Piaget hier einen Widerspruch entdeckt? Er selbst verneinte dies.

„Das Kind unterwirft sich der Absicht nach mehr oder weniger völlig den vorgeschriebenen Regeln, da diese jedoch dem Bewußtsein des Kindes gewissermaßen äußerlich bleiben, verändern sie sein Verhalten in Wirklichkeit nicht. Daher hält das Kind die Regel für heilig, ohne sie jedoch in Wirklichkeit anzuwenden.“

2.4.3. Autonomes Regelverständnis

Die Regel für das Spiel wird nicht mehr als heilig und von außen kommend angesehen, sondern als „Produkt“ des freien Entschlusses. Es beruht auf gegenseitiger Absprache und wird somit von allen Beteiligten akzeptiert. Piaget nennt dies ein „autonomes Regelverständnis“ und äußert bezüglich des Übergangs vom zweiten auf das dritte Stadium „Auf die Heteronomie folgt die Autonomie.“ Der Übergang ist durch folgende drei Verhaltensweisen sichtbar (Piaget, 1954, S. 66f.).

- 1) Regeländerungen jeglicher Art werden von den Kindern akzeptiert, sofern Jede/r die Möglichkeit hatte diesen zuzustimmen.
- 2) Der Gedanke, dass Regeln unveränderlich sind verschwindet.
- 3) Das Regelbewusstsein ist ab nun gleich wie jenes der Erwachsenen.

Durch die aufkommende Autonomie wird den Regeln mehr Aufmerksamkeit geschenkt als im vorangegangenen Stadium. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Regelveränderungen nur dann gültig sind, wenn die Mehrheit dafür ist. Eine demokratische Abstimmung wird durchgeführt.

Piaget ist der Auffassung, dass Kinder das „autonome Bewusstsein der Spielregeln“ alleine entwickeln und sie sich hierbei nicht von anderen, welche „aufgrund ihres Prestiges ihre Sichtweise aufzwingen können“, beeinflussen lassen. Autoritätspersonen sind somit hemmend in der Entwicklung der Autonomie (Garz, 2008, S. 62f.).

Die nachstehende Abbildung zeigt den Zusammenhang zwischen den Stadien der Regelanwendung und jenen des Bewusstseins der Regeln.

Alter	Praxis der Regeln	Bewusstsein der Regeln
0 3	1. Motorisches Stadium	1. Motorische Schemata
5 7	2. Egozentrisches Stadium	2. Heteronomie
9 11	3. Beginnende Zusammenarbeit	3. Autonomie
13	4. Kodifizierung der Regeln	

Abb. 4: Der Zusammenhang zwischen den Stadien der Regelpraxis und des Bewusstseins der Regeln (modifiziert nach Heidbrink, 2008, S. 62)

2.5. Moralische Heteronomie und moralische Autonomie

Der Entwicklungspsychologe Piaget definiert aufgrund seiner Erforschung zwei Typen der Moral (Heidbrink, 2008, S. 64):

- 1) Die heteronome Moral
- 2) Die autonome Moral.

Für ihn besteht also die Entstehung des moralischen Urteilens im Übergang „von einer heteronomen moralischen Orientierung, bei der Regeln als durch äußere Autoritäten (Eltern, Erwachsene, Gott...) gesetzt und als unumstößlich betrachtet werden, hin zu einer autonomen Orientierung, bei der Regeln als konventionsbedingt bzw. selbstgesetzt und insofern auch als änderbar erlebt werden.“ (Brandstädter, 2015, S. 237).

Im Anschluss werden die zwei Moraltypen kurz erläutert.

2.5.1. Heteronome Moral

Die zuerst auftretende Moral bezeichnet Piaget als „moralische Heteronomie“. Hierbei handelt es sich um eine „von außen auferlegte Moral“. Dies bedeutet die Kinder haben bereits die Erfahrung gemacht, dass es Regeln und Vorschriften von Autoritätspersonen gibt. Diese sind zu beachten und werden bei Nichtbeachtung, wenn nötig, mit Strafen durchgesetzt (Rothgang, 2003, S. 61). Demnach steht für das Kind fest, dass jegliche Taten, welche mit den Regeln der Erwachsenen konform gehen, als gut bzw. richtig anzusehen sind. Alle Handlungen die eine Verletzung der Regeln hervorrufen sind automatisch schlecht bzw. falsch (Heidbrink, 2008, S. 64). „Stehlen darf man nicht, weil es die Eltern verboten haben.“

Eine Hinterfragung der Regeln von Seiten der Heranwachsenden findet zu keinem Zeitpunkt statt (Rothgang, 2003, S. 61).

Als „heteronom“ bezeichnet Piaget deswegen „die Einstellung der Kindern, die sich die Normen einer Autorität zum Maßstab machen“ (Kesselring, 1988, S. 172f.).

Die heteronome Moral, bei welcher Kinder durch den moralischen Zwang der Erwachsenen beeinflusst werden, bewirkt die Stufe des „moralischen Realismus“.

Auf der Stufe des moralischen Realismus, welcher auch als „Moral des Zwanges“ bezeichnet wird, fühlen sich die Heranwachsenden gezwungen, den auferlegten Regeln Folge zu leisten und diese zu beachten. Die Regeln werden als „heilig“ und „unabänderbar“ angesehen. Somit steht für die Kinder eine Nichteinhaltung Jener nicht zur Wahl (Kasten, 1976, S. 65).

Dem moralischen Realismus liegen, laut Piaget, drei Eigentümlichkeiten zugrunde:

- Voraussetzung für den moralischen Realismus ist, dass jede Pflicht heteronom ist. Alle Handlungen werden als gut und richtig angesehen, welche den Regeln bzw. nach dem Köpfen der Erwachsenen folgen. Eine Handlung ist schlecht, wenn sie nicht nach den vorgeschriebenen Regeln ausgeführt wird.
- Regeln werden einem somit auferlegt und in das Bewusstsein getragen. Oftmals werden sie als von den Erwachsenen aufgezwungen empfunden (Piaget, 1954, S. 121). Ob eine Handlung nun gut/richtig oder schlecht/falsch war, „wird allein vom Gehorsam her definiert.“ (Gantner, 1990, S. 17).
- Folge dessen darf eine Regel nicht „dem Geiste nach befolgt werden“, sondern muss buchstabengetreu erfüllt werden.
- Als wichtigstes und offensichtlichstes Merkmal für den Realismus wird „eine objektive Auffassung der Verantwortung“ angesehen. „Indem das Kind die Regel wörtlich versteht und das Gute nur durch den Gehorsam definiert, wird es anfänglich die Handlungen nicht auf Grund der Absicht, sondern auf Grund ihrer materiellen Übereinstimmung mit den vorgeschriebenen Regeln einschätzen.“ (Piaget, 1954, S. 121f.).

2.5.2. Autonome Moral

Die heteronome Moral wird von der autonomen Moral abgelöst. Im Laufe ihrer Entwicklung bekommen die Heranwachsenden mit, dass auch Erwachsene Fehler machen und teilweise ihre selbst auferlegten Regeln brechen. Sie sehen die älteren Personen nicht mehr als alleiniger „Herrscher“ über die Regeln an und das Zusammensein und die Kommunikation mit Menschen gleichen Alters werden immer wichtiger. Dies führt dazu, dass „die von Erwachsenen von außen auferlegten Regeln nicht mehr als ausreichend und sinnvoll“ angesehen werden. Die autonome Moral beginnt zu entstehen (Rothgang, 2003, S. 61).

Diese beruht, im Gegensatz zur heteronomen Moral, auf der Kooperation der Kinder untereinander (Heidbrink, 2008, S. 64). Moralische Regeln werden freiwillig eingehalten, weil sie das Fundament für den gegenseitigen Respekt kennzeichnen.

„Stehlen darf man nicht, weil es einem selbst auch nicht gefiele, wenn einem etwas weggenommen wird. Außerdem könnte man sich nicht aufeinander verlassen.“ (Rothgang, 2003, S. 61).

Piaget definiert „autonom“ als „die Haltung derjenigen, die ihre Handlungen unter Berücksichtigung der Betroffenen selbst verantworten.“ (Kesselring, 1988, S. 173). Hieraus zu lesen ist, dass ein Übergang von der heteronomen zur autonomen Moral nur dann vollständig gelungen ist, wenn ein starker gegenseitiger Respekt vorherrscht (Heidbrink, 2008, S. 64).

Aus der autonomen Moral geht die Stufe der „autonomen Gerechtigkeitsmoral“ hervor. Kinder sehen auf dieser Stufe die Regeln der Erwachsenen nicht mehr als dogmatisch und „unveränderbar“ an. Sie sind von nun an der Meinung, dass sich die Vorschriften aufgrund des gegenseitigen sozialen Respekts entwickeln und sie in bestimmten Situationen auch verändert beziehungsweise variiert werden können. Somit wird der von den Heranwachsenden vorher akzeptierte moralische Absolutismus aufgegeben (Kasten, 1976, S. 65).

Ein weiterer Unterschied zum „moralischen Realismus“ besteht darin, dass Entscheidungen und Urteile dem Geiste und nicht dem Buchstaben nach getroffen werden. Subjektive Bestrebungen werden berücksichtigt (Gantner, 1990, S. 18).

2.5.3. Zwischenstadium

Der Entwicklungspsychologe stellte während seiner Untersuchung fest, dass zwischen dem Übergang von der heteronomen zur autonomen Moral ein „Zwischenstadium“ durchlaufen wird. In jenem tritt die Autonomie erst zur Hälfte zum Vorschein, da sie weiterhin als von außen aufgezwungen angesehen wird (Heidbrink, 2008, S. 64f.).

Die Stufe, welche in diesem Stadium entsteht, bezeichnet Piaget als „kooperativen Gerechtigkeitssinn“. Jener wird als Bindeglied zwischen der heteronomen und der autonomen Moral angesehen (Gantner, 1990, S. 17). Die Beziehung zu den Autoritätspersonen verändert sich. Aktivitäten mit gleichaltrigen Kindern werden immer bedeutsamer und treten verstärkt in den Vordergrund. Aufgrund der Beschäftigung mit Gleichaltrigen entwickeln Kinder eigene Strukturen der Entscheidungsfindung und fangen an jene nicht nur mehr

nach den Vorstellungen der Erwachsenen zu treffen. In kleinen Schritten startet der Weg zur Autonomie (Gantner, 1990, S. 17f.).

2.5.4. Charakteristika und Unterschiede der heteronomen und der autonomen Moral

Piaget selbst hat Unterschiede beziehungsweise Charakteristika der heteronomen und der autonomen Moral herausgearbeitet. Jene stellt er in fünf Bereichen vor:

1) „Spielregeln (Regelverständnis)

Zunächst ist sich das Kind noch keinen Regeln beim Spielen bewusst. Erst etwa ab dem vierten Lebensjahr bekommt es mit, dass es etwas zu beachten und einzuhalten gibt. Die festgelegten Regeln der Erwachsenen werden ohne Widerrede akzeptiert und als unveränderbar angenommen. Diese Verhaltensweise zeigt, dass sich das Kind noch im Bereich der heteronomen Moral befindet. Schritt für Schritt versteht der/die Heranwachsende, dass Regeln auch verhandelt und somit verändert werden können. Die autonome Moral setzt ein.

2) Gerechtigkeitsvorstellung

Bei der heteronomen Moral glauben die Kinder noch an eine „immanente Gerechtigkeit“. „Jedes Fehlverhalten findet seine Strafe.“ Dieser Glaube nimmt, je älter die Kinder werden, allerdings immer mehr ab. Bald wird festgestellt, dass für eine Bestrafung eine „aus-teilende Instanz“ benötigt wird. Jene tritt aber nicht immer in Erscheinung. Passend für die Gerechtigkeitsvorstellung der autonomen Moral ist deswegen folgendes Sprichwort: „Wo kein Kläger, da kein Richter.“

3) Verantwortlichkeit für Fehlverhalten

Auch in diesem Bereich lässt sich ein Unterschied feststellen. „Auf der Ebene der heteronomen Moral herrscht noch die Vorstellung vor, das Ausmaß der negativen Folgen eines Verhaltens sei entscheidend.“ Auf der Ebene der autonomen Moral werden die Absichten und Motive eines Verhaltens als entscheidend angesehen.

4) Bevorzugte Strafe

Zu Beginn wird die Ansicht vertreten, dass ein Vergehen mit einer möglichst strengen Strafe bestraft werden sollte. Mit zunehmendem Alter entsteht der Gedanke, „dass Gleiches mit Gleichem zu vergelten sei.“ Letzten Endes sind die Heranwachsenden der Mei-

nung, dass das Vergehen mit der Strafe in einem Zusammenhang stehen muss, sprich je schlimmer die „Tat“, desto schlimmer hat die Bestrafung auszusehen.

5) Lüge“

Im Bereich der „Lüge“ wechselt der Gedanke von „Lügen sind schlimm und müssen bestraft werden“ zu „Lügen zerstören Vertrauen“. (Rothgang, 2003, S. 67f.).

Tab. 2 stellt nochmal die Charakteristika bzw. die Unterschiede der heteronomen und der autonomen Moral zusammengefasst dar.

Tab. 2: Charakteristika und Unterschiede der heteronomen und autonomen Moral

	Heteronome Moral	Autonome Moral
Spielregeln (Regelverständnis)	Regeln sind unveränderbar	Regeln sind veränderbar durch neue Vereinbarungen
Gerechtigkeitsvorstellung	„Immanente“ Gerechtigkeit	„Austeilende“ Gerechtigkeit
Verantwortlichkeit für Fehlverhalten	Folgen sind entscheidend	Absichten und Motive sind entscheidend
Bevorzugte Strafe	Sühnestrafe	Wiedergutmachung bzw. natürliche Konsequenz
Lüge	Lügen sind schlimm und werden bestraft	Lügen zerstören Vertrauen

(Quelle: modifiziert nach Rothgang, 2009, S. 67)

2.6. Die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs bei Piaget

Der Übergang von der Heteronomie zur Autonomie lässt sich auch an der kindlichen Einstellung dem Thema „Gerechtigkeit“ gegenüber feststellen (Kesselring, 1988, S. 173). Piaget fand heraus, dass vor allem in der autonomen Moral der „Gerechtigkeitsbegriff“ eine große Rolle spielt und dementsprechend wichtig ist. Autonomes moralisches Denken ist nicht leicht zu erfassen. Es ist zwar möglich jenes im spielerischen Verhalten eines Kindes

abzulesen, aber ein Eindringen in das Gewissen des/der Heranwachsenden ist recht schwierig. Deswegen versuchte der Entwicklungspsychologe „über den Gerechtigkeitsbegriff“ die Wesenszüge der autonomen Moralität zu erforschen (Becker-Lenz, 2004, S. 279).

In der Entstehung des „Gerechtigkeitsbegriffs“ bei Kindern unterschied er nach absolvierten Erforschungen drei große Abschnitte (Heidbrink, 2008, S. 65):

„...eine Periode, die sich bis zu 7 bis 8 Jahren ausdehnt, während der die Gerechtigkeit der Autorität des Erwachsenen unterstellt ist, eine etwa zwischen 8 und 11 Jahren liegende Periode, welche diejenige des fortschreitenden Gerechtigkeitsbegriffs ist und schließlich eine Periode, die mit 11 bis 12 Jahren beginnt, während welcher die auf dem Begriff der Gleichheit beruhende Gerechtigkeit durch Erwägung der Billigkeit gemildert wird.“ (Piaget, 1954, S. 356f.).

Unter Billigkeit ist die Tatsache zu verstehen, dass bei der Einschätzung, was ist gerecht und was nicht, „besondere Bedürfnisse und die soziale Lage“ der befragten Person berücksichtigt werden (Becker-Lenz, 2004, S. 279).

Die Heranwachsenden sehen nun ein, dass beispielsweise Geschwister unter gewissen Umständen teils „anders behandelt werden als sie selbst.“

„Die erste Periode entspricht also dem Stadium der Heteronomie, die zweite dem >>Zwischenstadium<< und die dritte dem der Autonomie.“ (Heidbrink, 2008, S. 65).

2.7. Biografische Daten Lawrence Kohlberg

Am 25. Oktober 1927 erblickte der Psychologe Lawrence Kohlberg, als jüngstes von vier Kindern, in einem Vorort von New York, das Licht der Welt. Aufgewachsen ist er in einer wohlhabenden, aber zerrissenen Familie, welche in einer assimilierten jüdischen Gemeinde lebte. Kohlbergs Vater trennte sich von seiner Frau, als der Psychologe fünf Jahre alt war. Die gemeinsamen Kinder blieben beim Vater, einem erfolgreichen und wohlhabenden Unternehmer. Die Atmosphäre zu Hause war oftmals sehr angespannt und bedrückt (Oser & Althof, 1994, S. 84).

Seine Highschool-Zeit verbrachte der junge Kohlberg im Internat einer Schule in Andover, Massachusetts. Von seinen Schulkollegen/Schulkolleginnen wurde er als chaotisch, aber sehr zugänglichen und solidarischen Jungen bezeichnet, welcher einen großen Hang zu

Abenteuern hatte. Aus diesem Grund stand er so gut wie immer unter „Bewährung“, da Kohlberg des Öfteren die Schulordnung missachtete und sonstige Vergehen begangen hatte. Seinen Schulabschluss erlangte er im Jahre 1945, welcher mit dem Ende des zweiten Weltkrieges zusammenfiel. Er ging zur amerikanischen Handelsmarine und kam nach Europa. Aufgewühlt und entsetzt über die Folgen des Krieges, verließ der jugendliche Kohlberg relativ schnell die Marine wieder und fand eine neue, unbezahlte Arbeitsstelle als Maschinist auf einem Schiff, welches jüdische Flüchtlinge illegal nach Palästina bringen sollte. Jenes Vorhaben schlug allerdings fehl, da das Schiff mit einem großen Waffeneinsatz gestellt wurde. Kohlberg wurde gefangen genommen und nach Zypern gebracht. Nach seiner Befreiung durch die Haganah fand er mit gefälschten Papieren den Weg zurück in die Vereinigten Staaten.

Das Erlebte und diese Zeit seines Lebens bezeichnete Lawrence Kohlberg als Phase der „moralischen Lehre“ (Oser & Althof, 1992, S. 84).

Wieder zurück in den USA entschied sich Kohlberg nach Chicago zu gehen, um dort Psychologie zu studieren. Seine Erfahrungen in Europa und ein Ereignis bei einem Praktikum in klinischer Psychologie, bei welchem eine Patientin mittels Elektroschock bestraft wurde, führten ihn zu seinem Dissertationsthema. Ab diesem Zeitpunkt stand für den Psychologen die „Gerechtigkeit“ als Arbeitsthema für den weiteren Verlauf seines Lebens im Mittelpunkt. Seine Dissertation, welche er zwischen 1955 und 1958 verfasste, beinhaltet die Untersuchung des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen (Oser & Althof, 1992, S. 84f.).

Beruflich ging es für Kohlberg als Assistenzprofessor in Yale weiter. Er erhielt bis 1962 eine Anstellung als „Fellow“ in Palo Alto. Anschließend kehrte er wieder nach Chicago zurück, wo er bis 1968 blieb und ebenfalls als Assistenzprofessor so wie später als „Associate Professor“ arbeitete (Oser & Althof, 1992, S. 85). Danach erhielt er eine ordentliche Professur für Psychologie an der Harvard-Universität in Cambridge (Bins, 2003, S. 111). Dort gründete er das „Zentrum für moralische Entwicklung und Erziehung“, welches er bis zu seinem Tod führte.

Der Psychologe Lawrence Kohlberg starb am 17. Januar 1987 durch Suizid (Oser & Althof, 1992, S. 85ff.). Er setzte seinem Leben ein Ende, da er an einer unheilbaren Krankheit litt, welche sich von Jahr zu Jahr verschlechterte (Garz, 2008, S. 90).

2.8. Entwicklungsfaktoren des moralischen Urteilens

Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit darf nicht als „Entfaltung biologischer oder neurologischer Strukturen betrachtet werden“, sondern sie resultiert hauptsächlich aus der sozialen Kommunikation des Kindes mit anderen Individuen. Mit anderen Individuen sind aber nicht nur die Eltern gemeint. Aus diesem Grund kann/darf nicht behauptet werden, dass die moralischen Entwicklungsstufen ein Abbild der von den Eltern an die Kinder weitergegebenen Werte darstellt. Vielmehr ist die elterliche Erziehung nur ein geringer Teil der sozialen Ordnung, welche der/die Heranwachsende erfährt. Die registrierten Werte, seien es jene der Eltern oder von der Kultur anerkannte Werte, kann das Kind auch erst dann akzeptieren und internalisieren, sobald es die Werte einer sozialen Ordnung und seine eigenen Ziele in einen Zusammenhang setzen kann (Kohlberg, 1995, S. 31f.).

Kohlberg meint, dass es im Wesentlichen drei Gruppen von Faktoren gibt, die die Entwicklung des moralischen Urteilens aktivieren:

- 1) Um moralisches Denken überhaupt entwickeln zu können, bedarf es gewisser Vorgänge der „allgemeinen kognitiven Entwicklung“ als Voraussetzung. Daraus ist aber nicht gleich automatisch zu schließen, dass kognitive Entwicklung sofort zu moralischer Entwicklung führt. Individuen können geistig sehr weit fortgeschritten sein, jedoch auf moralischer Ebene weit zurück liegen. Aufholen können sie jene moralische „Unterentwicklung“ erst, wenn sie sich die einzelnen Stufen in der Vertiefung der „sozialen Erfahrungen“ Schritt für Schritt erarbeiten.
- 2) Im gesellschaftlichen Zusammenleben gibt es einige Möglichkeiten einer Rollen- oder Perspektivenübernahme. Je höher die moralische Stufenleiter bestiegen wird, desto wichtiger ist es, dass sich die soziale Auffassungsgabe vergrößert. Das bedeutet, dass es notwendig ist, Geschehnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erfassen und anschließend in einer vergleichenden Weise zu bewerten. Dies kann nur gelingen, wenn sich der Mensch aktiv am sozialen Leben beteiligt.
- 3) Als dritten Faktor hebt Kohlberg den „kognitiv-moralischen Konflikt“ hervor. „Die Bewegung zur nächsten Stufe geschieht durch eine reflektierende Reorganisation, die aus wahrgenommenen Widersprüchen in der aktuellen Stufenstruktur resultiert“ (Kohlberg zitiert nach Oser & Althof, 1992, S. 72). Immer wieder kommt es vor, dass Probleme mit der vorhandenen Urteilsfähigkeit nicht gelöst werden können. Dies ist mit höherer Wahrscheinlichkeit anzutreffen, wenn sich bedeutende

Umweltkonstellationen stark verändern. Dadurch lässt sich immer wieder beim Übergang in ein neues Stadium ein Entwicklungsschub feststellen.

(Oser & Althof, 1992, S. 71f.)

Lempert (1989, S. 155 und 1988, S. 32ff) hat im Gegensatz zu Kohlberg fünf Entwicklungsfaktoren zusammen geschrieben:

- 1) „Kontinuierliche emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung- mit einem Wort Wertschätzung- durch Autoritätspersonen oder peers“

Dadurch, dass das Individuum Mitgefühl und Achtung von seinen Interaktionspartnern/Interaktionspartnerinnen erfährt, entwickelt es Selbstvertrauen, Gefühle des Schutzes, sowie der Zusammengehörigkeit/Gemeinschaft. Der Mensch ist in der Lage andere Personen zu achten, ihnen zu helfen und darauf zu schauen, dass es ihnen gut geht.

Die erwähnte Anerkennung wird zunächst von „Autoritätspersonen“ ausgesprochen. Jene hat den Blick im Wesentlichen auf denen einer Rolle, z.B. Sohn, Tochter, Bruder oder Schwester, zugeordneten Wesensmerkmale. Dadurch wird das Denken, welches auf Ebene 2 (der konventionellen Ebene) benötigt wird, aufgebaut und angeregt. Die Entwicklung um auf die postkonventionelle Ebene zu gelangen wird dadurch gefördert, dass ein Individuum als „unverwechselbare Person“ angesehen wird.

- 2) „Offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten“

Der zweite von Lemperts genannten Faktoren animiert alle dazu, sich mit universell annehmbaren Lösungen auseinanderzusetzen und darüber nachzudenken, ob die vorhandene Situation mit diesen zu lösen ist. Genügen jene nicht, dann entwickelt sich ein „psychischer, kognitiver Konflikt.“ Der/Die Betroffene muss sein moralisches Urteilen reformieren. Diese Reformation kann jedoch nur gelingen, wenn dadurch keine Überforderung entsteht.

- 3) „Chancen zur Teilnahme an relativ symmetrischen Kommunikationsprozessen“

Lempert sieht Faktor drei dann als Unterstützung für die moralische Urteilsfähigkeit an, wenn jede Person bei Diskussionen seine Meinung äußern und vertreten darf, gleichzeitig aber auch die Beiträge anderer Teilnehmer/Teilnehmerinnen anhört, auf diese eingeht und während des Gesprächs manchmal auf sie zurückkommt. Geschieht dies, wird die „geistige

Auseinandersetzung mit individuellen Sichtweisen, sozialen, kulturellen und moralischen Standards“ gefördert.

4) „Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen“

Dies sagt aus, dass das Individuum, um seine moralische Urteilsfähigkeit zu fördern, bei Diskussionen nicht nur mitreden soll, sondern auch befähigt ist, Entscheidungen mitbestimmen zu können. Dadurch fällt es ihm leichter sich in die gemeinsam getroffenen Entscheidungen hineinzusetzen und sie zu „verbindlichen Maßstäben und Motiven seines Handelns“ zu machen.

5) „Chancen der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen“

„Individuelle Eigenverantwortung“ kann ebenso wie „kooperative Mitverantwortung“ dazu führen, dass moralische Verantwortungen ernst genommen werden und Betroffene sich mit diesen identifizieren. Sobald sie merken, welche sozialen Auswirkungen ihre Verhaltensweisen haben, erhalten sie einen Denkanstoß, der den Übergang zum konventionellen Denken einleitet.

2.9. Der Stellenwert des moralischen Urteils in der Gesamtpersönlichkeit bei Kohlberg

Um die moralischen Stadien von Kohlberg besser verstehen zu können, erläutert jener zunächst den Stellenwert des moralischen Urteils in der Gesamtpersönlichkeit einer Person. Hierfür gliedert er die Moralstufen „in eine Abfolge der Entwicklung“ der gesamten Persönlichkeit ein. Neben den Moralstufen, welche die Individuen durchwandern, muss ein Mensch allerdings auch noch andere Entwicklungen durchlaufen und bewältigen. Hier seien als Beispiele die Entfaltung des „logischen Denkens“ oder der „Intelligenz“ genannt (Kohlberg, 1995, S. 123f.).

Kohlberg geht orientiert an Piaget davon aus, dass es „drei Hauptphasen der Entwicklung des Denkens“ gibt:

1) Das anschauliche Denken;

2) Das konkret-operatorische Denken:

Diese Phase wird ungefähr mit sieben Jahren erreicht. Ein Individuum kann ab diesem Zeitpunkt Dinge konkret aufteilen, Sachen logisch erschließen und „mit quantitativen Relationen konkreter Objekte“ zurechtkommen;

3) Das formal-operatorische Denken:

Das formal-operatorische Denken wird auch als abstraktes Denken bezeichnet. Nicht alle Menschen erreichen jenes in ihrem Leben.

Moralisches Denken ist, wie der Name bereits sagt, „Denken“. Seine Weiterentwicklung ist abhängig von den Fortschritten des logischen Denkens. Es liegt somit eine „Parallelität“ zwischen „der logischen Stufe eines Individuums und seiner Moralstufen“ vor. Zum besseren Verständnis:

„Ein Mensch, dessen logisches Denken sich im konkret-operatorischen Stadium befindet, kann über die präkonventionellen moralischen Stadien (1 und 2) nicht hinausgelangen. Ist sein logisches Denken nur teilweise formal-operatorisch, so bleibt er auf die konventionellen Stadien (3 und 4) beschränkt.“ (Kohlberg & Colby, 1978, S. 355).

Es müssen somit bereits gewisse Vorgänge in der Entwicklung des Denkens abgeschlossen sein, bevor die moralische Entwicklung überhaupt beginnen kann.

An dieser Stelle sei noch hinzuzufügen, dass laut Kohlbergs Betrachtungen die logische Entwicklung als erforderliche Grundlage für die Moralentwicklung anzusehen ist. Sie stellt aber keine ausreichende Voraussetzung dar. „Viele Individuen haben eine höhere logische, aber noch nicht die parallele moralische Stufe erreicht; dagegen befindet sich so gut wie niemand auf einer höheren moralischen als logischen Stufe“ (Kohlberg, 1995, S. 124f.).

Neben der logischen Entwicklung sollte, so Kohlberg (1995, S. 125) auch die Entfaltung der „sozialen Wahrnehmung“ oder „der sozialen Perspektive“ (Rollenübernahme) beäugt werden, da in der Definition der einzelnen Moralstufen auch eine ungefähre Erläuterung der Stufen der Rollenübernahme vorgenommen wird. So teilt Kohlberg seinen drei Hauptniveaus des moralischen Urteils drei Hauptniveaus der sozialen Perspektive zu. Mit ihnen wird das Niveau erfasst, auf dem sich Personen gegenseitig wahrnehmen, ihre Gefühle und Gedanken deuten und die eigene Rolle beziehungsweise Stellung in der Gesellschaft beginnen zu verstehen. Dem präkonventionellen Niveau ordnet der Psychologe eine konkret-individuelle Perspektive zu, der konventionellen Ebene eine Perspektive eines Mitglieds

der Gesellschaft und dem letzten Niveau, dem postkonventionellen, eine der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive (Kohlberg, 2001, S. 36ff.).

In Tab. 3 wird nochmal übersichtlich dargestellt, welche soziale Perspektive welchem Hauptniveau des moralischen Urteils zugeordnet wird.

Tab. 3: Hauptniveau des moralischen Urteils und ihre dazugehörigen sozialen Perspektiven

Hauptniveaus des moralischen Urteils	Soziale Perspektive
1) Präkonventionelles Niveau	Konkret-individuelle Perspektive
2) Konventionelles Niveau	Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft
3) Postkonventionelles Niveau	Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive

(Quelle: modifiziert nach Kohlberg, 2001, S. 41).

Entworfen wurde das Schema der Rollenübernahme von Georg Herbert Mead, welcher unter diesem Begriff die Fähigkeit verstand, sich in Andere hineinzusetzen und mit ihren Ansichten und Betrachtungsweisen zu denken. Es ist ein „Erkenntnisprozess“, in welchem versucht, wird das Verhalten, die Ausdrucksweise und die Sprache eines/einer Anderen zu deuten, um den Vorstellungen/Erwartungen der anderen Person zu entsprechen (vgl. Lexikon online für Psychologie und Pädagogik, Zugriff am 5.7.2015).

Auch Kohlberg verwendet, wie bereits erwähnt, den Begriff der Rollenübernahme und zieht ihm dem Ausdruck Empathie (Mitgefühl) vor. Hierfür nennen Kohlberg & Colby (1978, S. 362) folgende Gründe:

„Der Ausdruck «Rollenübernahme»

- 1) bezieht sich auf den kognitiven wie den affektiven Aspekt
- 2) impliziert die Annahme einer organisierten strukturellen Beziehung zwischen dem Selbst und den anderen
- 3) hebt hervor, daß dieser Prozeß involviert, daß man alle Rollen der Gesellschaft, in der man lebt, versteht und auf sie Bezug nimmt und

- 4) daß die Rollenübernahme in allen sozialen Interaktionen und Kommunikationssituationen auftritt, nicht nur in denen, die Mitgefühl oder einführendes Verständnis (Sympathie oder Empathie) evozieren“.

Für den Begriff „Rollenübernahme“ verwendet Kohlberg einen Universalitätsanspruch. Das bedeutet, sich in andere hineinversetzen können und mit ihnen mitzufühlen. Dies wird jedoch kritisch betrachtet, da die Lebensumstände der Menschheit nicht gleich sind. Ebenso verhindern kulturelle Unterschiede eine Universalität. Ein Inuit wird sich sehr schwer in einen Politiker/eine Politikerin versetzen können. Daraus ist zu schließen, dass in die Entwicklung der Theorie des moralischen Urteils auch kulturelle Hintergründe miteinbezogen werden sollten (Kärn, 1978, S. 85).

2.10. Kohlbergs Definition des Begriffs „Gerechtigkeit“ und seine Bedeutung für die Moral

Kohlberg vertritt die Ansicht, dass moralische Entscheidungen immer hinsichtlich des Prinzips „Gerechtigkeit“ getroffen werden (Gantner, 1990, S. 35f.), da laut Heidbrink (2008, S. 69) dieser Ausdruck in der Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert hat und so gut wie immer erwünscht wird. Somit steht für den Entwicklungspsychologen fest, dass „Gerechtigkeit“ (=Streben nach Gleichheit und Gegenseitigkeit)(Kohlberg & Turiel, 1978, S. 38) bei der moralischen Entwicklung eine große Rolle spielt und Bins (2003, S. 112f.) meint sogar, dass Kohlberg diese Begrifflichkeit als „Kern jeder Moral“ ansieht. Sie (die Gerechtigkeit) dient uns im Endeffekt als Entscheidungskriterium, wenn wir uns in moralischen Entscheidungssituationen befinden. „Es lässt sich daher unter Bezugnahme des <<Kategorischen Imperativ>> von Immanuel Kant feststellen, daß es bei moralischen Entscheidungen stets um Gerechtigkeitsfragen geht.“

In Anlehnung an die Anwendung des Begriffs „Gerechtigkeit“ bei Aristoteles versteht Kohlberg darunter das „Prinzip des menschlichen Zusammenlebens, das unter gleichen Bedingungen gleiche Forderungen sowohl an das Verhalten des einzelnen wie auch der sozialen Gemeinschaft stellt.“

Des Weiteren ordnet der Psychologe dem Gerechtigkeitsbegriff folgende Termini unter:

- Anteilnahme (care)

Dieser Begriff beleuchtet nach Kohlberg einen anderen Blickwinkel auf die Gerechtigkeit. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist die Anteilnahme sehr stark aus-

geprägt und beeinflusst deren Handlungsentscheidungen enorm. „Je vertrauter eine Person, Situation oder Sache dem moralisch Urteilenden und Handelnden ist, desto stärker tritt der Aspekt der Anteilnahme als Teilaspekt des Gerechtigkeitsprinzips im Urteil und Handeln in den Vordergrund.“ (Gantner, 1990, S. 36).

- Fairness (fairness)
- Gleichheit (equality)
- Gegenseitigkeit (reciprocity)
- Reversibilität (reversibility).

Kohlberg ist der Meinung, dass jede moralische Stufe an Gerechtigkeit interessiert ist. So kommt Gerechtigkeit auf Stufe 1 in der Bestrafung des Bösen zum Vorschein. Stufe 2 sieht Gerechtigkeit „in einem Austausch von Gefälligkeiten und Vorteilen“. Die Stufen 3 und 4 folgen konventionellen Regeln. Gerechtes Verhalten drückt sich demnach darin aus, dass mit allen Personen so umgegangen wird, wie sie es gerne hätten. Auf der nachfolgenden fünften Stufe wird bemerkt, „daß alle Regeln und Gesetze sich aus der Gerechtigkeit ergeben, von einem Sozialvertrag zwischen den Regierenden und den Regierten herrühren, der entworfen wurde, die gleichen Rechte aller zu schützen.“ Auch auf Stufe 6 lassen sich Gerechtigkeitsprinzipien finden, nämlich all jene, „die jedes Mitglied einer Gesellschaft für diese Gesellschaft wählen würde, wenn es nicht wüßte, welche seine Position in der Gesellschaft sein würde und ob es nicht das am wenigsten Begünstigte sein könnte (Kohlberg zitiert nach Lind & Raschert, 1987, S. 33).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kohlberg mit seiner Annahme Recht hatte und Gerechtigkeit tatsächlich eine wichtige Rolle für die Moral spielt.

2.11. Die sechs Stufen der Moralentwicklung

In den folgenden Unterkapiteln wird zunächst Kohlbergs Methode zur Bestimmung des moralischen Urteils vorgestellt. Anschließend wird seine Stufentheorie erläutert, sowie die einzelnen moralischen Ebenen der Entwicklung mit ihren dazugehörigen Stufen beschrieben.

2.11.1. Das Moral Judgement Interview-Kohlbergs Methode zur Bestimmung des moralischen Urteils

Kohlberg konstruierte seine Stufen der moralischen Urteilsentwicklung anhand einer Untersuchung, die er an 72 Buben aus Chicago durchführte (Kurtines & Blank Greif, 1974, S.

454). Die Hälfte der teilnehmenden Jungen stammte aus der oberen, die andere Hälfte aus der unteren Mittelschicht und sie verteilten sich auf drei Altersgruppen: 10,13 und 16 Jahre (Kohlberg, 2008, S. 8).

Für seine Untersuchung des moralischen Urteils verwendete Kohlberg das „Moral Judgment Interview“ (Moser, 2004, S. 59), welches er in drei Teile gliederte: 1) das hypothetische Dilemma, 2) das strukturelle Interview und 3) die Auswertung des Interviews (Garz, 2008, S. 106). Er befragte die Probanden in zweistündigen Interviews zu zehn verschiedenen hypothetisch moralischen Dilemmata (Kohlberg, 2008, S. 9). Infolge der Überprüfung der Antworten der Buben auf die vorgelegten Konflikte, ergaben sich für Kohlberg drei Ebenen des moralischen Urteils mit jeweils zwei Stufen (Heidbrink, 1991, S. 29).

Alle Dilemmata waren so gestaltet, dass „sich mindestens zwei moralische Werte“ gegenüber stehen, die miteinander nicht vereinbar sind (Garz, 1989, S. 164). Daraufhin wurden die Versuchspersonen aufgefordert sich für eines dieser moralischen Prinzipien zu entscheiden und ihre Wahl zu begründen. Mit gezielten Fragen, wie beispielsweise „Weshalb hast du dich für die eine Handlungsalternative entschieden?“ oder „Was sind deine Gründe?“, sollten die Personen zum Argumentieren angeregt werden (Lind, 1993, S. 72). Bei den Antworten wurde demnach nicht ausschließlich auf den Inhalt geachtet, sondern vielmehr darauf, wie die Personen ihre Entscheidungen darlegen (Moser, 2004, S. 59).

Um Äußerungen zu gewinnen, wendeten Kohlberg und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ein strukturelles Interview an. Bei jedem Gespräch müssen vier Punkte befolgt werden:

- 1) *Aufrichtigkeit*: Die Ziele der Erhebung müssen dem/der Befragten klar sein.
- 2) *Klarheit*: Der/Die Interviewte muss die vorgelegten Konfliktsituationen verstanden haben. Erst dann darf das Interview geführt werden.
- 3) *Präskriptivität*: Die Aussagen der interviewten Person müssen klar und deutlich ihr eigenes Urteil wiedergeben. In die Auswertung nicht miteinbezogen werden somit
 - „rein deskriptive Antworten, wie Schilderungen oder Erzählungen“
 - „präskriptive Antworten, die einen Wahrheitsanspruch erheben“
 - „präskriptive Antworten, die Geschmacksfragen betreffen (z.B. „Whisky trinkt man nur mit Eis“)“.

- 4) *Maximale Kompetenzausschöpfung*: Die Befragten sollen vom Interviewer aufgefordert werden, ihre Antworten ein zweites Mal zu überdenken und eventuell zu ergänzen.

Die erhaltenen Antworten wurden im Anschluss in einem sehr aufwendigen und umfangreichen Verfahren ausgewertet. Die wichtigsten Schritte werden hier kurz aufgelistet:

- Zuerst wird ein „Überblick über die gesamte Antwort auf das Dilemma“ verschafft.
- Folgend wird identifiziert, welche „Handlungsrichtungen“ der/die Befragte als relevant betrachtet hat.
- Daraufhin erfolgt die Einteilung der gegebenen Antworten. Diese wird anhand der als relevant betrachteten „Handlungsrichtungen“ (Thema) gemacht.
- Dann wird kontrolliert, „ob die Antworten den Auswertungskriterien entsprechen“.
- Eine provisorische Stufeneinordnung wird vorgenommen.
- Ab diesem Zeitpunkt ist es notwendig, die Parallelen zwischen den „Interviewantworten“ und den „Musterantworten“ (stammen aus Kohlbergs Längsschnittuntersuchung) zu erforschen.
- Sofern eine Übereinstimmung vorhanden ist, erfolgt eine weitere Überprüfung. Es wird untersucht, ob die gegebene Antwort den „kritischen Indikator“ erfüllt.
- Es kommt schlussendlich zu einem abschließenden Vergleich zwischen der gegebenen Antwort im Interview und der konstruierten „Stufenstruktur“.

Wurden all diese Punkte bei der Überprüfung berücksichtigt, kann das Resultat dieser einen Antwort in den „Auswertungsbogen“ eingetragen werden.

Dieses Verfahren wird bei jeder Antwort angewendet bis schlussendlich alle überprüft und ausgewertet wurden. Daraufhin lässt sich der/die Befragte genau einer Stufe zuordnen (Garz, 2008, S. 110ff.)

2.11.2. Kohlbergs Modell seiner Stufentheorie

Der Psychologe Lawrence Kohlberg, welcher nachfolgend von Jean Piaget als Urheber der „entwicklungspsychologischen Moralforschung“ gilt (Keller, 2007, S. 17), meint, dass sich die Moralentwicklung in einer unveränderbaren Stufenabfolge vollzieht (Kurtines & Blank Greif, 1974, S. 453f.). Ebenso ist er der Meinung, dass die Entwicklung des moralischen Urteils verschiedenen Niveaus (Ebenen) zugeteilt werden kann. Hierbei unterscheidet er

zwischen einem präkonventionellen, konventionellen und postkonventionellen Niveau. Diese drei Ebenen differenzieren sich voneinander und zwar demnach,

- „welche Interessen, Intentionen, Regeln, Normen und Werte, die der Konflikt betrifft, der Urteilende überhaupt wahrnimmt, vor allem aber:
- in welcher Weise er die wahrgenommene Orientierung bei seinem Konfliktlösungsvorschlag berücksichtigt, d.h. ob er sie alle gleich ernst nimmt oder sie in eine Rangordnung bringt und wie er sie gegebenenfalls gewichtet.“ (Lempert, 1988, S. 20).

Jedem Niveau ordnet er eine unvollkommene und eine vollkommene Stufe zu, sodass sich daraus insgesamt sechs Entwicklungsstufen ergeben (Herzig, 1998, S. 58). Diese bauen sich in ihrer Komplexität aufeinander auf (Horster, 2007, S. 21) und sind hierarchisch geordnet. Es kann keine Stufe übersprungen werden (Oser, 2001, S. 75) und die moralischen Urteilsstufen sind in einer nicht umkehrbaren logischen Abfolge zu durchlaufen (Horster, 2007, S. 22). Stufe 1 stellt somit die unterste Sprosse auf der Leiter der Moralentwicklung dar und Stufe 6 die Höchste.

Stufe 1 und 2 werden dem präkonventionellen Niveau zugeschrieben, Stufe 3 und 4 dem folgenden konventionellen Niveau und schlussendlich Stufe 5 und 6 dem postkonventionellen Niveau (Colby & Kohlberg, 1978, S. 356).

Unter dem Begriff „konventionell“ versteht Kohlberg folgendes:

„daß man den Regeln, Erwartungen und Konventionen einer Gesellschaft oder einer Autorität eben deshalb entspricht und sie billigt, weil sie die Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft sind.“ (Kohlberg, 1995, S. 127). Was sich aufgrund dieser Definition für das einzelne Individuum ergibt, wird in den kommenden Abschnitten noch eine Rolle spielen.

Kohlbergs Modell der moralischen Entwicklung stellt eine Stufentheorie dar. Mit jeder Stufe wird ein qualitativ höherer Grad an Differenzierung und Integration des Denkens vertreten. Somit werden die zum moralischen Verstehen und Entscheiden verwendeten kognitiven Operationen immer umfangreicher. Des Weiteren weist jede neue Stufe eine differenziertere Perspektive der Umwelt beziehungsweise der Gesellschaft auf. Dies äußert sich darin, dass sich aus dem als wichtig erkannten sozialen Umfeld moralische Verpflichtungen ergeben (Oser & Althof, 1992, S. 53). Ebenso sind die Stufen hierarchisch

geordnet, das heißt sie können nicht übersprungen werden (Oser, 2001, S. 75). Garz (2008, S. 101f.) fügt diesen „Merkmalen“ einer Stufentheorie, in Anlehnung an Piaget, noch drei weitere hinzu:

- 1) Invarianz der Entwicklung, das heißt die Entwicklung vollzieht sich immer gleich.
- 2) Jede vorausgehende Stufe wird in die nächsthöhere integriert.
- 3) Jede Stufe ist eigenständig und es besteht eine qualitative Unterscheidbarkeit zwischen den einzelnen Stufen.

Die Entwicklung der einzelnen Stufen verläuft bei jedem Individuum unterschiedlich schnell. Des Öfteren passiert es, dass die Entfaltung der Stufen stoppt und bei einer Stufe stehen bleibt (Heidbrink, 2008, S. 73). Dies kann aufgrund von kulturellen Faktoren vorkommen (Lind, 1993, S. 10). Setzt sich die Weiterentwicklung jedoch irgendwann fort, dann folgt jene der Stufenfolge. Um es einfacher auszudrücken: Wenn sich ein/eine Jugendlicher/Jugendliche beispielsweise auf Stufe 3 der Moralentwicklung befindet und in dieser Phase die Weiterentwicklung eine kurze Pause einlegt, befindet er/sie sich bei der Fortsetzung der Entwicklung nicht automatisch auf Stufe 5. Zuerst muss Stufe 4 erreicht werden, da keine Stufe übersprungen werden kann (Heidbrink, 2008, S. 73).

Die Geschwindigkeit der Entwicklung des moralischen Bewusstseins hängt sowohl von inneren als auch von äußeren Entwicklungsbedingungen ab. Logische-mathematische Intelligenz und die Fähigkeit zur Rollenübernahme werden zu den inneren Voraussetzungen gezählt, die intellektuelle Auseinandersetzung mit moralischen Konfliktsituationen zu den äußeren Beweggründen (Lempert, 1982, S. 114).

Kohlberg sieht den Übergang von einer Stufe zur Nächsten als „Lernen“ an. In der nächsthöheren Stufe muss ein/eine Heranwachsender/Heranwachsende bereits in der Lage sein, kognitive Strukturen so ändern zu können, dass die gleichen/ähnlichen Probleme besser gelöst werden als davor. Diese moralische Entwicklung betrachtet der/die Heranreifende selbst als Lernprozess, so Kohlberg. Auf der nachfolgenden Stufe muss nämlich erklärt werden können, warum die moralischen Urteile, die davor als richtig angesehen wurden, falsch waren. Dieser Lernprozess wird vom Psychologen Lawrence Kohlberg, in Übereinstimmung mit Piaget, als eine konstruktive Leistung des/der Lernenden angesehen (Habermas, 1983, S. 135f.).

Im Folgenden zeigt Tab. 4 überblicksmäßig die drei Niveaus und die dazugehörigen Stufen des Modells von Kohlberg. Anschließend werden sowohl die einzelnen Ebenen, wie auch jede Stufe, genau und ausführlich beschrieben.

Tab. 4: Die Ebenen und Stufen der Moralentwicklung

Ebenen der moralischen Entwicklung	Stufen der moralischen Entwicklung
1) Präkonventionelle Ebene	Stufe 1: An Strafe und Gehorsam orientiert Stufe 2: An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert
2) Konventionelle Ebene	Stufe 3: An interpersonalen Erwartungen, Beziehungen und an Konformität orientiert Stufe 4: An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert
3) Postkonventionelle Ebene	Stufe 5: Am Sozialvertrag orientiert Stufe 6: An universellen ethischen Prinzipien orientiert

(Quelle: modifiziert nach Garz, 2008, S. 102)

2.11.3. Stufe 0

Kohlberg definierte sechs Stufen der moralischen Entwicklung und ordnete diese drei verschiedenen Ebenen/Niveaus zu. Allerdings setzt er seinen in Tab. 4 skizzierten Moralstufen noch eine „Stufe 0“ voran, auf welcher sich Kinder bis zum Vorschulalter befinden (Bins, 2003, S. 114). In jener wird die Vorarbeit zum eigentlichen moralischen Denken vorgenommen (Oser & Althof, 1994, S. 51). Bereits im Babyalter verspüren Kinder „das Bedürfnis, zur menschlichen Gemeinschaft zu gehören“ und legen mit diesem Anliegen den Grundstein jeder Moral (Bins, 2003, S. 115).

Etwa ab dem zweiten Lebensjahr haben Kinder den Drang Entscheidungen selbst zu treffen und benötigen somit große Handlungsfreiräume. „Das ist eine notwendige Phase auch der Moralentwicklung. Reifes moralisches Urteilen, wie es später entstehen soll, bedeutet die Fähigkeit, für sich selbst zu denken, unabhängige Entscheidungen zu treffen.“ (Bins, 2003, S. 115). Um jene Fähigkeit relativ rasch zu erlangen, ist es von Vorteil den Kindern das Gefühl zu geben, dass sie auch selber entscheiden können und es für ihre Entscheidungen keine Bestrafung geben wird. In diesem Alter lernen sie ebenfalls erste Rechtslektio-

nen durch die Eltern und erhalten Erklärungen warum das eine richtig und das andere falsch ist. So können die Heranwachsenden bereits in den ersten Lebensjahren ein Gespür und Verständnis für die Notwendigkeit sozialer Regeln entwickeln (vgl. Bins, 2003, S. 115f.). Es wird Schritt für Schritt in Richtung ersten Ansichten über Moral gegangen und die moralische Entwicklung beginnt zaghaft und langsam zu entstehen (Oser & Althof, 1992, S. 51).

Ist die Entwicklung bereits etwas vorangeschritten und die Kinder ungefähr vier Jahre alt, dann beginnen sie sich dafür zu interessieren, warum etwas richtig beziehungsweise falsch, gut oder schlecht ist. Erste Urteile werden gebildet und es wird versucht jene selbst zu begründen. Dies kann in diesem Entwicklungsstadium erstmals nur durch eigene Gefühle und Wünsche passieren (Bins, 2003, S. 116).

„Stufe 0“ der Moralentwicklung ist ab diesem Zeitpunkt abgeschlossen. Die nächste Stufe, Stufe 1, beginnt.

2.11.4. Das präkonventionelle Niveau

Das präkonventionelle Niveau wird in der Literatur auch des Öfteren als „Vor-moralisches Niveau“ (Kasten, 1976, S. 69) oder als „vorkonventionelle Phase“ (Kohlberg & Turiel, 1978, S. 18) bezeichnet. Betrachtet man die vorher erwähnte Definition des Begriffs „konventionell“, dann heißt das für jedes Individuum, dass sich auf diesem Niveau befindet, folgendes: „Das Individuum auf präkonventionellem Niveau ist noch nicht so weit, daß es die konventionellen oder gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen wirklich verstehen oder unterstützen könnte.“ (Kohlberg, 1995, S. 127).

Kohlberg schreibt ihm das moralische Denken von Kindern „bis zum neunten Lebensjahr“, sowie etlichen Jugendlichen und Straftätern unterschiedlichen Alters zu (Kohlberg, 2001, S. 37). Moralische Wertungen und Handlungen verbleiben auf diesem Niveau rein äußerlich (Heidbrink, 1991, S. 30). Kinder, welche sich in diesem Stadium befinden, greifen kulturelle Regeln auf und akzeptieren diese, aus dem einfachen Grund, weil es Regeln sind. Ebenso nehmen sie die Einteilung in „gut“ und „böse“ beziehungsweise „richtig“ oder „falsch“ an. Die Heranwachsenden handeln richtig, da sie dafür belohnt werden und vermeiden „Verbotenes“, da sie damit rechnen im Anschluss bestraft zu werden. Es ist deutlich festzustellen, dass Autoritätspersonen wie Eltern, Lehrer/Lehrerin,...die Ge-und Verbote aufstellen, an welche sich die Kinder zu halten versuchen (Kohlberg & Turiel, 1978, S. 18). Obwohl die Heranwachsenden auf diesem Niveau den reinen Egozentrismus

bereits bewältigt haben und auch verstehen, dass es verschiedene Meinungen und Ansichten auf der Welt gibt, bleiben sie an der Autoritätsperson hängen und orientieren sich nach ihnen (Moser, 2004, S. 66).

Kurz zusammengefasst lässt sich beschreiben, dass es das größte Anliegen auf diesem Niveau ist, Sanktionen aus dem Weg zu gehen und die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen (Karen, 1996, S. 14).

2.11.4.1. Stufe 1: Heteronome Moralität/Die heteronome Stufe

Die erste Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit erreichen Kinder etwa im Alter von fünf bis sechs Jahren. Sobald der Übergang von „Stufe 0“ zu „Stufe 1“ bewältigt wurde, legen die Heranwachsenden ihr egozentrisches Denken immer mehr und mehr zu Seite und haben festgestellt, dass es neben ihren eigenen Ansichten auch andere/verschiedene Sichtweisen gibt. Im Laufe ihrer Entwicklungsjahre bemerken sie, dass die „Großen“ (=Autoritätspersonen wie Eltern, Lehrpersonen,...) die Regeln aufstellen und jene im Streitfall als richtig anzusehen sind (Bins, 2003, S. 116). Sie fügen sich somit der Macht der Autoritätspersonen (Heidbrink, 2008, S. 75). Garz (2008, S. 102) formulierte hierfür eine passende Metapher: „Die Macht bestimmt, was richtig ist.“ (Might makes right).

Aus diesem Grund wird Individuen, welche sich auf Stufe 1 der moralischen Entwicklung befinden, unterstellt, dass sie sich an Strafe und Gehorsam orientieren. Aufgrund der Konsequenzen, welche auf eine Handlung folgen, interpretieren die Kinder, ob ein Verhalten richtig oder falsch ist/war. Ein Beispiel soll dies untermauern: „Heinz sollte nicht stehlen, er sollte das Medikament kaufen. Wenn er das Medikament stiehlt, könnte er ins Gefängnis kommen und müsste das Medikament dann doch zurückgeben. (Proband: 10 Jahre)“ (Montada, 2008, S. 594).

Die Fähigkeit gehorsam zu sein, wird als verpflichtend angesehen, damit Strafe überhaupt vermieden werden kann. Dadurch wird aus Überzeugung angenommen, dass Gutes belohnt und Böses bestraft wird (Bins, 2003, S. 117).

Aus dieser Annahme ist zu schließen, dass Handlungen, auf welche eine Bestrafung folgt, vermieden und Taten mit Hoffnung auf eine Belohnung ausgeführt werden. Dieses Verhalten, welches sich in der instrumentellen Lerntheorie von Skinner wiederfindet, wird oft als eine „grundlegende menschliche Motivation“ angesehen. Sobald auf eine Verhaltensweise eine positive Rückmeldung folgt, wird die Auftretenswahrscheinlichkeit in Zukunft anstei-

gen. Die Wiederholungswahrscheinlichkeit sinkt allerdings enorm, wenn ein Verhalten als negativ betrachtet oder sogar bestraft wird.

Die Moral ist auf dieser Stufe der moralischen Entwicklung sehr situationsgebunden. Das Verständnis von richtigem und falschem Handeln ändert sich gemeinsam mit der Situation. So ist es durchaus möglich, dass Kinder eine Handlung, welche sie vorher als falsch angesehen haben, plötzlich als richtig bewerten, nur weil die „Tat“ nicht mehr bestraft, sondern belohnt wird (Heidbrink, 2008, S. 75).

Kinder, welche sich gerade auf Stufe 1 der Moralentwicklung befinden, begreifen noch nicht, dass Moral etwas mit Gegenseitigkeit beziehungsweise einer Wechselbeziehung zu tun hat.

„Auf der Stufe 1 wird „Moral“ als Einbahnstraße wahrgenommen- die Kinder unterwerfen sich den Erwachsenen. Sie begreifen noch nicht, daß Moral etwas mit Gegenseitigkeit, mit einer Wechselbeziehung zu tun hat, daß die Straße nach beiden Richtungen offen sein muß: Menschen befolgen deshalb Regeln und versetzen sich in die Lage anderer, weil sie sich gegenseitig achten. In diesem Sinne läßt sich über die Stufe 1 sagen, daß sie zwei Perspektiven nicht miteinander verbinden kann, sie nicht „zusammenbekommt““ (Lickona, 1989, S. 158).

Den Heranwachsenden ist bewusst, dass eine „Beziehung“ zwei Seiten hat, in welcher sich alle Beteiligten gegenüber fair und gerecht verhalten sollten, egal ob es sich hierbei um ein Kind oder um einen Erwachsenen handelt (Oser & Althof, 1992, S. 55).

2.11.4.2. Stufe 2: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch

Jene Stufe setzt in der Regel im Alter zwischen sechs und zehn Jahren ein (Bins, 2003, S. 117). Der kindliche Egozentrismus wurde nahezu gänzlich überwunden und die Heranwachsenden haben gelernt, sich in die Situation von anderen hineinzusetzen. Ebenso ist ihnen klar, dass die eigenen Interessen mit denen von Anderen nicht harmonieren müssen und die Motive, weswegen eine Handlung beispielsweise ausgeführt wird, nicht immer gleich sind. Die Kinder dieser Moralstufe sind in der Lage dies fast vollständig zu akzeptieren (Heidbrink, 2008, S. 76).

Langsam haben die Individuen verstanden, dass „Moral etwas mit Gegenseitigkeit, mit Wechselbeziehungen zu tun hat“ und die Erwachsenen nicht mehr die alleinige Quelle der Moral darstellen. Sie sehen nun Gegenseitigkeit als Kriterium des moralisch Richtigen an. Obwohl die Reziprozität erkannt wird, steht bei den Kindern immer noch die Frage „Was kommt für mich dabei raus?“ im Vordergrund.

„Heinz sollte das Medikament stehlen, um das Leben seiner Frau zu retten. Er mag dafür ins Gefängnis kommen, aber er hätte immer noch seine Frau. –Sollte er das Medikament auch stehlen, wenn es für einen sterbenden Freund wäre?- Das ginge zu weit. Er wäre im Gefängnis, während sein Freund gesund und frei wäre. Ich glaube nicht, dass ein Freund dies für ihn tun würde (Proband: 13 Jahre)“ (Montada, 2008, S. 594).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Stufe 2 die Moral des Zweckdenkens darstellt.

Für die Heranwachsenden auf dieser Stufe der Moralentwicklung ist es von besonderer Bedeutung, dass ihre Rechte akzeptiert und anerkannt werden und nicht nur die der Erwachsenen. Ist dem nicht so, dann wird des Öfteren sehr empathisch darauf reagiert. Folgende Sichtweisen lassen sich als Grundgedanken der Moralstufe 2 zuordnen:

- 1) Jedes Individuum ist mit seinen eigenen Meinungen, Ansichten und Rechten ausgestattet.
- 2) Es wird als richtig angesehen, wenn sich alle um ihre eigenen Angelegenheiten sorgen, ihre eigenen Standpunkte vertreten, sowie darauf schauen immer einen Vorteil für sich selbst zu erlangen.

Dadurch, dass dies von allen angenommen und durchgeführt wird, kommt ein Jeder/eine Jede mit dieser Sichtweise zurecht (Oser & Althof, 1992, S. 55). Hier gilt die Metapher: „Wie du mir, so ich dir“ (Garz, 2008, S. 103).

- 3) Das Verhalten der Menschen untereinander ist durch eine Wechselbeziehung gekennzeichnet. Es wird sich fair denen gegenüber verhalten, die einen selbst auch fair behandeln.

Stufe 2 der Moralentwicklung zieht sich meist über einen sehr langen Zeitraum, hat allerdings auch mal seine Grenzen erreicht und steht vor dem „Ende“. Die Begrenztheit dieser Stufe wird dadurch erlangt, dass Kinder noch kein Interesse haben andauernde Gruppenbindungen einzugehen und nicht verstehen, dass sie bei Auseinandersetzungen auch die

Bedürfnisse und Interessen von nicht anwesenden Personen berücksichtigen sollen. Je älter die Kinder werden, desto offenkundiger wird die Begrenztheit jenes Denken, was dadurch mehr beeinträchtigend als nützlich wird. Dieses „Problem“ kann mit dem Gedanken „Wie du mir, so ich dir!“ dann nicht mehr gelöst werden (Oser & Althof, 1992, S. 56).

2.11.5. Das konventionelle Niveau

Die konventionelle Ebene erreichen laut Kohlberg (2001, S. 37) die meisten Heranwachsenden und viele verharren auch ihr ganzes Leben lang auf diesem Niveau. Jedes Individuum, welches sich in diesem Stadium befindet, vermag es sich in Rollen von Anderen hineinzuversetzen beziehungsweise jene einzunehmen und deren „moralische Bewertungen zu respektieren“ (Kasten, 1976, S. 70). Es kann die Interessen und Erwartungen „Fremder“ wahrnehmen und verinnerlichen (Kohlberg, 1995, S. 127).

„Auf dem konventionellen Niveau herrscht eine Tendenz zur Erhaltung wichtiger Sozialbeziehungen vor.“ (Montada, 2008, S. 594).

Der Begriff „konventionell“ kann hier auch als „regelkonform“ aufgefasst werden. Laut der vorher erwähnten Definition, hat sich „die konventionelle Person, deren Selbst mit den Regeln und Erwartungen anderer, speziell der Autoritäten, identifiziert (...) bzw. diese internalisiert.“ (Kohlberg, 1995, S. 127).

In erster Linie geht es auf dieser Ebene darum, die konventionelle Ordnung einzuhalten, indem beispielsweise die Erwartungen anderer Personen, im Besonderen der Eltern, entsprechen wird (Kasten, 1976, S. 70). Neben dem „sich in andere Personen hineinversetzen können“, fühlt sich das Individuum als Angehöriger/Angehörige der Gesellschaft, in welcher die Hilfe und Mitarbeit (der Familie, Gruppen,...) geachtet wird. Aus diesem Grund beteiligt sich die Person von selbst und beabsichtigt eine Übereinstimmung (Konformität) mit den eigenen Vorstellungen und jenen der Anderen. „Soziale Anerkennung und Wertschätzung treten in den Vordergrund.“ (Moser, 2004, S. 68).

2.11.5.1. Stufe 3: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität

Mit dem Erreichen der dritten Stufe moralischer Urteilsfähigkeit (Herzig, 1998, S. 59), etwa im Alter von neun bis zwölf Jahren (Bins, 2003, S. 119), startet das konventionelle Denken der Individuen (Herzig, 1998, S. 59).

Die Heranwachsenden agieren „entsprechend der ROLLE, die zu spielen von der Mehrheit der Bezugsgruppe erwartet wird.“ Sie sind bestrebt zur Gruppenmehrheit dazu zu gehören und sehen deswegen die Erwartungen, Vorstellungen und Meinungen Anderer als das moralisch Richtige an (Bins, 2003, S. 119). Sie orientieren sich an den Normen bedeutender Bezugsgruppen (Heidbrink, 2008, S. 77).

Gekennzeichnet ist diese Stufe somit „durch das bewusste Eingehen auf die Mitmenschen“ (Garz, 2008, S. 103). Es wird nicht nur mehr auf sich selbst geachtet und Handlungen der eigenen Gunst zugute ausgeführt, sondern das „Wohlergehen anderer Menschen“ wird immer mehr berücksichtigt und gewinnt an Bedeutung (Oser & Althof, 1992, S. 57). Dieses Verhalten kann mit der sogenannten Goldenen Regel „Handle andere, wie DU selbst behandelt werden willst“ (Aufenanger, 1992, S. 138) und folgendem Beispiel: „Wäre ich Heinz, hätte ich das Medikament für meine Frau gestohlen. Liebe hat keinen Preis. Auch das Leben hat keinen Preis. (Proband: 16 Jahre)“ (Montada, 2008, S. 595), verdeutlicht werden.

Personen, welche sich auf der dritten Stufe des moralischen Denkens befinden, weisen häufig diese „Eigenschaften“ auf:

- 1) Ausnutzbarkeit
- 2) Zurücksetzen der eigenen Interessen
- 3) Beeinflussbarkeit

All jene Eigenschaften treten mit höherer Wahrscheinlichkeit auf, „wenn man nur die richtigen Voraussetzungen und Bedingungen für eine gute Bezugsgruppe schafft, zu der zuzugehören sich lohnt (weil das Zusammensein mit den anderen in dieser Gruppe Spaß macht)“ (Bins, 2003, S. 119).

Allerdings ist auch Stufe 3 des moralischen Denkens durch Grenzen gekennzeichnet. Jene treten dort auf, „wo Interessen mehrerer Bezugspersonen oder –gruppen ins Spiel kommen“ (Herzig, 1998, S. 60). Oser und Althof (1992, S. 57) beschreiben das Denken der dritten Stufe als reines „Gruppendenken“, was bedeutet, dass sich Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Gruppen kaum lösen lassen.

Sich in dieser Phase des moralischen Denkens befindliche Menschen, folgen einer sogenannten „Gruppenborniertheit“: „Freunde, peers oder die Familie sind wichtig, alles andere

geht mich nichts an.“ (Bins, 2003, S. 119). Kurz gesagt, die Interessen und Vorhaben einer anderen Gruppe werden nicht wahrgenommen und demnach auch nicht berücksichtigt.

2.11.5.2. Stufe 4: Soziales System und Gewissen

Das reine Gruppendenken, welches auf Stufe 3 noch vorherrschend war, ist auf Stufe 4 nicht mehr ganz machbar und wird deswegen von einer begrenzten Perspektive auf eine gesellschaftliche Perspektive erweitert. Stufe 4-Urteilende argumentieren: „ Es gehört mehr dazu, ein guter Mensch zu sein, als der Familie und den Freunden zu gefallen. Da draußen gibt's eine größere Gesellschaft, und ich bin ein Teil davon. Ich habe an bestimmte Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen zu denken.“ (Lickona, 1989, S. 23f.).

Somit wird bemerkt, dass die Allgemeinheit aus vielen Individuen und verschiedenen Untergruppen besteht, welche ihre eigenen Meinungen und Absichten haben. Es wird ein System, welches aus den unterschiedlichsten Menschen und Interessen besteht, sichergestellt (Herzig, 1998, S. 60). Um in dieser Gesellschaftsform Ordnung halten zu können, sind vielfältige Gesetze und Regeln notwendig. Die Befolgung und Einhaltung jener wird als „moralische Pflicht“ angesehen, um ein miteinander leben zu gewährleisten (Oser & Althof, 1992, S. 58). Die hierfür passende Metapher lautet: „ Law-and-order-Orientierung.“ (Garz, 2008, S. 104).

Nach Montada (2008, S. 595) dehnt sich auf Stufe 4 die Orientierung von „persönlich bekannten Personen“ (Moser, 2004, S. 70) auf „Systeme wie Staat und Religionsgemeinschaften“ aus. Private Sozialbeziehungen bleiben zwar wichtig für den/die Einzelne/n, dennoch steht das Gesamtsystem im Vordergrund (Montada, 2008, S. 595). Somit ist klar, dass Individuen auf Stufe 4 der moralischen Entwicklung ihr Denken erstmals aus der Eingebundenheit der zwischenmenschlichen Beziehungen lösen können (Oser & Althof, 1992, S. 58).

Daraus entsteht allerdings auch ein Nachteil. Eigene Anliegen werden oftmals in den Hintergrund gedrängt, da das „Gesellschaftssystem“ den „Bonus“ der Vorrangigkeit genießt (Bins, 2003, S. 120). Lickona (1989, S. 24) formulierte diese Kehrseite so: „ Sieht sich Stufe-4-Denken vor einem Konflikt zwischen dem System einerseits und Menschenrechten andererseits, dann landet es auf der Seite des Systems.“

Ein Beispiel, um Stufe 4 Ansichten nochmal zu verdeutlichen, lautet wie folgt: „Wenn man heiratet, schwört man sich Liebe und Treue. Eine Ehe ist aber nicht nur Liebe, sie bedeutet

auch eine Verpflichtung, genau wie ein gesetzlicher Vertrag. (Proband: 21 Jahre)“ (Montada, 2008, S. 595).

Zwischenstufe 4 ½

Lawrence Kohlberg veränderte seine Stufenhierarchie immer und immer wieder. Hierbei fügte er Ergänzungen ein, formulierte bereits existierende Ergebnisse detaillierter oder überarbeitete seine Forschung. Ob sein Entwicklungsmodell dadurch verbessert oder doch komplizierter beschrieben wurde, ist weiterhin fraglich. Fest steht allerdings, dass eine der wichtigsten Ergänzungen die Zwischen-bzw. Übergangsstufe 4 ½ ist (Heidbrink, 2008, S. 85). Jene Stufe wird als Zwischenstufe (Übergangsstufe) bezeichnet, da sie sich zwar auf der postkonventionellen Ebene befindet, „aber noch nicht prinzipienorientiert“ ist (Karen, 1996, S. 18) und somit irgendwo dazwischen liegt.

Bei der Auswertung der Daten der Längsschnittstudie von Kohlberg stellte der Psychologe, gemeinsam mit Kramer (1969, S. 93ff.) fest, dass viele Jugendliche nach Beenden der Highschool wieder in ein Denken auf Stufe 2 zurückfielen. Laut Kohlbergs Theorie, welche Stufenregression eigentlich nicht zulässt, wäre dies rein theoretisch gar nicht möglich. Somit bezeichneten die Zwei jenes Verhalten als Zeichen einer Entwicklungskrise, ganz im Sinne von Erik Erikson. Es wird angenommen, dass Personen, welche das prinzipienorientierte Denken bereits erlangt haben, sich selbstständig verpflichten müssen, sich auch in jene Richtung zu orientieren. Findet eine „Selbstverpflichtung“ nicht statt, kann es zu der oben erwähnten Regression des moralischen Urteilens kommen. Kohlberg (1980, S. 225ff.) korrigierte seine Interpretation und die Annahme einer Regression später wieder. Folgende Gründe nennt er: Er hat festgestellt, dass es sich bei dem „Rückgang“ um einen inhaltliche Regression handelt, gleichzeitig aber eine Weiterentwicklung zum postkonventionellem Denken stattfindet. Es kommt zu einer Vermischung von Struktur und Inhalt des moralischen Denkens bei der Auswertung der Interviews. Den Inhalt begründen die Jugendlichen in ähnlicher Form wie Menschen auf Stufe 2, strukturell betrachtet sind ihre Argumentationen weiter fortgeschritten und sind somit einer Stufe 4 ½ zuzuordnen.

„Stufe 4 ½ entspricht also einem Denken, dass Moral in Form der Stufe 4 konzeptualisiert, gleichzeitig aber grundsätzlich in Frage stellt, also relativiert.“ Bezeichnet wird diese Stufe deswegen auch als wertrelativistisch (Heidbrink, 2008, S. 86).

Es gibt Spekulationen darüber, dass für die Stufen 3 (Colby & Kohlberg, 1978, S. 89ff.) und 5 (Kohlberg & Higgins, 1984, S. 426ff.) ebenfalls wertrelativistische Zusatzstufen

(Übergangsstufen) existieren. Jene sind aber „als Übergangsstufen zu den nächsthöheren nicht-relativistischen Stufen gedacht.“ (Heidbrink, 2008, S. 86).

2.11.6. Das postkonventionelle Niveau

Dieses Niveau wird in der Literatur auch autonome oder prinzipiengeleitete Phase (Kohlberg & Turiel, 1978, S. 19), sowie prinzipienorientierte Ebene (Karen, 1996, S. 19) genannt. Laut Kohlberg (1995, S. 126f.) erreicht jenes Niveau nur ein Bruchteil von Erwachsenen und dies meist erst nach dem 20. Lebensjahr.

Kennzeichnend für diese Ebene ist, dass sich in diesem Stadium befindliche Individuen bemühen, moralische Werte und Axiome zu entwickeln, die ihre Geltung, Bedeutsamkeit und ihre Anwendbarkeit autonom von der Autorität der Gruppe oder Mitgliedern der Gesellschaft haben, die diese Prinzipien vertreten (Kohlberg & Turiel, 1978, S. 19). Verständlicher ausgedrückt, ist es der Person möglich, eine Sichtweise einzunehmen, welche es ihr erlaubt sich „von den Bedingungen gegebener sozialer Ordnungen“ (Oser & Althof, 1992, S. 61) freimachen zu können.

Heteronomie und Autonomie werden unterschieden, sowie Allgemeingültiges von Einzelheiten differenziert. Ebenso ist es möglich fixierte Regeln zu ergründen (Moser, 2004, S. 72).

Leo Montada (2008, S. 595) schreibt dies folgendermaßen: „Auf dem postkonventionellem Niveau wird erkannt, dass das System in seiner je gegebene Form nicht unwandelbar ist. Es wird auch nicht mehr fraglos als richtig und verteidigungswert angesehen.“

2.11.6.1. Stufe 5: Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte

Auf dieser Stufe des Denkens, welches Kinder und Jugendliche nur äußerst selten erreichen und auch bei Erwachsenen wenig verbreitet ist (Bins, 2003, S. 121), begreift das Individuum, dass es eine große Anzahl verschiedener Meinungen und Werte innerhalb der Menschheit gibt, die vertreten werden und dass der Großteil davon gruppenspezifisch ist (Kohlberg, 1995, S. 131).

Es existiert eine der „Gesellschaft vorgeordnete Perspektive“ oder philosophisch ausgedrückt, eine „Stufe des Sozialvertrags“ (Garz, 2008, S. 104). Diese „Sozialvertrags-Idee“ wird auch als Mittelpunkt der fünften Stufe angesehen. Jegliche Verantwortlichkeiten wer-

den in einem Vertrag zum Ausdruck gebracht, was bedeutet, dass die Allgemeinheit darauf zu achten hat jedes subjektive Recht zu garantieren und umgekehrt jedes Individuum verantwortlich für das „Wohl der Gemeinschaft“ ist.

Richtiges Handeln wird dann als korrekt angesehen, wenn es sich an allgemeinen und individuellen Rechten, sowie an den von der Bevölkerung akzeptierten Gesetzen orientiert (Herzig, 1998, S. 61f.).

„Das Stadium 5 ist gekennzeichnet durch ein Verständnis des Systems als Gesellschaftsvertrag, der prinzipiell zwischen den Beteiligten vereinbar ist und daher verändert werden kann.“ (Montada, 2008, S. 595).

Kohlberg (1995, S. 131) sagt, dass zwar alle Regeln und Pflichten, schon alleine der Gerechtigkeit wegen, beachtet und erfüllt werden sollen, es aber „Werte und Rechte wie Leben und Freiheit“ gibt, die „unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden“ müssen.

Recht auf Leben und Freiheit sind Menschenrechte, welche nicht verhandelbar sind und somit auch niemals vertragliche Vereinbarungen sein können/dürfen. Kommt es zu einem Streit zwischen Menschen- und Grundrechten und vertraglich beschlossenen Rechten, so müssen die zuerst genannten Rechte größeres Gewicht haben (Montada, 2008, S. 595). Oftmals wird allerdings angenommen, dass Gesetze und Verträge an erster Stelle stehen müssen, da jene „für das Funktionieren der Gesellschaft wesentlicher sind.“ (Kasten, 1976, S. 71).

Diese Annahme vieler Menschen wird von Kohlberg (1995, S. 131) mit der Aussage „daß Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werden nach der Devise >Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl.> untermauert.

Die Stellungnahme eines 22-jährigen Erwachsenen zu einem Sterbehilfedilemma soll Stufe 5 des moralischen Denkens nochmal verständlicher machen:

„Ausgehend von der ethischen Verpflichtung des Arztes, der die Verantwortung übernommen hat, menschliches Leben zu retten, sollte er es wahrscheinlich nicht. Es gibt jedoch auch eine andere Perspektive. Immer mehr Mediziner halten es für eine unzumutbare Härte für den Patienten und seine Familie, zu wissen, dass er sterben wird. Ist es ihre eigene

Entscheidung, sollte man die Tatsache respektieren, dass jeder Mensch als solcher bestimmte Rechte und Privilegien hat.“ (Montada, 2008, S. 595).

2.11.6.2. Stufe 6: Die Stufe der universellen ethischen Prinzipien

Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien ist die zweite Stufe der postkonventionellen Ebene und wird in Wirklichkeit von fast keinem Menschen erreicht (vgl. Bins, 2003, S. 121). Sie konnte auch in der Längsschnittuntersuchung von Kohlberg nie nachgewiesen werden (Garz, 2008, S. 106) und wurde ziemlich oft kritisiert. Der „Entwickler“ der sechs Moralstufen, nämlich Kohlberg selber, beanstandet die letzte, „höchste“ Stufe ebenfalls und lies sie bei seinem späteren „Interviewverfahren“ (Standard Issue Moral Judgment Test) sogar weg (Heidbrink, 2008, S. 81f.)

Personen innerhalb dieser Stufe machen sich auf die Suche nach allgemeingültigen Prinzipien, welche abstrakt sind, wie zum Beispiel Immanuel Kants „Kategorischer Imperativ“ (Montada, 2008, S. 595) („Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Werlitz, 2007, S. 127) oder, vereinfacht ausgedrückt und unter dem Namen „Goldene Regel“ bekannt (Montada, 2008, S. 595): „Was du nicht willst, das man dir tu“, das füg auch keinem anderen zu!“ (Werner, 2002, S. 85). Demnach werden bestehende soziale Regeln zwar wahrgenommen und man ist sich jenen auch bewusst, allerdings bedienen sich Individuen der Stufe 6 bei der Aufklärung moralischer Auseinandersetzungen lieber, wie oben bereits erwähnt, universellen, selbsterwählten Moralprinzipien, von denen sich alle gesellschaftlichen Normen und Ordnungen ableiten lassen (Kasten, 1976, S. 71).

Im Konkreten geht es also „um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen als individueller Person.“ (Kohlberg & Turiel, 1978, S. 19).

Die „ideale wechselseitige Rollenübernahme“ stellt ein bedeutendes Kennzeichen der Stufe 6 dar. Es wird von den Individuen verlangt, dass sie sich in alle, an einer bestimmten Sachlage beteiligten Personen, hineinversetzen und jegliche Forderungen, die von den unterschiedlichen Meinungen aufkommen, beachten. Um eine „ideale Rollenübernahme“ vollziehen zu können, bedarf es, laut Kohlberg, nicht nur „Empathie“, sondern ebenfalls „Sympathie“. Dies bedeutet nicht, dass man jemanden besondere Aufmerksamkeit schenkt, sondern vielmehr, dass man in der Lage ist sich in die andere Person vollkommen „einzuz-

fühlen“. Es liegt das Bewusstsein vor, dass die Auffassung über die Anliegen des Anderen/der Anderen auch falsch sein können (Heidbrink, 2008, S. 83f.).

Es schaffen nur sehr wenige Menschen, diese moralische Stufe zu erreichen. Wurde sie erreicht, handeln die Personen eigenständig, nach ihrem Gewissen und in absoluter moralischer Freiheit. Zu diesen Aspekten nennt Herzog (1991, S. 384) noch einen weiteren, der auf Stufe 6 vorzufinden ist: Das postkonventionelle Subjekt hat zwar keine Beziehung zu einer konkreten Gesellschaft, es darf jedoch nicht gesagt werden, dass es beziehungslos ist. „Seine Bezogenheit betrifft die universelle Menschheit und entspricht dem universalen Selbst bei G.H. Mead.“ In Kohlbergs späteren Arbeiten ist dies verdeutlicht nachzulesen, da er die sechste Stufe neben der Stufe der Gerechtigkeit auch als Stufe der wechselseitigen Anerkennung indiziert.

Häufig wurde diskutiert, ob es auf dem postkonventionellem Niveau, so wie bei der präkonventionellen und konventionellen Ebene, eine unvollständig und eine vollständig entwickelte Stufe gibt. Nach mehrjähriger Forschung entschied sich Kohlberg die sechste Stufe wegzulassen und fasste das gesamte „postkonventionelle Denken“ auf „Stufe 5“ zusammen. Er behielt sie allerdings als hypothetische Stufe bei, da Kohlberg der Ansicht war, es müsse ein Endziel innerhalb seiner Stufentheorie geben, welches anvisiert werden könne (Oser & Althof, 1992, S. 63ff.).

3. Kritiken an Piagets und Kohlbergs Theorie, sowie neuere Erkenntnisse

Es bleibt unbestritten, dass die Erkenntnisse im Bereich der Moral von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg, sowie ihre entwickelten Moralthorien bis heute Gültigkeit besitzen und als Vorreiter vieler anderer Theorien anzusehen sind. Dennoch mussten sich die Zweiflerischen Kritiken unterziehen. Jene sollen in diesem Kapitel zum Vorschein gebracht werden.

3.1. Kritik an Piagets Stufentheorie

Dem Entwicklungspsychologen Piaget blieb es nicht erspart, sich einige Kritiken in Bezug auf seine entwickelte Stufentheorie anzuhören. Schon kurz nach seinen Erkenntnissen und der Veröffentlichung seiner Theorie, wurde jene sowohl theoretisch, wie auch empirisch untersucht (Heidbrink, 2008, S. 66).

Der erste „Vorwurf“ galt seiner Untersuchungsmethode, besser gesagt der Dauer seiner Untersuchungen. Ihm wurde vorgeworfen, dass er keine „Längsschnitt-Untersuchungen“ durchgeführt hat. Lediglich bei seinen eigenen Kindern stellte er langfristige Beobachtungen an. Kritiker und Kritikerinnen äußerten, dass diese Stichprobe zu gering für ein aussagekräftiges Ergebnis sei. Des Weiteren wurde kritisiert, dass Piaget nie eine genaue Zahl der Kinder angab, die an seinen Erhebungen teilnahm. So kam es zu Spekulationen bezüglich der Teilnehmer-/Teilnehmerinnenanzahl (Kesselring, 1988, S. 188ff.).

McRae stellte tatsächlich Piagets Untersuchungsmethode in Frage. Er gab Piaget zu bedenken, dass er aufgrund seiner gestellten Interviewfragen leise und schier unscheinbar zum Ausdruck brachte, dass er, abgesehen vom Alter, nur einen wichtigen Faktor gibt, welcher in Betracht gezogen werden soll. Für McRae war somit klar, dass Piagets Entwicklungsstadien nur „eine trügerische Begleiterscheinung seiner Methode“ waren (Kay, 1975, S. 43).

Kritische Äußerungen gab es auch hinsichtlich Piagets Annahme, dass die Entwicklung in qualitativen Stadien durchlaufen wird. Ebenso kam der Vorwurf einer nicht wirklich klaren Terminologie, sowie der Gedanke, „dass die Ergebnisse Piagets möglicherweise Kunstprodukte seiner Befragungsmethode seien“, zum Vorschein (Heidbrink, 2008, S. 66f.).

Als strengste Kritikerin der oben genannten Punkte gilt mit großer Sicherheit Susan Isaacs (Kay, 1975, S. 42). Sie war mit seiner Terminologie nicht einverstanden und warf ihm vor, dass er „den Reichtum und die Komplexität des emotionalen Lebens und persönlichen Bewusstseins des Kindes“ unterschätzt (Isaacs, 1934, S. 98).

Außerdem hatte sie Schwierigkeiten die Entwicklungsstadien Piagets anzunehmen. Vielmehr lehnte sie jene ab, da sie aufgrund eigener Untersuchungen feststellte, „daß jeder Fortschritt im begrifflichen Verstehen nicht durch sequentielle Phasen gekennzeichnet sei, sondern durch eine zunehmende Komplexität (Kay, 1975, S. 42).

„Intellectual growth certainly shows a psychological coherence, but this coherence has the elasticity and vital movement of a living process, not the rigid formality of a logical system.“ (Isaacs, 1945, S. 97).

Es muss allerdings erwähnt werden, „dass die meist vorsichtig und relativierend dargestellten Annahmen Piagets oft verkürzt operationalisiert wurden.“ Dies bezieht sich im Beson-

deren auf Piagets angeführte Altersangaben, welche bei ihm nur die Funktion einer ungefähren Orientierung haben (Heidbrink, 2008, S. 67).

Dass die Altersangaben bei den Entwicklungssequenzen stark variieren können, zeigte Michèle Ruffy in einer von ihr durchgeführten Studie. Sie interviewte und untersuchte insgesamt 390 Schweizer und amerikanische Kinder, welche zwischen vier und elf Jahren alt waren. Auch Ruffy kam, wie Piaget, zu dem Ergebnis, dass sich das moralische Denken von einer heteronomen zu einer autonomen Moral entwickelt. Dazwischen wird eine kurze Zwischenphase durchlaufen. Unterschiede zu Piagets Theorie wurden, wie oben bereits erwähnt, bei den Altersangaben entdeckt. So setzt laut Ruffy die autonome Moral bei Kindern deutlich früher, nämlich im Alter von sieben Jahren, ein, als vom Entwicklungspsychologen Piaget beschrieben wurde. Jener schreibt Kindern erst im Alter von neun Jahren die Fähigkeit eines autonomen moralischen Denkens zu (Ruffy, 1981, S. 65).

3.2. Kritik an Kohlbergs Theorie

Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung musste sich bis dato etlichen Kritiken unterziehen. Da es das Ausmaß dieser Arbeit sprengen würde, wird auf den folgenden Seiten „nur“ auf drei Hauptkritikpunkte eingegangen. Zu Beginn steht das „Problem“ der Invarianz der Stufen und des Universalitätsanspruchs, auf welchen sich die meisten Kritiken beziehen (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 493), im Mittelpunkt. Folgend kritisiert Carol Gilligan, dass Kohlberg seine Längsschnittuntersuchung nur an männlichen Probanden durchführte (Reuss & Becker, 1996, S. 6). Sie stellt somit die geschlechtsspezifische Moral zur Diskussion. Im letzten Punkt wird das Urteils-Handlungsproblem angesprochen, mit welchem sich vor allem Augusto Blasi auseinandersetzte.

3.2.1. Kritik an der Invarianz der Stufen und des Universalitätsanspruchs

Kohlberg beschreibt in seiner Theorie, dass die Stufen der Moralentwicklung eine invariante Abfolge in der Entfaltung eines Individuums bilden (Kurtines & Blank Greif, 1974, S. 453f.). Demzufolge kann bei der Zuordnung zu einer moralischen Stufe keine übersprungen und somit ausgelassen werden (Oser, 2001, S. 75). Auch ein Rückfall (eine Regression) auf eine „niedrigere“ Stufe ist laut Kohlberg nicht möglich (Lind, 1993, S. 95).

Die Behauptung der invariante Stufenabfolge und dem Nicht-eintreten einer Regression ist ein zentraler Punkt in Kohlbergs Theorie.

Georg Lind (1993, S. 95) widerspricht Kohlbergs Annahme, demnach sich moralische Urteilsfähigkeit immer nur steigern und höher werden, eine Rückentwicklung Jener aber nicht stattfinden kann.

Er führte eine Repräsentativerhebung mit deutschen Jugendlichen durch, mit welcher Lind zeigen konnte, dass es, sobald keine neuen Bildungserfahrungen mehr gemacht werden, zu einer Umkehrung der moralischen Entwicklung kommt. Der Psychologe entwarf „einen eigenen Ansatz“ mit drei Kernthesen:

- 1) „Bildungserfahrungen (nicht nur in Schulen und Hochschulen) sind der wichtigste Motor für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit;
- 2) das biologische Alter eines Menschen hat dafür keine kausale Bedeutung;
- 3) die bisher gefundenen sozialkulturellen Einflüsse lassen sich größtenteils durch Bildungsunterschiede erklären.“

Wie einleitend bereits geschrieben, schreibt Kohlberg seiner Theorie einen Universalitätsanspruch zu. Er meint, dass sich in allen Kulturkreisen „diese invariante Sequenz von qualitativ gleichen Stufen universell finden lässt“ (Moser, 2004, S. 77).

Diese Aussage löste erneut eine Diskussion aus, so Oser & Althof (1992, S. 189), da nicht sicher war/ist „ob die von Kohlberg beschriebenen Entwicklungsveränderungen nicht nur typisch für westliche Kulturen mit ihrem christlich-jüdisch geprägten Weltbild und demzufolge für andere Kulturkreise fremd, irrelevant oder geradezu eine Bedrohung eigener Denktraditionen seien“. Es wurde sich also die Frage gestellt, ob sich das Stufenmodell von Lawrence Kohlberg dann überhaupt in nicht-westlichen Kulturen entfalten kann.

Auch Kärn (1978, S. 85ff.) nahm sich dem Problem des Universalitätsanspruchs an.

Laut Universalitätsklausel sind alle Dilemmata, welche für die Erforschung und im Anschluss für die Zuordnung zu einer Stufe herangezogen werden, so zu formulieren, dass sie eins zu eins, von der einen Kultur zu einer anderen Kultur, übertragen werden können und „zwar dem Inhalt nach“.

Kärn betrachtet dies allerdings mit einem kritischen Auge. Es wird von den Probanden mehr oder weniger verlangt, bei der „Bearbeitung“ des ihnen vorgelegten Dilemmas, sich in die beschriebene Situation hineinzusetzen. Kärn äußert hierzu, „daß der Akt des Sich-Versetzens kulturell verschieden definiert und vollzogen wird.“ Des Weiteren seien

die Dilemmainhalte nicht für alle Kulturkreise gleich wichtig beziehungsweise von gleicher Bedeutung.

Ebenso wirft Michael Kärn Kohlberg vor, dass die in seinen Dilemmata beschriebenen Situationen oft sehr lebensfern sind. Demnach ist es für einen 13-jährigen Jungen sicherlich sehr schwer, geschweige denn fast unmöglich, sich in die Situation einer todkranken Frau hineinzusetzen.

Aufgrund dieser Kritikpunkte, „sollte eine Theorie der Entwicklung der Moralität, wie sie Kohlberg vorschlägt, auch Annahmen machen über Ich-Abgrenzung, aber auch darüber, wie sich Menschen ineinander versetzen“, so Kärn weiter.

Wird diese Aussage näher betrachtet, so kann interpretiert werden, dass Kärn Kohlberg auch vorwirft, dass er vergessen hat den Umgang des Individuums mit sich selbst zu berücksichtigen. Eine Person muss zunächst in der Lage sein mit den eigenen Emotionen und Gefühlen umzugehen, ehe sie eine Interaktionskompetenz entwickeln kann.

Habermas (1976, S. 23) bringt einen weiteren Kritikpunkt an Kohlbergs Theorie hervor. Er meint, der Psychologe habe die „Logik der Verwendung der Personalpronomina“ zu wenig beachtet, welche aber die Ich-Abgrenzung zum Ausdruck bringt. Was bedeutet das?

Ein Mensch kann sich besser in eine Situation hineinversetzen, wenn sich die Dilemmafrage, welche es zu beantworten gilt, auf das eigene und nicht auf ein „fremdes“ Leben bezieht. So ist es für jemanden leichter auf die Frage „Sollte der Arzt jemanden wegen seiner Schmerzen aus Mitleid töten?“ eine Antwort zu geben, als auf die Frage „Sollte der Arzt mich wegen meiner Schmerzen aus Mitleid töten?“ (Kärn, 1978, S. 86).

Kohlberg vergaß darüber Auskunft zu geben, wie er seine Fragen auswählt und berichtet ebenso wenig über die Methode, welche die Antworten als zulässig klassifiziert.

3.2.2. Der Zusammenhang zwischen moralischem Urteilen und Handeln

„Moralisch relevantes Verhalten ist immer durch ein vorwegnehmendes Urteil bestimmt, wenn dieses positiv ist, so stimmt das Handeln mit dem Urteil überein und der Handelnde agiert, weil er dieses als moralisch gut versteht. Im negativen Fall tritt das Gegenteil auf.“ (Blasi, zitiert nach Oser & Althof, 1992, S. 241f.).

Alltagserfahrungen zeigen allerdings oft, dass in vielen Situationen zuerst gehandelt und im Nachhinein geurteilt wird. Folgend wird bemerkt, dass das gefällte theoretische Urteil sehr von der vorher ausgeführten praktischen Handlung differiert. Nachstehendes Beispiel soll diese „Aussage“ näher beleuchten: Wird ein Autofahrer/eine Autofahrerin, welche/r sein/ihr Auto falsch abgestellt hat, gefragt, ob er/sie denn nicht wisse, dass das Fahrzeug hier nicht stehen darf, wird die Antwort darauf mit ziemlicher Sicherheit in etwa so lauten: „Ich wollte doch nur schnell eine Kleinigkeit einkaufen.“ oder „Es ist doch nichts passiert.“ Den Betroffenen ist scheinbar bewusst, dass sie gegen die Vorschriften verstoßen und unmoralisch gehandelt haben, dennoch fallen das moralische Urteil und die moralische Handlung unterschiedlich aus.

In den sechziger Jahren war Kohlberg noch der Meinung, dass jeder moralischen Handlung ein moralisches Urteil vorausgehe (Bins, 2003, S. 124f.). Bereits ein Jahrzehnt später revidierte er seine Aussage und stellte die These auf, dass ein lineares Verhältnis zwischen dem Urteilen und Handeln besteht (Oser & Althof, 1992, S. 226). Auch diesen Gedanken verwarf er schlussendlich wieder, als er sich näher mit den Forschungsergebnissen von Hartshorne, May und Mitarbeitern beschäftigte. Jene erforschten, dass Heranwachsende jederzeit „unbemerkt betrügen“ würden, wenn die Chance dazu besteht. Hierbei war zu beobachten, dass es ganz egal war, auf welcher moralischen Entwicklungsstufe sie sich befanden.

Aufgrund dieser Ergebnisse führte Kohlberg in seiner Spätphase neben dem „deontischen Urteil“ (besagt was in einer Situation richtig oder falsch ist) ein „Verantwortungsurteil“ ein. Jenes steht in Verbindung mit dem „Selbstgefühl“ (Bins, 2003, S. 125).

3.2.2.1. Das Urteils-Handlungsproblem- Augusto Blasi

Augusto Blasi, ein amerikanischer Psychologe und Pädagoge, setzte sich mit der oben erwähnten Urteils-Handlungsproblematik besonders auseinander. Er probierte von unterschiedlichen Blickwinkeln an die Thematik heranzukommen, um die Frage „Wie ist der Mensch überhaupt in der Lage moralisch zu handeln und auf diesem Weg ein moralisches Selbst aufzubauen?“ zu beantworten.

Zunächst differenzierte Blasi „zwei psychologische Paradigmata“. Jene beschäftigten sich mit der Frage des Handelns. Auf der einen Seite legte er einen „sozialpsychologischen Ansatz“ dar, welcher die Sichtweise vertrat, dass moralisches Handeln ein Ergebnis von „Handlungstendenzen“ sein. Es wird davon ausgegangen, dass in jedem Individuum viele

verschiedene Seiten, Automatismen oder „generalisierte Verhaltensweisen“ vorherrschen, welche den Anstoß zu unterschiedlichen Handlungen geben. Diese Handlungstendenzen können jedoch von „konfligierenden Verhaltenstendenzen“ gestört werden. „Die Wahl einer Verhaltensoption hängt ab von der Stärke der simultan auftretenden anderen Tendenz.“

Auf der anderen Seite spricht Blasi von einem „strukturgenetischen Ansatz“, welcher besagt, dass Handeln durch „kognitive Prozesse“ weitergegeben wird (Oser & Althof, 1992, S. 236f.).

Abschließend kann festgehalten werden, dass das moralische Urteilen aufgrund des zweiten, dem „strukturgenetischen Ansatz“, zu erklären ist. Das moralische Handeln aber nur von einer sozialpsychologischen Sichtweise aus (Bins, 2003, S. 126).

Für Blasi erschließt sich daraus, um den „Zusammenhang von Urteil und Handeln“ zu erfassen, dass zwei unterschiedliche „theoretische Konzeptionen“ verbunden werden müssen. Dies sieht er allerdings als nicht haltbar an (Oser & Althof, 1992, S. 237).

3.2.3. Geschlechtsspezifische Moral- Carol Gilligan

Neben einigen männlichen Kritikern (Lind, Kärn, Habermas, Blasi...) äußerte sich auch eine weibliche Person kritisch zu Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung: Carol Gilligan. Die ehemalige Schülerin (Becker, 2011, S. 350) und Mitarbeiterin des Entwicklungspsychologen wurde 1936 geboren und absolvierte eine „Ausbildung zur klinischen Psychologin“ an der renommierten Harvard University. 15 Jahre diente sie Kohlberg als Assistentin, bis sie schließlich einen fixen Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie an der „Harvard Graduate School of Education“ erhielt (Flaake, 2005, S. 160f.).

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits erläutert, formulierte Kohlberg eine sechststufige Theorie der Moralentwicklung, in welchem sich die Personen stufenweise weiterentwickeln.

Gilligan beschäftigte sich intensiv mit diesem Konzept und stellte rasch fest, dass das männliche Wesen in dieser Theorie sehr im Mittelpunkt steht (Flaake, 2005, S. 161). Kohlberg führte seine Längsschnittuntersuchung, welche er für seine Theorie bedarf, nur an männlichen Probanden durch. Aus diesem Grund darf sich die Frage gestellt werden, ob seine Theorie auch auf das weibliche Geschlecht zutrifft (Reuss & Becker, 1996, S. 6). Genau diese Frage beschäftigte auch Carol Gilligan.

Ausschlaggebend für ihre Recherchen und Untersuchungen war Kohlbergs empirische Untersuchung, dass das weibliche Wesen im Durchschnitt niedrigere Stufen in der Moralentwicklung und somit auch bei der moralischen Urteilsfähigkeit erreicht, als männliche Personen (Nunner-Winkler & Nikele, 2001, S. 109). In der Regel werden Frauen der dritten Stufe moralischer Urteilsfähigkeit zugeordnet (Herzig, 1998, S. 75), während das männliche Geschlecht, vorausgesetzt die moralische Urteilsfähigkeit wird an Kohlbergs entworfenen Skala gemessen, immer eine Stufe höher eingeschätzt wird (Gilligan, 1984, S. 43). Begründet werden kann dies damit, dass für Frauen „zwischenmenschliche Beziehungen“ und das bewusste Eingehen auf die Mitmenschen sehr wichtig sind. Diese Verantwortung als „universelles Prinzip“ wird hauptsächlich auf Stufe 3 anerkannt. Dadurch gehören Frauen, neben Kindern, welche aus der Unterschicht stammen, nach Kohlbergs Modell zu den Gruppen, welche fast nie auf dem postkonventionellen Niveau eingestuft werden (Flaake, 2005, S. 161). Gilligan sieht dies als äußerst ungerecht an. Höhere Stufen werden immer als „besser“ angesehen. Somit stellt das männliche Geschlecht laut Kohlbergs Theorie, so die Entwicklungspsychologin, immer etwas Besseres dar (Nunner-Winkler, 2004, S. 78).

Kohlberg wehrte sich gegen diesen Vorwurf und beanstandete, dass er niemals postuliert habe, dass Männer moralisch weiter entwickelt wären als Frauen. Er stellte lediglich die Vermutung auf,

„daß Frauen moralisch weniger entwickelt sind als Männer, weil sie im allgemeinen weniger Gelegenheit zu gesellschaftlichen Erfahrungen hätten und sowohl geringere Schulbildung als auch weniger komplexe berufliche Verpflichtungen hätten, was es weniger wahrscheinlich mache, daß sie die Stufen 4 und 5 erreichen.“ (Spielthener, 1996, S. 118).

Gilligan kritisierte weiters, dass hypothetische Dilemmata, welche Kohlberg für seine Untersuchung nutzte, für das weibliche Wesen nicht geeignet sind (Spielthener, 1996, S. 117). Sie „entkleiden durch die Abstraktion ihrer Darstellung die moralischen Akteure der Geschichte und Psychologie ihres Lebens und lösen das moralische Problem von den gesellschaftlichen Umständen, unter denen es möglicherweise auftreten könnte“ (Gilligan, 1984, S. 125). Aus diesem Grund befindet es Gilligan für besser „Problemgeschichten“ zu verwenden, die bereits selbst erfahren wurden (Garz, 2008, S. 119) oder Dilemmata auszuwählen, welche alltäglicher sind (Spielthener, 1996, S. 117). Außerdem ist sie der Auf-

fassung, dass moralische Probleme von Frauen und Männern unterschiedlich gesehen werden. Gilligan belegte dies mit einer Aussage einer Dame, die an ihrer Studie teilnahm. Sie beurteilte das bekannte „Heinz-Dilemma“ von Kohlberg „als eine Wahl zwischen Egoismus und Opferbereitschaft“ (Gilligan, 1999, S. 126) und nicht als Kontroverse von „Leben und Gesetz“, wie die meisten Männer es täten (Spielthener, 1996, S. 117).

Ausgehend von der oben erwähnten Kritik, folgt nun eine weitere Annahme Gilligans: „Frauen haben eine andere moralische Grundidee.“ Moralische Entscheidungen zu treffen fällt dem weiblichen Geschlecht häufig schwer und wird innerhalb der Kohlberg-Skala als Schwäche angesehen. Gilligan sieht den Drang der Fürsorge als Grund für die Problematik der Entscheidungsfindung an (Herzig, 1998, S. 76). Sie ist deswegen der Meinung, dass zwischen einer weiblichen und männlichen Moral unterschieden werden muss. Dies war der Startpunkt für eine Diskussion über „Geschlechtsdifferenzen in moralischen Haltungen“ (Nunner-Winkler & Nikele, 2001, S. 108). Aufgrund einer von ihr durchgeführten Studie, bei welchen 29 schwangeren Frauen (Gilligan, 1999, S. 11) im Alter zwischen 15 und 33 Jahren (Gilligan, 1999, S. 91) zum Thema „Abtreibung“ befragt wurden, konnte die Psychologin „eine eigene Entwicklungslogik moralischen Urteilens“ beim weiblichen Geschlecht aufzeigen (Flaake, 2005, S. 162). Sie entwickelte das Konzept einer sogenannten „Fürsorgemoral“, welches sie der männlichen „Gerechtigkeitsmoral“ gegenüberstellte (Heidbrink, 2008, S. 108f.). Anders als Kohlbergs Theorie beinhaltet ihr Konzept allerdings keine Stufen. Dennoch konnte die Entwicklungspsychologin, aufgrund ihrer Studie herausfinden, dass die „weibliche Fürsorgemoral“ drei Phasen aufzeigt (Jaffee & Hyde, 2000, S. 704). Diese drei Phasen (auch Perspektiven genannt „zeugen von einer schrittweisen Entwicklung der Ethik der Anteilnahme (care)“. Zwischen diesen Schritten sind Übergänge zu beobachten, welche sich aus der Untersuchung des Gebrauchs moralischer Sprache der Frau ergab (Gilligan, 1999, S. 94). Anzumerken an dieser Stelle sei noch, dass keine der an der Studie teilnehmenden Frauen je alle drei Phasen durchlaufen hat. Bei Manchen wurde sogar ein Rückgang, beispielsweise von Phase zwei zurück zu Phase 1, ersichtlich (Jaffee & Hyde, 2000, S. 705).

1. Perspektive: Orientierung auf das individuelle Überleben

Im Mittelpunkt steht die eigene Person. Jede für sich selbst ist die Wichtigste und es wird darauf geachtet, dass es einem selbst gut geht. Probleme Anderer werden hinten angestellt beziehungsweise ignoriert. Das „Überleben“ der eigenen Person befindet sich im Vordergrund (Gilligan, 1999, S. 94).

1. Übergangsphase: Vom Egoismus zur Verantwortlichkeit

Relativ schnell setzt bei Frauen ein schlechtes Gewissen ein und sie denken über ihr Verhalten in der ersten Perspektive nach. Rasch wird es als egoistisch bezeichnet. Eine Spannung/Kontroverse „zwischen Egoismus und Verantwortlichkeit“ beginnt (Heidbrink, 2008, S. 109).

2. Perspektive: Gutsein als Verzicht

Zentraler Bestandteil dieser Perspektive ist die Verantwortung und das Pflichtgefühl für Andere. Es kennzeichnet sich eine „mütterliche Moral“ ab. Die Frauen kümmern sich um die Schwachen und vergessen darauf, ihre eigenen Interessen und Wünsche zu befriedigen (Gilligan, 1999, S. 94f.). Der vorher existierende Egoismus verschwindet somit ganz. Heidbrink (2008, S. 109) schreibt „Selbstbehauptung gilt in diesem Stadium als unmoralisch, da das <Gute> mit der Fürsorge für andere gleichgesetzt wird“. Das weibliche Geschlecht fällt in eine aufopfernde Rolle und sorgt sich hauptsächlich um das Wohl der Anderen (Nunner- Winkler & Nikele, 2005, S. 109).

2. Übergangsphase: Verlagerung des Interesses vom Guten auf das Wahre

Für die Frau stellt sich die Frage, ob es möglich ist gleichzeitig für sich selbst und für Andere Verantwortung zu übernehmen (Heidbrink, 2008, S. 110). Um sich solch einer Verantwortung stellen zu können, muss die Vorgehensweise beim Urteilen anders als bisher gestaltet werden. Oberstes Prinzip ist sich selbst gegenüber ehrlich zu sein. Dies ist Voraussetzung um überhaupt für sich selbst verantwortlich zu sein. Des Weiteren wird das Bewusstsein über das was getan wird, benötigt (Gilligan, 1999, S. 105). Eine Tat wird demnach nicht mehr danach beurteilt was die Meinung anderer dazu ist, sondern es wird darauf geachtet, „wie realitätsgerecht sie Absicht und Folgen verknüpft“ (Heidbrink, 2008, S. 110).

3. Perspektive: Moral der Gewaltlosigkeit

Es wird bemerkt, dass eine Abhängigkeit zwischen der eigenen Person und den Anderen besteht. „Anteilnahme wird zum selbstgewählten Prinzip, das die Fürsorge für die eigene Person miteinschließt.“ (Heidbrink, 1996, S. 110).

Obwohl Gilligan eine eigene „Fürsorgemoral“ für Frauen entwickelt hat, ist sie dennoch davon überzeugt, dass es bei beiden Geschlechtern Personen gibt, die beide „Moralen“ (Gerechtigkeits-und Fürsorgemoral) berücksichtigen können. Sobald sich allerdings nur auf Eine der Beiden konzentriert werden soll, tendieren Männer zur „Gerechtigkeitsmoral“

und Frauen zur „Fürsorgemoral“ (Jaffee & Hyde, 2000, S. 703). Kohlberg äußert zu dieser Aussage, dass er der Meinung sei, dass sich Gerechtigkeits- und Fürsorgemoral gegenseitig ergänzen (Heidbrink, 2008, S. 112f.).

In der folgenden Tab. 5 wird Gilligans Modell der fürsorglichen Moralentwicklung dargestellt.

Tab. 5: Gilligans Stufenmodell der fürsorglichen Moralentwicklung

Perspektiven	Bezeichnung Charakterisierung
1. Perspektive	Orientierung auf das individuelle Überleben
1. Übergangsphase	Vom Egoismus zur Verantwortlichkeit
2. Perspektive	Gutsein als Verzicht
2. Übergangsphase	Verlagerung des Interesses vom Guten auf das Wahre
3. Perspektive	Die Moral der Gewaltlosigkeit

(Quelle: modifiziert nach Heidbrink, 2008, S. 109).

3.3. Gibt es wirklich eine weibliche und männliche Moral?

Gilligans Behauptung, dass es eine weibliche und eine männliche Moral gibt, wurde in den 80er Jahren sowohl begeistert angenommen, wie auch stark kritisiert und verstoßen. Zunächst waren es hauptsächlich Forscher des männlichen Geschlechts, welche den Gedanken von zwei verschiedenen Moralitäten mit kritischem Blick betrachteten und schließlich ablehnten. Aufgrund Gilligans Forschungsarbeit wurde der Universalitätsanspruch „wissenschaftlicher Aussagen und Theoriegebäude infrage gestellt und gezeigt, dass das als geschlechtsneutral und damit als Allgemeines Formuliertes nur für ein Geschlecht, das männliche, Gültigkeit hat.“ Die Reaktionen männlicher Wissenschaftler auf diese Äußerung zeigten sich in Kränkung und Beleidigung (Flaake, 2005, S. 165). Heftig betroffen war vor allem der Philosoph Jürgen Habermas. Als die Diskussion der zwei Moralitäten zum Vorschein kam, arbeitete er gerade an einer sogenannten Diskursethik. Er wollte das moralische Bewusstsein mit „kommunikativem Handeln“ verbinden. Hierfür hielt er sich an Kohlberg und seine als allgemeingültig „gedachten Stufen des moralischen Bewusstseins.“ Habermas lehnte ganz strikt den Gedanken von Gilligan ab und begründete dies folgendermaßen: Die Entwicklungspsychologin unterscheidet viel zu wenig zwischen Fragen zu Gerechtigkeit und Fragen über ein gutes Leben. Weiter argumentiert er:

„Sie verfehlt damit die entscheidende kulturelle Errungenschaft, die in dieser Unterscheidung liegt und wonach zwischen der rationalen Begründung von Normen und der Frage ihrer kontextspezifischen Anwendung zu trennen ist. Moralische Fragen müssen zunächst als normative Fragen entschieden werden- wobei der konkrete Kontakt nur so weit relevant ist, wie er für das normative Problem von Bedeutung ist-, erst dann gilt es Fragen der konkreten Anwendung in einer Situation zu klären.“ (Flaake, 2005, S. 166).

Wird versucht diese Wortäußerung von Habermas zu interpretieren, können zwei Punkte herausgefiltert werden:

- 1) Aufgrund Gilligans Behauptung wird eine „entscheidende kulturelle Errungenschaft“ infrage gestellt. Es kommt zu einem Rückschritt kultureller Erforschungen.
- 2) Die „als frauenspezifisch formulierte Form moralischen Urteilens“ soll nicht als „relevant“ angesehen werden, denn es handelt sich hierbei nur um die Darstellung der „Anwendung allgemeiner Prinzipien“.

In den vorher beschriebenen Kernaussagen wird auch deutlich, dass es ebenso um eine Machtfrage geht. Mit dem Eintritt des weiblichen Geschlechts in die „akademischen Wissenschaften“ erhielt die männliche Dominanz Konkurrenz und stand nicht mehr von vornherein an erster Position. Habermas war damit überhaupt nicht einverstanden und äußerte, dass das von Frauen eingebrachte nicht zu berücksichtigen sei.

„Ich habe in meinen theoretischen Äußerungen schon alles Wichtige berücksichtigt, es gibt nichts anderes Relevantes und schon gar nicht von Frauen.“ (Flaake, 2005, S. 166f.).

Es wurden einige Untersuchungen zu „Geschlechtsunterschieden im Moralniveau“ vorgenommen. Die Ergebnisse ließen auf keine Differenzen schließen (Nunner-Winkler, 2004, S. 80). Somit muss sich Gilligans Studie und ihre daraus gewonnenen Ergebnisse weiteren Kritiken unterziehen.

Zu Beginn ist zu erwähnen, dass die kritischen Äußerungen zu Gilligans Studie in einer allgemeinen Kritik über „Differenztheorien“, dies bedeutet die Differenzen zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht in jeglicher Sicht aufzuzeigen, verankert ist/war (Flaake, 2005, S. 167). Vor allem Forscher und Forscherinnen auf dem Gebiet der Moraltheorie, die sich an keinem „feministischen und frauenbewegten Hintergrund“ orientier-

ten, wollten die Ansicht von „zwei Moralen“ partout nicht akzeptieren. Zu diesen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen gehörten unter anderem die deutsche Soziologin und Psychologin Gertrud Nunner-Winkler², sowie der Deutsche Rainer Döbert (Flaake, 2005, S. 169f.).

Beide vertraten die Ansicht, dass es nur eine Moral gibt, welche als allgemeingültig anzusehen ist. Nunner-Winkler begründete dies zunächst mit ihrer Definition von Moral: „Unter Moral verstehe ich i.f. allgemeine Grundprinzipien, die in allen Kulturen und zu allen Zeiten gelten.“ (Nunner-Winkler, 1995, S. 147). Ebenso bezeichnete sie die Existenz von einer weiblichen und männlichen Moral als Mythos (Nunner-Winkler, 1998, S. 73), was ihre Ablehnung von zwei Moralen nochmals verstärkt zum Ausdruck bringt.

Des Weiteren wird beanstandet, dass Gilligan in ihrem Werk „Die andere Stimme“, vor allem aber in Kapitel 3 („Selbst und Moral“) hauptsächlich Aussagen ihrer weiblichen „Versuchspersonen“, welche zum Thema „Abtreibung“ befragt wurden, niederschrieb und veröffentlichte. Das Problem einer Abtreibung stellt sich einem Mann nie in der gleichen Weise wie einer Frau. Aus diesem Grund wird das männliche Geschlecht auch anders darüber denken und urteilen. Vergleiche beziehungsweise Differenzen zwischen den beiden Geschlechtern können deswegen nur schwer getroffen werden, so Döbert und Nunner-Winkler (Döbert, 1995, S. 132). Die Beiden entschieden sich 1986 dafür, eine Studie durchzuführen, in welcher sie männliche und weibliche Jugendliche zu den Themen „Abtreibung“ und „Wehrdienst“ befragten. Sie erwarteten sich von den Heranwachsenden sowohl pro, wie auch contra Argumente (Döbert, 1995, S. 132). Insgesamt konnten sie für diese Untersuchung 112 14-22jährige Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten gewinnen. In einer 4-6stündigen Befragung (Nunner-Winkler, 1995, S. 148) fanden sie heraus, dass „Mädchen die Wehrdienst-Problematik eher <<Kohlberg-formal>>, die Jungen eher <<Gilligan-kontextuell>> diskutierten.“ (Döbert, 1995, S. 132). Was bedeutet „Kohlberg-formal“ und „Gilligan-kontextuell“ zu antworten? Damit ist gemeint, dass die weiblichen Jugendlichen eher sehr knappe und schnelle Antworten hinsichtlich dieser Thematik gaben. Die Buben allerdings nahmen sich für die Beantwortung Zeit und stellten sich zusätzlich themenspezifische Fragen.

Kam die „Abtreibungsproblematik“ zur Sprache, wendete sich das Blatt. Nun waren es die männlichen Wesen, welche zurückhaltend, kurz und bündig ihre Meinungen von sich ga-

² (https://de.wikipedia.org/wiki/Gertrud_Nunner-Winkler Zugriff am 19.10.2015)

ben. Oftmals kam die Antwort, „Frauen haben das Recht, selbst zu entscheiden“ oder „Töten darf man nicht“. Die Jungen argumentierten somit sehr „abstrakt und prinzipalistisch.“ Die Mädchen beschäftigte dieses Thema weitaus mehr. Sie antworteten sehr gründlich und machten sich Gedanken über verschiedenste „Situationsbedingungen“. (z.B. „Wenn die Mutter sehr jung ist, keine Ausbildung hat, das Kind missgebildet ist“ etc.). Döbert und Nunner-Winkler interpretierten aus diesen Erkenntnissen, „daß die Bereitschaft, allgemeine moralische Prinzipien kontextsensitiv anzuwenden, nicht eine Frage der Geschlechtszugehörigkeit, sondern vielmehr eine Frage der Betroffenheit oder auch eine Frage der Reife des moralischen Urteils ist.“ (Nunner-Winkler, 1995, S. 148f.). Einfacher ausgedrückt: Die Jugendlichen beider Geschlechter argumentierten, je größer die „persönliche Betroffenheit“ hinsichtlich des Themas war, nicht nach „abstrakten Prinzipien“, sondern beachteten situationsbedingte Umstände und mögliche Auswirkungen (Flaake, 2005, S. 170).

Aufgrund dieser Ergebnisse stellte Nunner-Winkler die Behauptung auf, „daß es keine spezifisch weibliche Moral gibt.“ (Horster, 1998, S. 12).

4. Sport und Moral

Was hat nun Sport mit dem Begriff „Moral“ zu tun? Können beziehungsweise dürfen diese zwei Begrifflichkeiten überhaupt in einen Zusammenhang gebracht werden? Für viele Menschen ist die Antwort auf diese Frage sofort klar: JA, natürlich! Auch Eckhard Meinberg schließt sich dieser Meinung an und erläutert dies aus folgendem Grund: Die Moral im Sport erhielt das erste Mal in den 80er Jahren des vorherigen Jahrhunderts große Aufmerksamkeit. Sie orientierte sich zunächst an „pädagogischen Zielsetzungen und moralischen Relevanzen sportiver Praxis.“ (Bockrath, 2011, S. 171). Verstärkt zum Vorschein kam die Sportmoral allerdings erst in der heutigen Gegenwart, weshalb oftmals davon ausgegangen wird, dass es sich hierbei um eine Entdeckung der gegenwärtigen Zeit handelt. Aus etlichen Berichten geht hervor, dass „sportliche Aktivitäten“ Moral in ihrem Geschehen inkludieren und sich ständig Gedanken darüber gemacht werden, was im Sport moralisch vertretbar ist und was nicht (Meinberg, 1991, S. 7).

Der Begriff „Sportmoral“ wird unter dem Terminus „Sportethik“, welcher in den Bereich der angewandten Ethik eingegliedert wird (Lenk, 2012, S. 93), eingeschlossen. Das Wort „Ethik“ stammt aus dem Griechischen und leitet sich von „ethos“ ab. Es wird mit Gewohnheit, Sitte, Brauch und Charakter übersetzt. „Moral“ geht aus dem lateinischen Wort „mos“ hervor, welches sowohl Sitte, wie auch Charakter bedeutet (Pieper, 2007, S. 25f.).

Schon bei der Betrachtung der Übersetzung der Wörter „ethos“ und „mos“ ist bemerkbar, dass sie im Deutschen die gleiche Bedeutung haben. Können die Begriffe „Ethik“ und „Moral“ deswegen gleich als Synonyme verstanden werden?

Prinzipiell wird im alltäglichen Sprachgebrauch nicht zwischen „Ethik“ und „Moral“, so auch nicht zwischen „Sportethik“ und „Sportmoral“ unterschieden. Einzig in der Philosophie wird auf einen differenten Gebrauch geachtet. Die Unterscheidung gelingt jedoch nicht immer. Meinberg definiert Moral (moralisches Handeln) und Ethik folgendermaßen: „das moralische Handeln ist das tatsächliche an bestimmten Werten, Normen sowie Grundsätzen orientierte Verhalten, derweil Ethik die Reflexion darüber und darauf ist.“ „*Die Ethik ist die Besinnung auf die Moral.*“ Auch Kleiner (2006, S. 101) sieht „Ethik“ und „Moral“ nicht als Synonyme an. Er ist der Meinung, dass die Aufgabe der Ethik darin besteht, moralische Phänomene und Problemstellungen zu klären und zu untersuchen. Somit hat die Ethik „Moral zu ihrem Gegenstand“.

Wird dies alles auf die „Sportethik und die Sportmoral“ umgemünzt, dann ergibt sich: „*Sportethik ist die Theorie der sportmoralischen Praxis.*“ (Meinberg, 1991, S. 21). Oder wie Jürgen Court (2003, S. 511) es beschreibt: Die Sportethik ist die „Theorie der Moral von → Sport und → Sportwissenschaft“. Zu ihren Aufgaben zählt „die Reflexion der im Sport handlungsleitenden Überzeugungen und des im Sport praktizierenden Ethos in individuelle, institutionenethische und sozialetische Perspektive sowie die theoretische Begründung von Werten und Normen, die für den Sport handlungsleitend sein können oder sogar sein müssen.“ (Brunn, 2014, S. 33). Fraglich ist allerdings, ob die Sportethik eine universelle „Bedeutung“ hat und ob „Sportlichkeit“, welche „sich im Ideal der Fairness ausprägt“ als allgemeingültige ethische beziehungsweise moralische Norm angesehen werden kann. Kurz gesagt: Gelten die sportlichen „Verhaltensprinzipien“ nur für die Gruppe der Sportler und Sportlerinnen? Handelt es sich somit bei der „Sportmoral“ „um eine beschränkte Gruppenmoral oder um generelle, also universal-moralische“ Verhaltensnormen? (Lenk, 2012, S. 93). Kleiner (2010, S. 112) schreibt, dass es kein einheitliches System von Werten gibt. Jeder Bereich, sei es der Bildungs-, Medizin- oder eben der Sportbereich, verfolgt und bevorzugt seine eigenen Wertvorstellungen. Hieraus kann geschlossen werden, dass es nicht nur ein Ethos für die gesamte Welt gibt und somit keine allgemeingültige „Weltmoral“ vorliegt. Fest steht allerdings auch, dass es sich bei einigen Normen und Werten nur um gruppenspezifische Regeln handeln kann. Manche jedoch gelten als allgemeingültige Annahmen. Nun muss überlegt werden, wie es mit der „Fairness“ aus-

sieht. Ist jener Hauptwert im Sport gruppenmoralisch oder universalmoralisch zu verstehen? (Lenk, 2012, S. 93).

Für Lenk (2012, S. 93f.) gilt: Heutzutage tritt die Fairness nicht nur im sportlichen Bereich zum Vorschein, sondern in allen Gebieten, die sich mit kontrolliertem Wettstreit auseinandersetzen. Sie wurde zu einer unscheinbaren „Leittugend“ für die oben genannten Gebiete. Leider werden in vielen Bereichen der Erfolg und der Gewinn an erster Stelle platziert. Dies gilt besonders für „Hochleistungssysteme“. „Siegen um jeden Preis“, lautet dann das Motto. Es werden skrupellose Methoden angewendet um das Ziel des Siegens zu erreichen. Dies führt des Öfteren zu einer Aufspaltung der Moral. Einerseits herrscht eine „heimliche Erfolgsmoral“, andererseits wird der Gesellschaft vorgespielt, dass alles mit rechten Dingen vor sich geht. Dies wird als „öffentliche Gesichtswahrnehmungsmoral“ bezeichnet.

In solchen „Hochleistungssystemen“ existiert ein sogenanntes „elftes Gebot“: „Du sollst Dich nicht erwischen lassen.“ Dies soll ausdrücken, dass ruhig mit unfairen Mitteln „gekämpft“ werden kann, allerdings dies vorsichtig und kontrolliert ablaufen muss, um nicht erwischt zu werden. (Beispiel: Überschreitung des vorgeschriebenen Tempolimits beim Autofahren oder Einnahme von unerlaubten Substanzen im Sport).

Das „elfte Gebot“ ist auch in der Welt der Spitzensportler/Spitzensportlerinnen bekannt. Es kann gedopt und „betrogen“ werden. Eine geschickte Vorgehensweise ist von Vorteil, so dass ein Nachweis der unerlaubten Substanzen nicht möglich ist. Das Brechen der eingeführten Regeln ist aber kein „Kavaliersdelikt“ (Lenk, 2012, S. 95), da die Einhaltung und richtige Anwendung der Regeln auch im Sportbereich eine wichtige Rolle spielen. Gelingt es Einem/Einer sich an die vorgeschriebenen Regeln aus eigenem Antrieb zu halten und nach diesem zu spielen, wird ihm/ihr, laut Gerhardt (1991, S. 136) die Fähigkeit „moralisch zu sein“ zugeschrieben. Eine Überschneidung mit Piaget wird hier deutlich, welcher ebenso wie Gerhardt erwähnte, dass die Einhaltung von Regeln aus eigener Überzeugung stattfinden muss. Auch Achtergarde (2007, S. 377) stimmt dem zu.

Im Sport können folgenden Regelentscheidungen getroffen werden:

- 1) Konstitutive Regeln: Jene legen die generellen Bedingungen innerhalb einer Mannschaft/ eines Teams fest.
- 2) Strategische Regeln: Diese Regeln werden innerhalb einer Mannschaft/ eines Teams individuell festgelegt.

3) Moralische Regeln: Diese Regeln sollen eigentlich bei allen sportlichen Aktivitäten gelten. In den meisten Fällen bedarf es auch keiner näheren Erläuterung was darunter zu verstehen ist. Sie werden so gut wie immer stillschweigend vorausgesetzt. Folgende Regeln fallen beispielsweise in diese „Kategorie“:

- Fairness ist das oberste Gebot
- Mitmachen ist wichtiger als der Sieg
- Chancengleichheit muss für alle bestehen
- Bei einer Niederlage sollte man ein guter Verlierer/eine gute Verliererin sein.

(Bruckmann & Recktenwald, 2005, S. 23).

Trotzdem stellt sich die Frage, wer diese moralischen Regeln noch in irgendeiner Art und Weise achtet? Michael Jahn³ sieht die Moral im Sport, besonders im Hochleistungssport, immer mehr schwinden und schwinden.

„Moral im Sport ist etwas, dass meiner Meinung nach, sich beim derzeitigen Stand, niemand leistet oder leisten kann. Aus dem einfachen Grund, weil im Hochleistungssport zu viel Geld dahinter steckt. Und in dem Moment wo Geld in so einer Form, man denke nur an die Weltmeisterschaft, welche Summen da transportiert werden, dass bei so einer hohen Geldquote die Moral auf der Strecke bleibt.“

Damit die Moral/das moralische Verhalten im Sport wieder in den Vordergrund rückt, wäre es gut, auf Rekorde zu verzichten, so Jahn: „ Es wäre vielleicht mögliche, wie es man bei manchen Sportarten gemacht hat, dass man das Regelwerk so ändert, dass man auf dieser Schiene der Rekordhascherei nicht mehr weitertut, sondern einen Neustart beginnt.“

Dies ist eine Aussage, die für viele wahrscheinlich unvorstellbar zu sein scheint, allerdings soll Sport, laut Wortbedeutung, ja etwas mit Vergnügen zu tun haben und Vergnügen wird am besten ohne Leistungs-oder Rekorddruck geschaffen.⁴

Wird sich mit „Moral im Sport“ auseinandergesetzt, muss sich unweigerlich, wie oben bereits kurz erwähnt, auch mit dem Begriff Fairness beschäftigt werden. Heringer (1993, S.

³ (<http://oe1.at/artikel/248759> Zugriff am 15.12.2015)

⁴ (<http://oe1.at/artikel/248759> Zugriff am 15.12.2015)

56) untermauert diese These, indem er angibt, dass das moralische Prinzip im Sport die Fairness ist. Auch Lenk (2002, S. 47) sieht die „Fairness“ als „Tochter des Sports“ an. Bruckmann und Recktenwald (2005, S. 24) gehen mit der Meinung der Beiden d'accord. Für sie ist „Fairness“ eine der wichtigsten und unverzichtbarsten moralischen Regeln im Sport. Ein Sport ohne Fairness existiert nach den Zweien nicht. Folgend haben sie zusammen eine „Formel“ für „Fairness“ erstellt:

F-ür
A-lle
I-st
R-egelbeachtung
N-atürlich
E-ine
S-elbstverständliche
S-ache

Hiermit („Für alle ist Regelbeachtung natürlich eine selbstverständliche Sache“) soll verdeutlicht werden, dass die Anerkennung und die Beachtung der Regeln im Sport die Basis für Fairness bildet.

Der Fairness-Gedanke entspringt aus „zwei Wurzeln“. Zunächst wurde er im Bereich der „Ästhetik“ gefunden. Das Hauptanliegen war es, einen ästhetischen, „schön anzusehenden Sport“ zu bieten, der einen „moralisch korrekten sportlichen Wettbewerb“ mit sich zieht. Die Absicht bestand nicht im Siegen, sondern vielmehr in den Genuss eines gemeinsamen Spiels zu kommen. So war es üblich schwächeren Mitspielern/Mitspielerinnen vorab ein paar Punkte zu „schenken“. Zum anderen fand sich der Fairness-Gedanke im „Bereich des Wettbewerbs“ wieder, da „das Vertrauen der Kaufleute in die korrekte Handlungsweise des Geschäftspartners Grundlage der Geschäftsbeziehung war.“ Heutzutage ist dieser Ausdruck hauptsächlich auf den „sportlichen Wettkampf“ zurückzuführen. Hürden und Spannungen werden wahllos geschaffen und alle Mitwirkenden sollen die aufkommenden Probleme mittels festgesetzter Regeln bewältigen. In erster Linie wird natürlich darauf geachtet, „die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Regeln so weit wie möglich auszuschöpfen, um den gewünschten Erfolg zu erzielen.“ Hier kann sich die Frage gestellt werden, ob das bloße Einhalten von Regeln bereits als fair bezeichnet werden kann. Die Antwort „JA“ kann dann gegeben werden, wenn die Regeleinhaltung freiwillig und „nach bes-

tem Gewissen ausgeführt wird.“ Demnach wird Fairness im Bereich Sport folgendermaßen definiert:

„Fairneß zeigt sich im Rahmen sportlicher Wettkampfhandlungen im Bemühen der Sportler, die Regeln, konsequent und bewußt (auch unter erschwerten Bedingungen) einzuhalten oder sie zumindest nur selten zu übertreten, im Interesse der Chancengleichheit im Wettkampf weder unangemessene Vorteile entgegenzunehmen noch unangemessene Nachteile des Gegner auszunutzen und den Gegner nicht als Feind zu sehen, sondern als → Person und Partner zu achten.“ (Grupe & Mieth, 1998, S. 150ff.).

Hans Lenk ist der Ansicht, dass nicht nur von „Fairness“ gesprochen werden soll, sondern eine Binnendifferenzierung dieses Begriffs notwendig ist. So unterschied er bereits vor Jahren zwischen einer „formellen Fairness“ und einer „informellen Fairness“.

4.1. Formelle vs. Informelle Fairness

Lenk (2012, S. 96) formulierte eine Fairness-Definition (Wettkampf-Fairness) mit fünf Bedingungen. Die ersten vier betreffen die „formelle Fairness“, während sich die fünfte Bedingung auf die „informelle Fairness“ bezieht:

- 1) „Das Gebot der Wettkampf-Fairness umfasst das Moment, die Spielregeln einzuhalten, man spricht von konstitutiven Spielregeln, die nicht verletzt werden können, ohne dass man das Spiel nicht mehr mitspielt. (Wer ständig Hand spielt im Fußball, spielt nicht Fußball.)
Davon unterschieden werden muss
- 2) die Einhaltung *regulativer* Spielregeln innerhalb des Spiels, die so genannten regulativen Vorschriften. (Boxhiebe sind im Fußballspiel eben nicht erlaubt, aber wer einen Boxhieb im Fußballspiel ausübt, spielt trotzdem noch Fußball, obwohl unfair; wenn er dies dauernd macht, ist es natürlich auch kein Fußballspiel mehr.)
- 3) Strikte Beachtung des Schiedsrichterurteils ist gefordert und wird normalerweise als unverzichtbarer Bestandteil des Fairnessgebots aufgefasst.
- 4) Die Idee der Chancengleichberechtigung und der formalen „Gleichheit der Startchancen“ ist dadurch gegeben, dass Regeln diese Chancengleichheit nach Möglichkeit gewährleisten suchen.

- 5) Achtung und Beachtung des Gegners als eines Spielpartners. Das ist die Restidee der *informellen* Fairness, die weiterhin üblicherweise in Auffassungen der Fairness auch vorhanden sind.“

Die Soziologen bezeichnen die „formelle Fairness“ als sogenannte „Muss-Norm“. Die Richtlinien müssen beachtet und akzeptiert werden. Kommt es zu einer Überschreitung der festgesetzten Normen, folgt eine Bestrafung. Es kann soweit kommen, dass der Spieler/die Spielerin vom Wettkampf ausgeschlossen wird. Somit ist ein Kennzeichen des „formellen Fairplay“ die Beachtung der „konstitutiven Spielregeln“. Aber auch „regulative Spielregeln“ gehören zur „formellen Fairness“. Hier ist als Beispiel das Verhalten gegenüber seinem Gegner/seiner Gegnerin zu erwähnen. „Diesem kein Bein stellen oder ihn etwa im Fußball nicht ohne Ballberührung zu Fall bringen, ferner generell die strikte Beachtung des Schiedsrichterurteils.“ Die „formelle Fairness“ soll somit „die Idee der Chancengleichheit“ sichern und unterstützen.

Obwohl eine gewisse Verbindung zwischen der „formellen“ und der „informellen Fairness“ vorliegt, reicht Zweitere über die „formelle Fairness“ hinaus. „Im <<ritterlichen>> oder <<sportlichen>> Geiste soll(te) man sich nicht nur an die Spielregeln halten, sondern den Mitspieler eben auch- sogar in erster Linie!- als Menschen bzw. Partner achten usw.“ (Lenk, 2012, S. 97f.).

Früher wurde das „informelle Fairplay“ weit mehr beachtet, als dies heute der Fall ist. Die Stimmung bei einem Wettbewerb ist in der Gegenwart sehr viel rauer und „härter“ geworden. Somit ist es nicht verwunderlich, wenn Aussagen wie „Winning is not everything. It's the only thing!“ ab und zu fallen.

Im Sport wird sehr häufig auf „unfaire“ Taten gestoßen. Nur werden sie auch von Jedem/Jeder als unfair angesehen? „Ist foul (nur), wenn der Schiedsrichter pfeift? Ist foulen rechtmäßig, solange es der Schiedsrichter nicht sieht? Entspricht das versteckte Foul der neuen Erfolgsmoral des Sich-Durchsetzens um (fast) jeden Preis?“ Dies scheint so, denn das Üben von „versteckten Fouls“ erscheint in fast allen Trainingsprogrammen unterschiedlichster Sportarten auf (Lenk, 2012, S. 98f.).

Aber nochmal zurück zu Lenks Unterscheidung von „formeller“ und „informeller Fairness“. Die Meinungen diesbezüglich gehen sehr auseinander und es entstanden heftige Diskussionen. So waren beispielsweise Volker Gerhardt (1991, S. 125ff.) und Jürgen Court

(1992, S. 107ff.) gegen Lenks Differenzierung, Jürgen Schwier (1992, S. 215ff.) hingegen plädierte dafür.

Den Gedanken, dass Fairness eine Grundlage für den Sport ist, unterstützen alle drei der oben genannten Personen. Court (1992, S. 107) schreibt, Fairness sei „die Bedingung der Möglichkeit sportlicher Handlungen überhaupt“. Zusätzlich erläutert er: „Da Fairneß den Ermöglichungsgrund sportlicher Handlungen darstellt, berührt jede falsche Deutung der Fairneß das Wesen des Sports selbst.“ (Court, 1992, S. 108). Die Meinungen bezüglich einer Unterscheidung zwischen zwei Formen von „Fairness“ gehen trotzdem auseinander. Gerhardt hat bereits 1991 eine gute Grundlage für kritische Äußerungen bezüglich Lenks Differenzierung von „formeller“ und „informeller“ Fairness geliefert. Er sieht die Moral als Garantie zur Spieleinhaltung an. Somit ergibt sich für ihn konsequenterweise die Ansicht, dass bereits die „formelle Fairness“ in den „Bereich der Moralität“ einzuordnen ist. Hiermit stellt sich Gerhardt gegen Lenk, welcher die „formelle Fairness“ der „Legalität“ und erst die „informelle Fairness“ der „Moralität“ unterordnet. Court äußerte weiter, dass „eine Unterscheidung zwischen formeller und informeller Fairness“ (Schwier, 1992, S. 215) mit ziemlicher Sicherheit auf „einem soziologischen Mißverständnis von Moralität und Sittlichkeit in der Tradition Hegels“ beruhe (Court, 1992, S. 111).

Gerhardt gesteht ein, dass es zur Überprüfung der „formellen Fairness“ gesetzmäßige Vorgehensweisen bedarf, da die Einstellung der spielenden Personen bezüglich einer ausgeführten Handlung nicht wirklich kontrolliert werden kann. Dennoch bauen diese Kontrollen auf einer einzigen Bedingung auf, nämlich, „daß sich der einzelne Spieler tatsächlich auch *von sich aus* an die Regeln halten kann.“ Jegliche Bestrafungen wären umsonst, wenn sich der Spieler/die Spielerin nicht aus eigenem Willen mit der „Logik des Spiels“ anfreundet, denn „spielen müssen sie schließlich selbst.“ Hier tritt ein Problem auf, nämlich das „Problem der Moral“ im Sport. „Die moralische Frage ist ja eben die nach dem *eigenständigen Verhalten* im Spiel und zum Spiel, an dem wir teilnehmen.“ (Gerhardt, 1991, S. 135). Für Gerhardt (1991, S. 136) ist demnach klar:

„Die Moral des Sports liegt somit in der aus eigener Einsicht und eigenem Antrieb erfolgenden Garantie der Regeln durch mich selbst. Moralisch zu sein heißt damit im Sport nicht mehr und nicht weniger, als wirklich den Regeln entsprechend spielen zu wollen.“ (Gerhardt, 1991, S. 136)

Hier werden die differenten Meinungen von Lenk und Gerhardt noch einmal deutlich. Ersterer macht sich von außen Gedanken über das „Verhältnis von Spiel und Fairness“, Zweiter richtet sein Auge von innen darauf. Die Moral ist Garantiegeber für das Funktionieren der Regel, so Gerhardt. Lenk sieht dies genau andersherum und verlautbart, dass erst durch Regeln die volle Funktionsbreite der Moral zum Vorschein treten kann. Weitere Überlegungen müssen angestellt werden. Wie sieht es, wenn Gerhardts Aussage, dass die Moral die Einhaltung der Regeln garantiert, vertraut wird, mit einer Unterscheidung von „moralischen und moralneutralen Handlungen“ aus? Als moralisch wird eine Handlung nur dann bezeichnet, wenn sie vom Spieler/von der Spielerin aus eigenem Willen ausgeführt wird und dies in einer Problemsituation, wo großer Druck herrscht, getätigt wird. Wie muss nun aber eine „normale“ Handlung beurteilt werden, die nicht unter einem großen Handlungsdruck ausgeführt wird? Kommt hier nicht doch Lenks Meinung die „formelle Fairness“ der Legalität und somit der Regeldeckung zuzuordnen zum Vorschein? (Court, 1992, S. 109). Selbst Gerhardt erwähnte dies in seinem Aufsatz „Die Krise im Selbstverständnis des modernen Sports“: „Dies gilt freilich nicht für alle Probleme selbstständigen Verhaltens im Spiel und zum Spiel. Ausgenommen sind natürlich die mit der normalen Durchführung üblicherweise verbundenen technischen und taktischen Entscheidungen.“ (Gerhardt, 1991, S. 135). Hier gilt es nur zu untersuchen, „was der Fall ist und ob der Fall der Regel entspricht.“ (Court, 1992, S. 109). Wird ein Wettkampf bestritten, stellt sich die Einhaltung von Regeln als weitaus schwieriger heraus. Dass die Fairness „den Spielcharakter der Gesamtsituation“ wahrt ist nicht mehr so einfach (Gerhardt, 1991, S. 140). Deswegen ist die Aufteilung von „Legalität“ und „Moralität“ falsch. „Als moralische Einstellung zum Spiel, die den Kalkül einschließt, daß normale Situationen (und das macht ja den Sport so attraktiv!) jederzeit in solche des Zweifels und der Unsicherheit umschlagen können, sichert sie den *Spielverlauf insgesamt* und damit seine Regeln.“ Es wird abermals sichtbar, „daß die Konstitutivität eines Spiels nicht nur in den Bereich der *Legalität*, sondern grundlegender in den seiner *Moralität* fällt.“ (Court, 1992, S. 109).

Schwier unterstützt die Meinung von Gerhardt und Court nur teilweise. Auf der einen Seite stimmt er mit den Zweien überein, dass die Einhaltung von Regeln durchaus etwas mit Moral zu tun hat. Nur um welche Form der Moral handelt es sich bei der „formellen Fairness“? Schwier spricht von einer „konventionellen Moral des traditionellen Üblichen“, auch als „funktionale Rollenmoral“ bezeichnet. Moralisch gesehen und in Bezug auf Kohlbergs Moralentwicklung, lässt sich die „formelle Fairness“ der 4ten Stufe „Soziales System

und Gewissen“ (auch „law and order Orientierung“ genannt) einordnen. Auf der anderen Seite gibt es zu bedenken, dass manche sportliche Situationen vom Spieler/von der Spielerin die Missachtung der Spielregeln verlangen. Solche Fälle treten auf, wenn dadurch die „Schädigung“ einer anderen Mitspielenden Person verhindert wird (Schwier, 1992, S. 216). „Da die Regeln nicht die Spielwelt selbst rechtfertigen, ist der Sportler aufgefordert zwischen den hintergehbaren Regeln des Sports und nicht-hintergehbaren moralischen Normen zu unterscheiden.“ (Apel, 1988, S. 117f.). Entgegengesetzt der „formellen Fairness“ wird im Sport, so Schwier, bei folgenden Aktionen im Sport moralisch gehandelt: Sobald auf Chancen, die nicht aufgrund eigener Verdienste zum Vorschein kommen, verzichtet wird, Einschränkungen in Kauf genommen werden, nur um für alle die gleichen Spielchancen zu gewähren, oder der Spielcharakter vor dem Gedanken des Siegens steht, kann von moralischen Handlungen gesprochen werden. An dieser Stelle tritt die „informelle Fairness“ wieder zum Vorschein, denn nur bei Jener sind die sportlichen Personen in eine Pflicht gehüllt, „die Folgen und Nebenwirkungen des eigenen Handelns für die anderen Spieler und für den spielerischen Wettkampf zu bedenken und alle Handlungen zu unterlassen, die von den anderen nicht gebilligt werden können und die dem Wesen des Spiels zuwiderlaufen.“ Für ihn ist die „informelle Fairness“ somit wesentlich für den Sport, da sie sowohl Grundregeln der Gerechtigkeit, aber auch Auffassungen „des guten Lebens“ überbringen kann. „Das informelle Fair play scheint eine solche Verbindung zwischen Gerechtigkeit und Autonomie einerseits sowie Glück und Wohlergehen andererseits zumindest idealtypisch zu beinhalten.“ Eine Unterscheidung von der „formellen Fairness“ ist daher notwendig. (Schwier, 1992, S. 217f.).

Auch Pawlenka (2002, S. 256) und Volkamer (1991, S. 188) tendieren eher dazu, die Binnendifferenzierung Lenks aufrechtzuerhalten, denn sie stehen dem Gedanken, dass der Prozess der Regeleinhaltung bereits als fair bezeichnet werden kann, ein wenig skeptisch gegenüber. Somit stellen sie sich gegen Gerhardt und Court. Volkamer (1991, S. 188) gibt zu bedenken:

„Ist es eigentlich sinnvoll, von fair zu sprechen, wenn sich jemand an die vereinbarten Regeln hält? Ist das nicht eigentlich eine Trivialität? Ist jemand, der *nicht* foult, betrügt usw. deshalb schon fair? Oder verhält er sich nur vernünftig, der Sache angemessen? Wohl kann man sagen, er ist unfair, wenn er sich *nicht* an die Regeln hält.“

Zu diesen Fragen sollte noch eine hinzugefügt werden: „Inwiefern können *Spielregeln* bzw. ihre Befolgung überhaupt *moralisch relevant* sein?“ (Apel, 1988, S. 110f.). Handelt eine Person moralisch, nur weil sie beispielsweise beim Schachspielen mit dem „Läufer“ nur diagonale Züge ausführt und die Spielfigur nicht gerade über das Spielfeld bewegt? Diese Frage kann eindeutig mit „NEIN“ beantwortet werden, denn durch das richtige Ziehen des Läufers wird nur ersichtlich, dass der Spieler/die Spielerin die für dieses Spiel relevanten „konstitutiven Regeln“ innehat und befolgen kann. Daraus kann allerdings nicht gleich geschlossen werden, dass jemand „fair oder unfair“ handelt (Apel, 1988, S. 111). Pawlenka (2002, S. 257) äußerte deswegen: „Moral muß kein Bestandteil des Spiels sein. Man kann ohne weiteres ein Spiel spielen, ohne einen einzigen Gedanken an Moral zu verschwenden.“

Dennoch ist sie der Meinung, dass Moral sehr wohl, zumindest in „zwei Fällen“, Bestandteil eines Spiels werden kann:

Im ersten Fall ist moralische Stärke zu beweisen, sobald das Interesse zu gewinnen überhandnimmt. Dann muss der „moralischen Versuchung zum Regelverstoß zur Gewinnung eines Spielvorteils“ widerstanden werden. Somit handelt jemand bereits moralisch, wenn er/sie sich, trotz hartnäckigen Grund, beispielsweise Erlangung eines Spielvorteils, an die festgelegten Regeln hält. Die Wurzel der moralischen Auseinandersetzung liegt hier im Spieler/in der Spielerin, im Athleten/in der Athletin selbst.

Moralische Stärke muss auch dann angewendet werden, wenn die „Spielwelt“ mit der „Lebenswelt“ in einen Konflikt gerät. Hierzu soll ein Beispiel genannt werden: Wird ein Gegenspieler/eine Gegenspielerin beim Fußball gefoult und verletzt sich, ist ein Spieler/eine Spielerin vor die Wahl gestellt. Es bestehen zwei Handlungsmöglichkeiten. Entweder spielt der Spieler/die Spielerin „den Ball ins Aus“ und gewährt so der verletzten Person eine medizinische Behandlung, oder es wird normal, so wie es die Regel erlaubt, weitergespielt und die Verletzung der Person als Vorteil genützt. (Pawlenka, 2002, S. 257ff.). Apel (1988, S. 117) hebt aus diesem Grund hervor, dass es jederzeit möglich ist, mit einem Moment konfrontiert zu werden, „der es geradezu zur moralischen Pflicht macht, bestimmte sportliche Spielregeln zu verletzen, um andere Pflichten zu genügen- etwa der, sich selbst oder andere vor ernsthafter Verletzung zu bewahren“. In diesem Fall sieht sich der Spieler/die Spielerin „von außen“ mit einem moralischen Konflikt konfrontiert (Pawlenka, 2002, S. 260).

Meinberg (1991, S. 25) behauptet, dass das moralische Verhalten jedes Einzelnen/jeder Einzelnen stark von der Tradition geprägt und auch bestimmt wird. Dieser Meinung schließt sich Ransch-Trill (2004, S. 250) in gewisser Weise an. Auch Sport greift, aus moralischer Sicht gesehen, auf den Bestand der Tradition zurück, meint sie. Ein eigenständiges moralisches Regelverzeichnis, welches die Handlungen sozialer Art beurteilen könnte, gibt es nicht. Die Wandlungen im Sport gehen einher mit den Umbrüchen in unserer Gesellschaft. Aufgrund dessen, dass die oberste Priorität bei sportlichen Wettkämpfen in den meisten Fällen der Erfolg ist, ist es nicht verwunderlich, wenn die ursprünglichen Regeln der Moral in der Struktur Sport nicht an vorderster Front stehen.

Der Sport ist seit dem Zeitpunkt wo er auch als Wettkampf ausgetragen wurde, eine „moralische Bindung eingegangen“, welche als eine eigenständige Sammlung von Normen und Regeln, an welche sich alle sporttreibenden Personen halten sollten, zusammengefügt wurde. Als „moralische Kronzeugen“ werden die „Olympischen Spiele“ angesehen. Eifrigst und sehr genau wurde geschaut, dass dieses Großevent aufgrund irgendwelcher moralischen Banausen keinen schlechten Ruf erhält. Nicht zu vergessen sei dennoch, dass sich die moralischen Ressourcen innerhalb eines Wettkampfsports im Laufe der Jahrhunderte verändert haben. „Die antike Sportmoral ist, bei allen möglichen Interpretationsparallelen, nicht die Sportmoral der Neuzeit.“ Aufgrund der Verfeinerung der Sitten im Sport, können „der antike und moderne Sport“ nicht miteinander verglichen werden. Es herrscht ein großer moralischer Sprung vor, welchen es, ohne zu urteilen was besser oder schlechter ist, herauszufinden gilt. Jenen Sprung/Jene Differenz lässt sich beispielsweise „in der Wandlung des Wettkampfethos“ feststellen. Im antiken Wettkampfsport erhielt eine sportliche Person große Anerkennung und Beifall, wenn sie einen Gegner besiegen konnte. Aber selbst die besiegte Person konnte teilweise etwas Ruhm gewinnen. „Das antike Wettkampfethos war ein **Kriegerethos**, so daß auch noch Glanz auf den getöteten Wettkämpfer fallen konnte.“ (Meinberg, 1991, S. 98ff.). Heute existiert kein Kriegerethos mehr, sondern ein sogenannter „**Fairnessethos**“. Sein Gegner/Seine Gegnerin soll geachtet und geschätzt werden. Kennzeichnend für diesen „Fairnessethos“ ist die „Begrenzung von Gewalt“ (Brunn, 2014, S. 164f.).

Oftmals gerät die Moral im Sport in Vergessenheit. Funktioniert ein sportlicher Wettkampf unproblematisch und ohne jegliche Vorkommnisse, verschwindet die Moral aus den Köpfen der Sportler/der Sportlerinnen, der Trainer/der Trainerinnen, aber auch den Zuschau-

ern/Zuschauerinnen. Erst durch einen Verstoß gegen die Sportmoral erscheint sie wieder auf der Bildfläche.

Leider muss gesagt werden, dass unmoralisches Verhalten und somit eine „sportive Unmoral“ bereits seit der Antike existiert. Heutzutage wird sogar angenommen, dass kein Wettkampfsportler/keine Wettkampfsportlerin moralisch unbefleckt ist (Meinberg, 1991, S. 100). Am häufigsten tritt die sportive Unmoral im Zusammenhang mit Doping zum Vorschein. Auch wenn es den Anschein macht, dass das Dopingproblem erst in den letzten Jahren immer öfter zum Thema wird, muss dieser Gedanke falsifiziert werden. Jenes Problem existiert bereits seit dem Zeitpunkt, seit dem es Sport überhaupt gibt. Die Sportler und Sportlerinnen haben sich häufig mit der Frage „Soll ich dopen? Ja oder Nein?“ auseinanderzusetzen. Die Antwort auf diese Frage ist eine moralische Entscheidung die sie zu treffen haben. In diesem Zusammenhang müssen sie sich auch mit ihrer persönlichen Werthierarchie beschäftigen und entscheiden ob sie einen Wert ablehnen oder doch bevorzugen (Kleiner, 2010, S. 112ff.).

Das aktuellste Beispiel in Bezug auf das Dopingproblem im Sport liefert der russische Leichtathletikverband. Aufgrund von Aussagen einer früheren russischen Spitzenläuferin und einem Mitarbeiter der russischen Anti-Doping-Agentur, welche systematisches Doping in der russischen Leichtathletik aufdeckten, erhärtete sich der Verdacht gegen alle russischen Leichtathleten/Leichtathletinnen unerlaubte Substanzen zu sich zu nehmen. Obwohl bis dato nur vereinzelt Fälle aufgetreten sind, in denen der Konsum von Doping nachgewiesen wurde, setzte die IAAF (=International Association of Athletics Federations) eine drastische Konsequenz. Sie erteilte dem gesamten russischen Leichtathletikteam eine Sperre bei internationalen Wettkämpfen. Jene soll solange andauern, bis der Fall geklärt ist⁵.

Es ist unbestritten, dass der Konsum von Doping alles andere als moralisch und fair ist. Leider stellt das Konsumieren von Doping heutzutage keine Ausnahme mehr dar. Es ist so gut wie in allen Sportarten vorzufinden. Meinberg (1991, S. 101) formulierte in diesem Zusammenhang eine etwas sarkastische Aussage: „ das Dopen ist <<in>>“. Viele Sportler und Sportlerinnen sind auch der Ansicht „No dope, no hope“. Wer also zum Ziel hat absolute „Leistung“ zu erbringen, denkt mit ziemlicher Sicherheit nicht an moralisches Verhalten und schaltet sein Gewissen aus (Meinberg, 1991, S. 102).

⁵ (<https://www.youtube.com/watch?v=07oOyQVEFOI> Zugriff am 15.11.2015)

Werden die oben geschriebenen Sätze erneut gelesen, kommt wahrscheinlich der Gedanke auf, dass der Sport einen negativen Einfluss auf unser moralisches Denken und somit einhergehend auch auf unsere moralische Urteilsfähigkeit hat. Aber ist dem wirklich so? Macht Sport nicht vielleicht doch, in gewisser Weise zumindest, moralischere Menschen aus uns? Diese Frage soll im zweiten Teil dieser Arbeit mittels einer empirischen Studie untersucht werden. Folgend werden bisher ermittelte Ergebnisse und Erkenntnisse kurz erläutert.

4.2. Macht Sport moralisch?

Sport ist ein Medium, zu welchem heutzutage ein Jeder/eine Jede leicht Zugang finden kann. Besonders unter Jugendlichen scheint die sportliche Betätigung einen hohen Stellenwert zu haben. Kleiner (2003, S. 28) meint, dass der Sport in die Heranwachsenden hineinwirkt und „in ihnen Wirkung auf vielfältige Art und Weise“ hinterlässt. Aus diesem Grund darf sich auch die Frage gestellt werden, ob Sport moralisch macht beziehungsweise die moralische Urteilsfähigkeit fördert. Viele würden diese Frage sofort verneinen und sich kopfschüttelnd über solch einen Gedanken lustig machen. Sport trägt in so vielen Bereichen (Gesundheit, körperliche Leistungsfähigkeit etc.) positiv zur persönlichen Entwicklung bei, dass es überflüssig erscheint „ihn vor den Karren von Moralaposteln spannen zu wollen.“ Trotzdem sollte dieser Punkt nicht unberücksichtigt bleiben, denn es kann nicht ganz bestritten werden, dass sportliche Aktivitäten das moralische Bewusstsein in gewisser Weise fördern. Dies bestätigt auch Steffen Bahlke. Jener gibt auf die Frage „Macht Sport moralisch?“ ein „Jain“ als Antwort. Er sagt: „Selbstverständlich ist nicht zu bestreiten, daß es auch im Felde des Sports zur Ausbildung von Werthaltungen kommt.“ Dennoch, so äußert er weiter „....bleibt zwar, daß ein sehr intensives Engagement im Sport nicht ohne Auswirkungen auf die Muster allgemeiner Werthaltungssysteme bleibt, doch ist dies kein Spezifikum des Sporttreibens, sondern Begleiterscheinungen jedweder mit hohem Engagement betriebenen Freizeitbetätigung.“ (Bahlke, 1997, S. 141ff.).

Bahlke sieht also nicht nur im Sport, sondern in jeglichen Freizeitaktivitäten eine treibende Kraft der Moralentwicklung. Er bleibt aber davon überzeugt, dass zumindest der Versuch unternommen werden soll, sowohl im Sportunterricht in der Schule, wie auch im Sport außerhalb des Feldes Schule, moralisches Verhalten zu fördern und gewisse Werte zu vermitteln. (Bahlke, 1997, S. 148). Dem stimmt auch Wolfgang Schlicht (2005, S. 45) zu. Er

meint, es sei die Aufgabe des Sports moralisches Verhalten und die moralische Urteilsfähigkeit positiv zu beeinflussen.

Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011, S. 11ff.) beschäftigten sich ebenso mit der Frage, ob Sport bessere Menschen aus uns macht. Im Speziellen interessierten sie sich für den Bereich des Schulsports. Die Vermutung, dass das Sporttreiben einen positiven Einfluss auf die „Persönlichkeitsentwicklung“ und somit auch auf unser moralisches Handeln hat, ist sowohl „in der Theorie der Leibeserziehung, in der Sportpraxis, in der Sportpolitik und in der Sportwissenschaft“ schon seit langem vertreten. Zitate wie folgendes unterstreichen, dass diese Annahme auch in der heutigen Zeit noch aufrecht ist:

„Sport teaches young people through play and fun essential values such as respect for one's opponents, for the rules of the game and the referees' decisions. It also teaches that victory is ephemeral, that regular training is needed to succeed, and that defeat can be overcome. Team sports moreover teach the players to become integrated and that they must be able to rely on each other.“ (Adolf Ogi, www.un.org/sport2005 Zugriff am 20.11.2015).

Welche Konzepte und Methoden können nun angewendet werden, um das moralische Bewusstsein durch Sport zu steigern? Fest steht, dass den Turnlehrern/Turnlehrerinnen von vornherein eine „hohe moralische Verantwortung zugeschrieben wird“. Viele Personen sehen es als selbstverständlich an, dass der Sportlehrer/die Sportlehrerin, neben ihren Fachkompetenzen, in erster Linie moralische Werte zu vermitteln hat. „Mag seine fachlich-sportliche Kompetenz noch so exzellent sein, ohne die sittliche Vorbildwirkung kann er niemals ein <<guter>> Sportlehrer werden.“ Interpretiert werden kann daraus, dass die Sportlehrern/Sportlehrerinnen die Aufgabe haben, die dem Sport zugeschriebenen „sittlichen Werte“, auf die sich sportlich aktiven Individuen zu übergeben (Meinberg, 1991, S. 156). Grupe (1988, S. 56) verlangte darauf folgendes: „Zu diesem pädagogischen Anspruch gehört es auch, daß der organisierte Sport seine Verhaltensnormen, sozusagen seine eigene <<Moral>> ernst nimmt und seine Mitglieder dazu anhält, dies auch zu tun, auch wenn einzelne Athleten ‚Moral‘ unterschiedlich auslegen.“

Auch Franz Bockrath zweifelt nicht an, dass der Sport einen Beitrag zur Moralerziehung liefert. Spezielle der Sportunterricht in der Schule eignet sich hierfür gut, so der Sportpädagoge. „Neben körperbezogenen Formen und spiel-sowie wettkampfrelevanten Zielen

werden speziell im Sportunterricht immer auch soziale und wertbezogene Sinngehalte angesprochen.“

Jede Person, aber besonders Heranwachsende benötigen für ihre moralische Entwicklung das Verständnis von regelgeleiteten Handeln. Dies hat auch schon Piaget festgestellt, welcher die Entstehung des „moralischen Bewusstseins“ bei Mädchen und Buben anhand des „selbstgeregelten Murnelspiels“ darlegte. „Berücksichtigt man zudem, dass neben dem Spiel-wie aufgezeigt-auch im sportlichen Wettkampf Wertbezüge hinsichtlich der zu beachtenden Chancengleichheit sowie der angestrebten Überbietung hergestellt werden, dann steht außer Frage, dass der Sport einen Beitrag zur Moralerziehung leistet.“ (Bockrath, 2005, S. 55).

Wie kann solch ein Beitrag zur Moralerziehung im Sportunterricht nun aber ausschauen? Bockrath erwähnte hierfür drei Konzepte:

Früher wurde davon ausgegangen, dass Werte im Sportunterricht direkt weitergegeben werden sollen und jene nach einer gewissen Zeit von den Schülern und Schülerinnen auch angenommen werden. Dies ist bei Werten wie „Pflichtbewusstsein“, „Disziplin“, „Fleiß“, „Aufrichtigkeit“ etc. auch möglich. Auf andere Werte, den sogenannten „Zielwerten“, wie beispielsweise „Freiheit“, „Glück“ oder „Gerechtigkeit“ trifft dies nicht zu. Dies beschreibt das erste Konzept.

Wird der Lehrplan näher betrachtet, lässt sich feststellen, dass die Lernenden mit konkreten „Idealen“ versorgt werden sollen. Jene sollen verinnerlicht werden und ins „Zentrum“ ihrer Persönlichkeit rutschen. Hier kommt eine kleine Unterstellung zum Vorschein: Werte sollen „über Konzepte der Verhaltensmodifikation und des direct teaching lehr-und lernbar sein.“ Inwieweit das Lernen erfolgreich war, wird daran gemessen, bis zu welchem Grad die vorgeschriebenen Ziele erreicht und die anvisierten Werte übernommen wurden. „Moral wird hier also als abrufbares Wissen aufgefasst, das durch Instruktion (Belehrung), Vorbildverhalten (Nachahmung), Verstärkung (Belohnung/Bestrafung) und Übung (Wiederholung) übertragen werden kann.“ Der Lehrperson wird die leitende Funktion zugeschrieben, während sich die Lernenden ganz an die festgesetzten Ziele und Forderungen anzupassen haben.

Hierbei handelt es sich um das Konzept der „Werteübermittlung.“ (Bockrath, 2005, S. 56f.).

Das zweite Konzept welches Bockrath vorstellt, ist jenes der „Wertklärung“. „Wachstums- und Reifungsprozesse“ sollen zwar geschützt werden, allerdings nicht in irgendeine Richtung geführt werden. Somit stellen hier die Kreativität und die Selbstbestimmung der Person den Hauptaspekt der Bildung dar. Das pädagogische Umfeld sollte demnach so konzipiert sein, dass sich die Fähigkeiten der Kinder frei und eigenständig entfalten können. Bei diesem Konzept wird die Ansicht vertreten, dass das Übernehmen von Werten und Normen die „aufkeimenden subjektiven Moralempfindungen eher verhindern und unterdrücken würde.“ In diesem Fall können „Werte“ nur individuell bestimmt werden. Der Prozess der Bewertung rückt dadurch in den Fokus. Die Schüler und Schülerinnen müssen ihre Stellung/Meinung immer äußern. Dadurch bilden sich ihre persönlichen Werte Schritt für Schritt heraus. Wird dies auf den Sportunterricht umgelegt ist sichtbar, dass „insbesondere im Falle von Wertkonflikten, etwa beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Spiel- oder Gewaltauffassungen, Wertklärungen erfolgen könnten.“ Kritisch geäußert werden muss an dieser Stelle allerdings, dass es bei heftigen Diskussionen und Kontroversen nicht reichen würde, wenn die Schüler und Schülerinnen ein Verständnis für ihre persönliche Wertposition entwickeln. Gelten alle Ansichten als gleich, wäre die Folge des Problems, dass „der Stärkere und Gewaltbereitere den sozialen Ablauf des Spiels bestimmen würde.“ Vor allem bei jüngeren Spielern und Spielerinnen könnten die fehlenden „normativen Bezugspunkte“ schnell zu einer Überforderung führen (Bockrath, 2005, S. 57f.).

Als drittes Konzept stellt Franz Bockrath „die Theorie der Urteilsbildung“ von Lawrence Kohlberg vor. Diese stellt sich sowohl gegen den „Ansatz zur Werteübermittlung“, wie auch den „Annahmen des Wertklärungsmodells“. Bei Kohlberg entwickelt sich das moralische Bewusstsein nämlich „erst im kontroversen Umgang mit handlungsrelevanten Problemstellungen, bei der die bloße Übernahme vorgegebener Werte und Tugenden ebenso abgelehnt wird wie die Bereitstellung möglichst konfliktfreier Schonräume.“ Nach dieser Theorie erfolgt das moralische Lernen in der Beschäftigung mit immer wieder auftretenden problematischen Situationen. Bereits vorhandene „Urteilmuster“ werden dann reformiert und teilweise etwas verändert. Es kommt zu einer Vergrößerung des „kognitiven Inventars.“ Den Heranwachsenden ist durch die „zu durchlaufenden Stufenabfolge der moralischen Entwicklung“ die Möglichkeit gegeben, vorherrschende Situationen immer unterschiedlicher und vielfältiger zu beurteilen. Die Erziehung zur Moral zielt nach dieser Theorie somit nicht darauf ab spezielle „Werte und Tugenden“ zu vermitteln, sondern stellt die Gewinnung allgemeingültiger „Kompetenzmerkmale“ in den Mittelpunkt. Jene sind im

Vergleich zu Wertbezügen ziemlich konstant. Festgehalten werden muss dennoch, dass auch jene „Form der Moralerziehung auf Inhalte abzielt“. Entstehen Diskussionen über „das moralisch Richtige“ in bestimmten Gegebenheiten, ist es notwendig gewisse „Werte, Normen und Tugenden“ anzusprechen. Nun möchten aber viele dem Sportbereich/Sportunterricht nicht zumuten, dass er „Wertinhalte“ prüfen und „Geltungsansprüche“ debattieren kann, da er mit seinen speziellen Themen „in der Regel kein prominentes Feld“ hierfür darstellt. Wer diese Ansicht vertritt, schaut allerdings über ein „kompetenztheoretisch“ wichtiges Attribut hinweg. „Gemeint ist die Tatsache, dass bereits die Erfahrung unterschiedlicher Wertbezüge in verschiedenen Lebenskontexten ein differenziertes und abgestuftes Wertverhalten erforderlich macht.“ Für den Sport heißt das, dass hier „Wertbezüge“ aufgebaut werden, welche keine synonyme Bedeutung für andere Bereiche des Lebens haben. Dies sollen auch Schüler und Schülerinnen im Sportunterricht erfahren. Schließlich ist es wichtig zu wissen, dass bei sportiven Aktivitäten andere „Wertmaßstäbe“ hervorgehoben werden, als „in einer guten Freundschaft“. Demnach wäre es doch, beispielsweise im Fußball, langweilig und auch nicht im Sinne der „Spielidee“ nur den Mitspieler/die Mitspielerin anzuspülen, dem/der vertraut wird. „Darüber hinaus- und darin besteht die eigentlich kompetenztheoretisch bedeutsame Leistung- werden die Jugendlichen veranlasst zu unterscheiden, welche Werte allgemein wichtig oder aber nur situativ bedeutsam sind.“ (Bockrath, 2005, S. 59f.).

5. Empirische Untersuchung

Ausgehend von der Beschäftigung mit theoretischen Fragestellungen und bereits existierenden Erkenntnissen im ersten Teil dieser Arbeit, wird folgend erforscht, ob Sport die moralische Urteilsfähigkeit tatsächlich beeinflusst.

Ziel der Erhebung ist es, eine Antwort auf die Frage „Beeinflussen qualitative und quantitative Kriterien der Sportaktivität die moralische Urteilsfähigkeit?“ zu geben. Demnach gilt es herauszufinden, ob Schüler und Schülerinnen, welche regelmäßig außerhalb des Turnunterrichts in der Schule sportlich aktiv sind, Dilemmasituationen anders beurteilen, als Jene, die weiters keine sportliche Aktivität ausüben.

5.1. Hypothesen

Bei den hier aufgestellten Hypothesen handelt es sich um sogenannte „Unterschiedshypothesen“. Bei jenen unterscheiden sich zwei oder mehrere Populationen hinsichtlich der abhängigen Variable/Variablen (Bortz & Döring, 2006, S. 492).

Hypothese 1:

H0: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern/Schülerinnen hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen.

Hypothese 2:

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen, welche eine Privatschule besuchen und Jugendlichen, welche eine öffentliche Schule besuchen.

Hypothese 3:

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts Sport betreiben und jenen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts nicht sportlich aktiv sind.

Hypothese 4:

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen die Freizeitsport betreiben und Jugendlichen die Leistungssport ausüben.

Hypothese 5:

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Individualsportlern /Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern /Mannschaftssportlerinnen.

Hypothese 6:

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche Sport in einem Verein ausüben und Jugendlichen, welche privat sportlich aktiv sind.

5.2. Design der Untersuchung

Mittels eines Fragebogens wurde die Untersuchung zur Datengewinnung an zwei Wiener Schulen durchgeführt. Eine befindet sich im 14.Bezirk und ist eine öffentliche Schule. Die andere Lehranstalt hat ihren Standort im 23.Bezirk und wird als Privatschule geführt.

5.2.1. Fragebogenstrukturierung

Der 7-seitige Fragebogen sah vor, sich mit insgesamt 19 Fragestellungen auseinanderzusetzen. Zunächst wurden die Schüler und Schülerinnen über das Ziel dieser Befragung informiert, auf die Anonymität hingewiesen und darüber in Kenntnis gesetzt, dass die gewonnenen Daten ausschließlich der späteren statistischen Auswertung dienen. Um eine gewissenhafte, korrekte und vollständige Beantwortung der Fragen wurde gebeten. Daraufhin gab es Informationen und ein Beispiel zum richtigen Ausfüllen des Fragebogens.

Insgesamt setzte sich der Fragebogen aus drei Teilen zusammen. Teil A galt der Gewinnung der persönlichen Daten der Schüler und Schülerinnen. Es wurde nach dem Geschlecht, dem Alter und in welcher Klasse sie gerade sind gefragt. Außerdem sollten die Lernenden angeben, ob sie eine Privatschule oder eine öffentliche Schule besuchen. Teil B bildeten vier Dilemmasituationen, welche sich aus offenen und geschlossenen Fragestellungen zusammensetzten. Im letzten Teil des Fragebogens, Teil C, wurde nach dem Sportverhalten der Schüler und Schülerinnen außerhalb des Turnunterrichts in der Schule gefragt. Elf Fragen, teils offen, teils geschlossen, wurden gestellt.

5.2.2. Stichprobendesign

Für die Befragung konnten insgesamt 153 Gymnasialschüler/Gymnasialschülerinnen aus dem Bundesland Wien gewonnen werden. Die Gesamtstichprobe teilte sich in 80 weibliche und 73 männliche Personen, die alle die 10. oder 11. Schulstufe besuchen, auf. Es wurden bewusst diese zwei Schulstufen ausgewählt, da die Schüler und Schülerinnen in diesen Altersklassen bereits über das hierfür notwendige Reflexionsvermögen verfügen. Befragt wurden sowohl Lernende aus einer öffentlichen Schule, sowie aus einer Privatschule. Leider konnte im Privatschulsystem nur eine geringe Anzahl an Personen befragt werden (22 Schülerinnen), welche sich auch zusätzlich noch nur auf das weibliche Geschlecht beschränkte. Aus diesem Grund ist ein Vergleich, ob Privatschüler/Privatschülerinnen Dilemmasituationen anders bewerten als Schüler und Schülerinnen, welche eine öffentliche Schule besuchen, leider nicht möglich. Von den Befragten war keiner jünger als 15 oder älter als 17 Jahre. Die Altersspanne zog sich somit von 15-17 Jahre.

Die Befragung fand während der Unterrichtszeit statt und war in einer Unterrichtsstunde leicht zu erledigen.

Abb. 5 zeigt die prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Geschlechter.

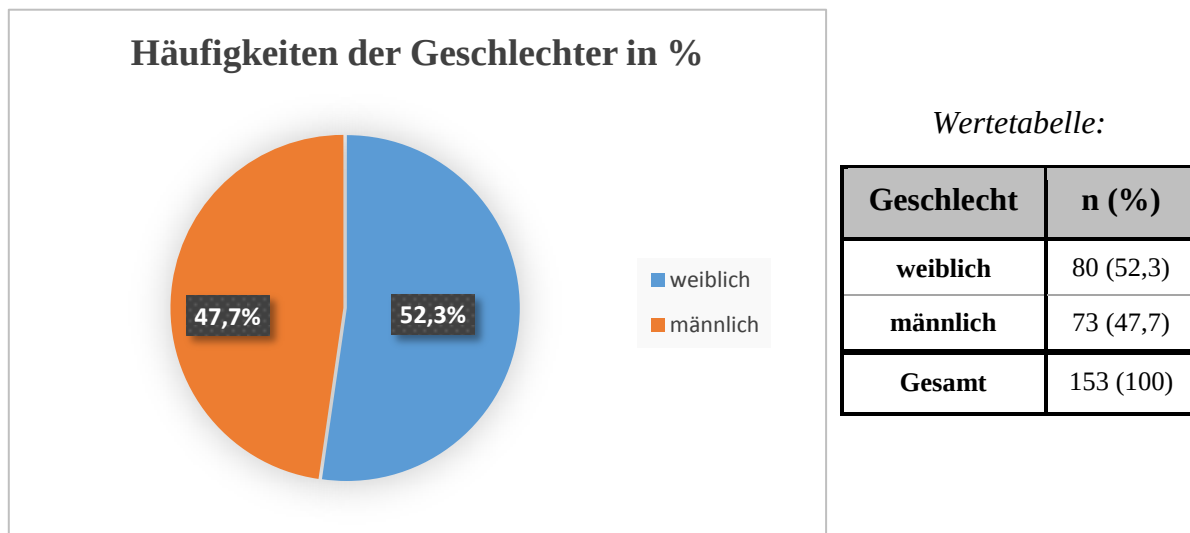


Abb. 5: Häufigkeiten der Geschlechter in %

Nachfolgend ist in Abb. 6 ein Diagramm der Altersverteilung der Probanden und Probandinnen sichtbar. Die Gruppe der 15-jährigen machte 38,6% der befragten Personen aus. Die 16-jährigen bilden mit 45,1% die größte Schüler-und Schülerinnengruppe. Mit 16,3% waren die 17-jährigen am wenigsten vertreten.

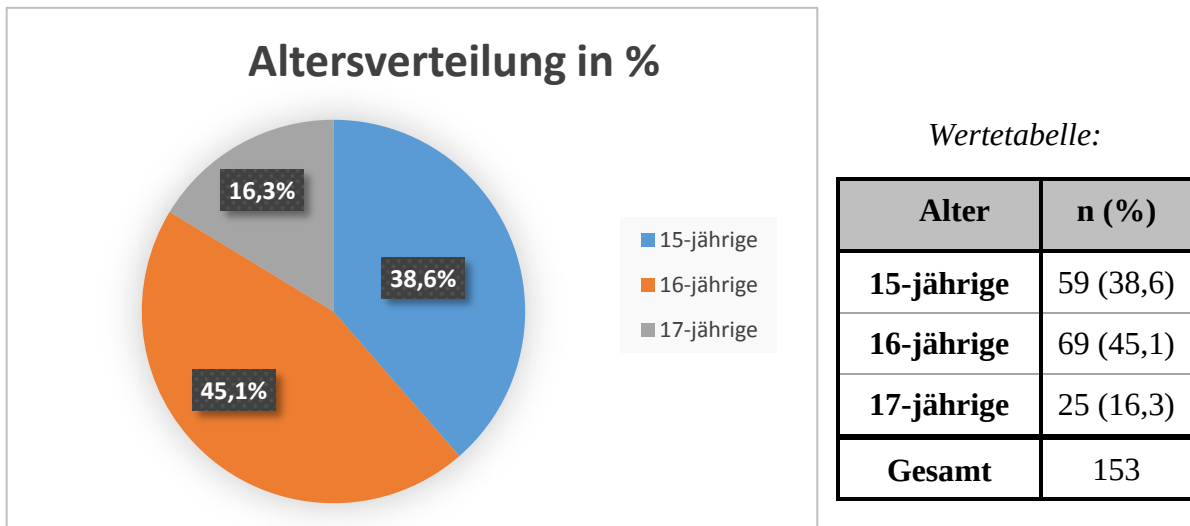


Abb. 6: Altersverteilung der Gesamtstichprobe

5.2.3. Ablauf der Untersuchung

Per Mail wurden zahlreiche Gymnasien Wiens angeschrieben und nach der Zustimmung für die Befragung angesucht. Die Direktoren und Direktorinnen erhielten zu diesem Mail zusätzlich noch den geplanten Ablauf der Erhebung, sowie ein Informationsblatt, welches den Eltern vorab ausgeteilt wurde. Weiters wurde den Schulleitern und Schulleiterinnen im Vorfeld ein Exemplar des Fragebogens mitgeschickt.

Nach Erhalt der Erlaubnis von der Direktion und fixierten Befragungsterminen wurden die Fragebögen den Schülern und Schülerinnen ausgehändigt. Um aufkommende Fragen jederzeit und sofort beantworten zu können, blieb ich während der gesamten Erhebung anwesend.

Das Feedback der Lernenden brachte zum Vorschein, dass der Fragebogen klar und verständlich formuliert wurde. Fragen wurden lediglich gestellt, wenn unabsichtlich etwas falsch angekreuzt wurde und die Schüler und Schülerinnen wissen wollten, wie sie dies auszubessern haben.

Nach der Befragung konnten 153 Fragebögen für die Auswertung verwendet werden. Das gewonnene Datenmaterial wurde verschlüsselt und als numerische Daten dem Programm SPSS (Version 20) zur Verarbeitung zugeführt. Mittels vorgefertigter Maske wurde die Codierung am PC durchgeführt und schlussendlich die statistischen Berechnungen mit dem bereits oben erwähnten Programm SPSS (Version 20) erstellt.

6. Ergebnisdarstellung

Im letzten Teil dieser Arbeit werden die Untersuchungsergebnisse deskriptiv dargestellt. Zunächst wird ein Überblick über die Erfassung der Sportaktivität der Schüler und Schülerinnen außerhalb des Turnunterrichts gegeben. Anschließend wird dargestellt, ob die sportliche Aktivität alleine oder in einem Team ausgeübt wird. Im nächsten Schritt wird aufgezeichnet, ob eine Vereinszugehörigkeit vorliegt oder nicht. Zu guter Letzt wird noch beschrieben, ob es sich bei den sporttreibenden Schülern und Schülerinnen um Freizeit- oder Leistungssportler/Leistungssportlerinnen handelt. Den Abschluss des empirischen Teils bilden die Ergebnisdarstellung der Dilemmasituationen und die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen.

Dieses Kapitel wird zum Schluss auch noch dafür genutzt, eine kurze Zusammenfassung der ausgewerteten Ergebnisse zu geben und über Grenzen, sowie Defizite dieser Arbeit zu berichten.

6.1. Sportaktivität außerhalb der Schule

Um herauszufinden, ob die befragten Schüler und Schülerinnen neben dem Sportunterricht in der Schule auch noch sportlich aktiv sind, wurde ihnen zu Beginn folgenden Frage gestellt:

Betreiben Sie außerhalb des „Turnunterrichts“ in der Schule auch noch Sport?
(Unter sportlicher Aktivität sind hier nicht Spaziergehen, mit dem Hund „Gassi“ gehen, Gartenarbeiten, Baden oder allfällige Hausarbeiten gemeint. Ebenso zählen Schach, Angeln, Kartenspielen, Billard, etc. nicht dazu)

Insgesamt gaben 132 der Befragten an, außerhalb des Turnunterrichts in der Schule selbst auch noch sportlich aktiv zu sein. Mit 86,3 % ist dies ein sehr hoher Anteil. Lediglich 21 Schüler und Schülerinnen (13,7 %), treiben neben dem Turnunterricht in der Schule keinen Sport.

Abb. 7 macht die oben beschriebenen Zahlenwerte in einem Kreisdiagramm ersichtlicher.

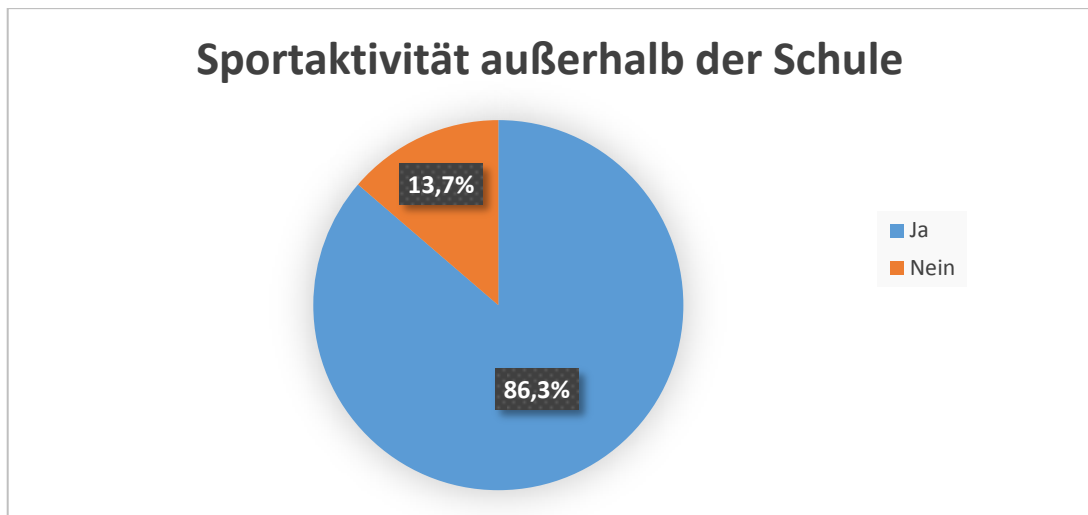


Abb. 7: Sportaktivität außerhalb der Schule

Aus Tab. 6 wird ersichtlich, dass es sich bei den sporttreibenden Personen um 66 weibliche und 66 männliche Probanden handelt. Bei der sportlichen Inaktivität weist das weibliche Geschlecht mit 14 „Nicht-Sportlerinnen“ die doppelte Anzahl als das männliche Geschlecht (7 „Nicht-Sportler“) auf.

Tab. 6: Sportaktivität außerhalb der Schule

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
außerhalb der Schule sportlich aktiv	Ja	Anzahl	66	66	132
		% der Gesamtzahl	43,1%	43,1%	86,3%
	Nein	Anzahl	14	7	21
		% der Gesamtzahl	9,2%	4,6%	13,7%
Gesamt		Anzahl	80	73	153
		% der Gesamtzahl	52,3%	47,7%	100,0%

6.1.1. Häufigkeit der Sportaktivität

Die Häufigkeit der Sportaktivität konnte mit Hilfe der Frage „Wie häufig (wie regelmäßig) sind Sie außerhalb des Turnunterrichts in der Schule sportlich aktiv?“ im Fragebogen ermittelt werden. Es gab sechs Antwortalternativen zwischen welchen gewählt werden sollte. Das Kreisdiagramm in Abb. 8 stellt die Häufigkeit der Sportaktivität in % bildlich dar.

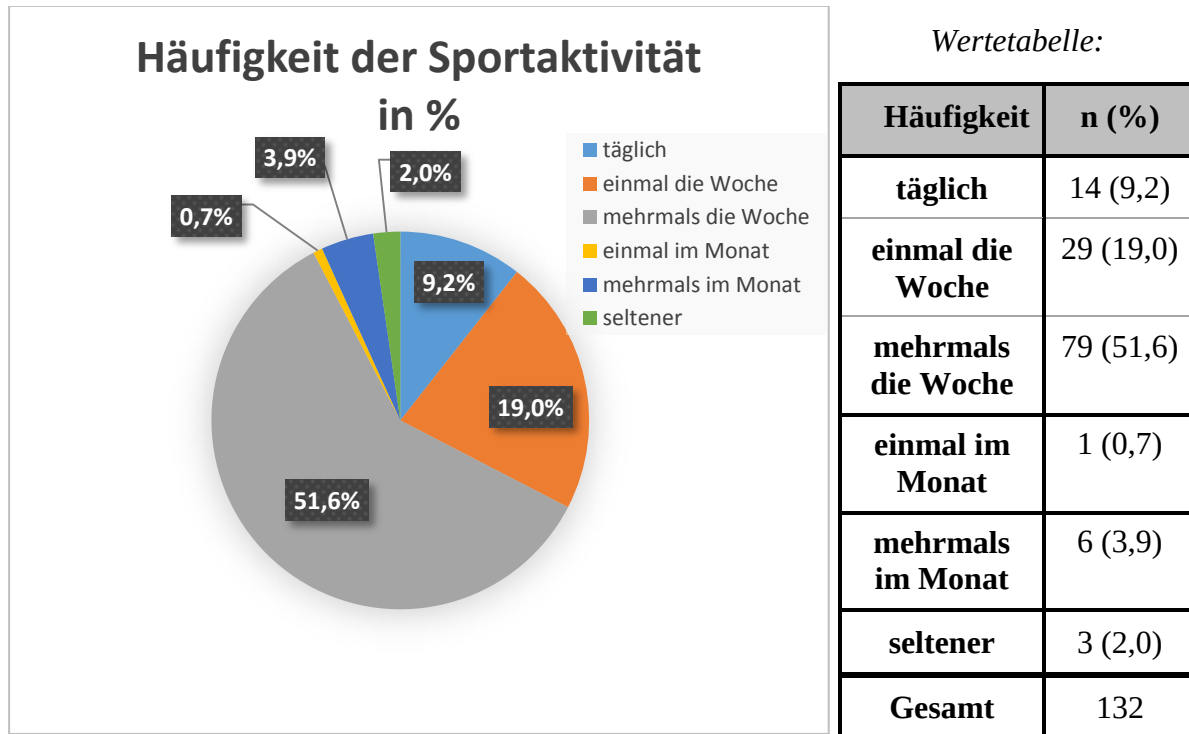


Abb. 8: Häufigkeit der Sportaktivität in %

Aufgrund des Diagramms und der zugehörigen Wertetabelle wird ersichtlich, dass die Antwortalternative „mehrmals die Woche“ mit 79 Zustimmungen (59,8%) am häufigsten gewählt wurde. Dahinter folgt längere Zeit nichts, bis dann mit 29 Ankreuzungen und 22% die Antwortmöglichkeit „einmal die Woche“ erwähnt werden kann. An dritter Stelle befindet sich die Antwort „täglich“. Jene macht 10,6 % der abgegebenen „Stimmen“ aus. Das Schlusslicht bilden die Alternativen „einmal im Monat“, „mehrmals im Monat“ und „seltener“. Die Prozentangaben bewegen sich hier zwischen 0,8% und 4,5%.

6.1.2. Dauer der Sportaktivität

Um Informationen darüber zu bekommen wie lange die Schüler und Schülerinnen ihre sportlichen Aktivitäten ausführen, wurde die Frage „Wie viele Stunden Sport betreiben Sie außerhalb der Schule pro Woche? (im Durchschnitt) (Bei der Beantwortung ist die Zeit für

Anfahrt, Umziehen, Duschen usw. nicht miteinzubeziehen)“ gestellt. Auch hier standen den befragten Personen sechs Antwortalternativen, welche von „weniger als eine halbe Stunde“ bis zu „> 4 Stunden“ gingen, zur Verfügung. Damit erneut ein besserer Überblick gegeben werden kann, welche Antwortalternativen am häufigsten gewählt wurden, wurde ein Kreisdiagramm samt Wertetabelle in Abb. 9 erstellt.

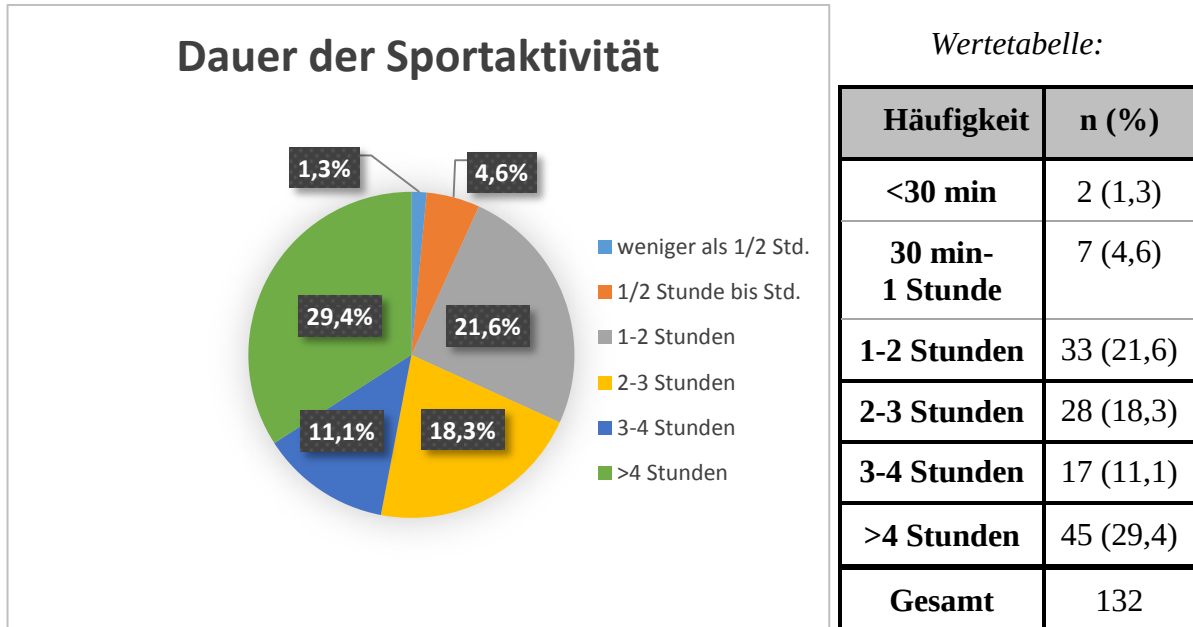


Abb. 9: Dauer der Sportaktivität

34% der befragten Personen gaben an mehr als vier Stunden pro Woche Sport zu betreiben. Knapp zehn Prozent weniger, nämlich 25%, sagten, dass sie innerhalb von sieben Tagen ein bis zwei Stunden sportlich aktiv sind. Dicht dahinter folgt die Antwort zwei bis drei Stunden pro Woche sich mit einer sportlichen Aktivität auseinanderzusetzen. Die Antworten „weniger als eine halbe Stunde“, „eine halbe Stunde bis Stunde“ und „drei bis vier Stunden“ wurden am seltensten ausgewählt.

6.1.3. Intensität der Sportaktivität

Zur Erfassung der Intensität, mit welcher die sportliche Aktivität ausgeführt wird, wurde folgende Frage gestellt: „Wenn Sie aktiv Sport betreiben, wie belastend und intensiv ist das? Wie stark belasten Sie ihren Körper?“ Hier gab es vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl.

Abb. 10 zeigt die Angaben zur Intensität der Sportaktivität in einem Kreisdiagramm samt Wertetabelle.

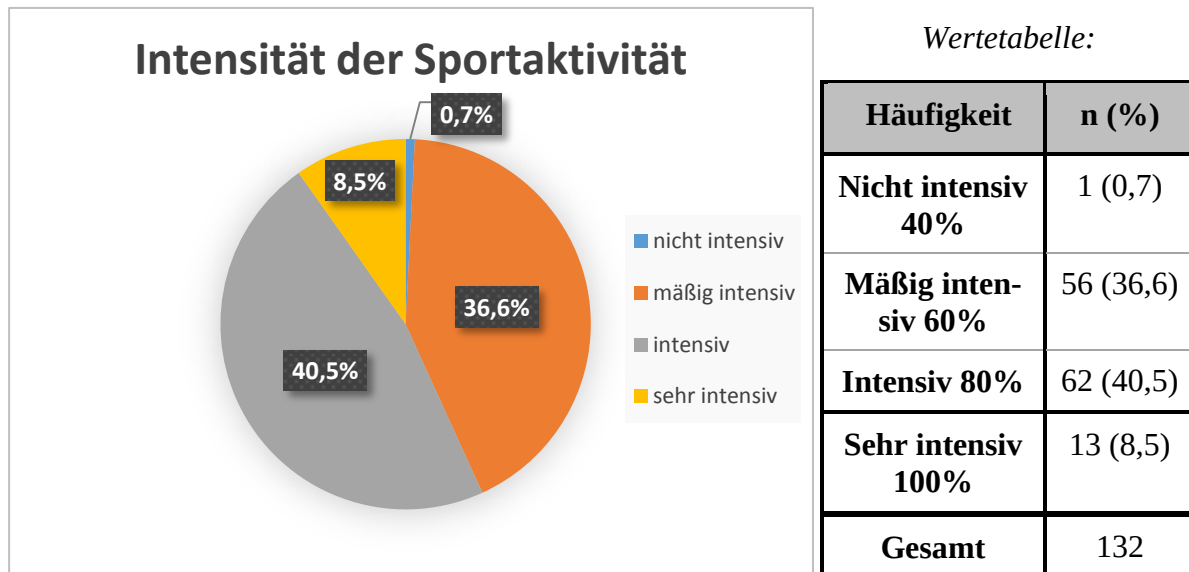


Abb. 10: Intensität der Sportaktivität

Aufgrund der bildlichen Darstellung wird ersichtlich, dass sich die Intensität der Sportaktivität der befragten Schüler und Schülerinnen zwischen mäßig intensiv (mit mittlerer körperlicher Anstrengung) und intensiv (mit körperlicher Anstrengung im oberen Drittel) befindet. Lediglich eine Schülerin gab an, ihre sportliche Aktivität nicht intensiv auszuüben. Ebenso ein geringer Teil, nämlich 13 Personen, davon drei weibliche und zehn männliche, behaupten von sich aus sehr intensiv Sport zu betreiben.

6.2. Betriebene Sportarten

Die Schüler und Schülerinnen wurden auch danach gefragt, welche Sportarten sie regelmäßig betreiben. Sie konnten zwischen insgesamt 13 vorgefertigten Antwortmöglichkeiten wählen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Ebenso gab es ein Feld mit „Sonstige“, wo die befragten Personen fehlende Sportarten eintragen konnten.

Tab. 7 zeigt die fünf am häufigsten genannten Sportarten der weiblichen Probandinnen.

Tab. 7: Die häufigsten Sportarten der weiblichen Probandinnen

Sportart	weiblich
Tanzen	36
Laufsport	32
Fitnessstraining	29
Wintersport	25
Ballsport	18

In Tab. 8 werden die fünf am häufigsten genannten Antworten der männlichen befragten Personen aufgelistet.

Tab. 8: Die häufigsten Sportarten der männlichen Probanden

Sportart	männlich
Ballsport	41
Wintersport	28
Fitnessstraining	23
Radsport	22
Laufsport	16

Werden diese zwei Tabellen miteinander verglichen, fällt auf, dass bei beiden Geschlechtern fast dieselben Sportarten in der Top-Five-Liste vorzufinden sind. Einzig die Reihenfolge differiert und die weiblichen Personen „wählten“ anstatt des Radsportes den Tanzsport in ihre Liste hinzu.

Unter dem Punkt „Sonstige“ wurden Sportarten wie beispielsweise Fechten, Trampolinspringen, Reiten, Skaten oder Landhockey genannt.

Jene Jugendliche, welche angaben, keinen Sport außerhalb des Turnunterrichts zu machen, konnten aufgrund einer offen formulierten Frage eigene Antworten hinschreiben. Am häufigsten wurde der „Zeitmangel“ als Grund für die Sportinaktivität in der Freizeit genannt.

„Keine Motivation“ und „Ich habe die richtige Sportart für mich noch nicht gefunden“ waren zwei weitere Hauptgründe für ihre Entscheidung.

6.3. Individualsport oder Mannschaftssport

Betreiben Sie Individualsport oder Mannschaftssport?

(Unter dem Begriff Individualsport fallen all jene Sportarten, die hauptsächlich auf der Leistung einer einzelnen Person basieren. Beim Mannschaftssport bestreitet eine Gruppe von Sportlern/Sportlerinnen einen Wettkampf und erzielt zusammen eine Leistung.)

60 der befragten Probandinnen und Probanden gaben an Individualsport zu betreiben. Genau die Hälfte, nämlich 30 Personen, betreiben einen Mannschaftssport. 42 Schüler und Schülerinnen setzen sich mit Sport sowohl in einer Individualsportart, als auch in einer Mannschaftssportart auseinander. Auffällig hierbei ist, dass hauptsächlich die weiblichen Befragten erwähnten Individualsport auszuüben. Von allen 60 Individualsportlern/Individualsportlerinnen sind 42 vom weiblichen Geschlecht. Das männliche Geschlecht gab zum größten Teil an „Beides“ zu betreiben.

Tab. 9: Individualsport oder Mannschaftssport

			Individuallsport oder Mannschaftssport			Gesamt
			Individual-sport	Mannschafts-sport	beides	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	42	14	10	66
		% der Gesamtzahl	31,8%	10,6%	7,6%	50,0%
	männlich	Anzahl	18	16	32	66
		% der Gesamtzahl	13,6%	12,1%	24,2%	50,0%
Gesamt		Anzahl	60	30	42	132
		% der Gesamtzahl	45,5%	22,7%	31,8%	100,0%

Anhand eines Balkendiagramms in der folgenden Abb. 11 werden die oben genannten Zahlenwerte übersichtlicher dargestellt.

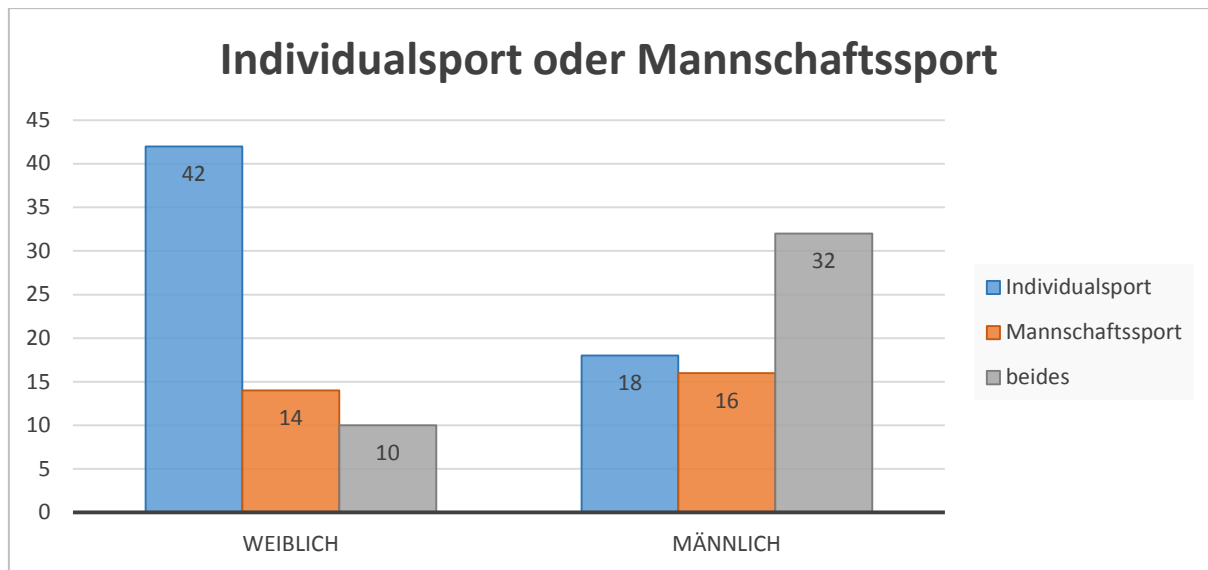


Abb. 11: Individualsport oder Mannschaftssport

6.4. Verein oder privat?

Üben Sie ihre Sportart in einem Verein aus oder privat, ohne Mitglied eines Vereins zu sein?

Bei dieser Frage fielen die Antworten ziemlich gleich aus. 62 der befragten Schüler und Schülerinnen, davon 32 weibliche und 30 männliche Personen, gaben an Sport in einem Verein auszuüben. Sechs Probanden und Probandinnen sind erst seit knapp einem Jahr Mitglied in einem Verein. 21 bereits zwischen ein und drei Jahren und 20 Lernende schon seit vier bis sechs Jahren. 16 Personen üben ihre Sportart sogar schon seit mehr als sieben Jahre in einem Verein aus. 70 Leute hingegen (34 Mädchen und 36 Buben) betreiben ihren Sport lieber privat, ohne Mitglied in einem Verein zu sein.

Tab. 10: Vereinssport oder privat

			Vereinssport oder Privat		Gesamt
			Verein	Privat	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	32	34	66
		% der Gesamtzahl	24,2%	25,8%	50,0%
	männlich	Anzahl	30	36	66
		% der Gesamtzahl	22,7%	27,3%	50,0%
Gesamt		Anzahl	62	70	132
		% der Gesamtzahl	47,0%	53,0%	100,0%

Abb. 12 hebt nochmal hervor, wie viele Mädchen und Buben in einem Verein Sport betreiben und wie viele privat sportlich aktiv sind.

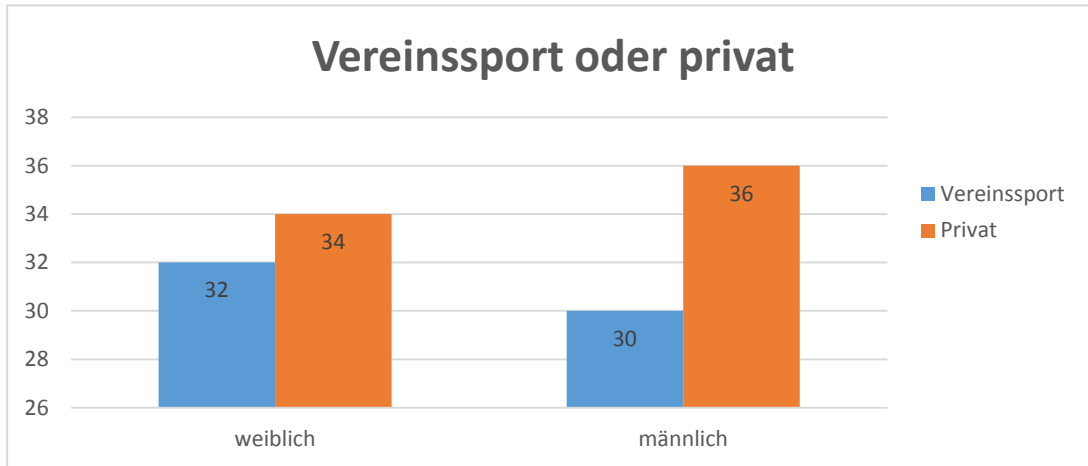


Abb. 12: Vereinssport oder privat

6.5. Freizeitsport oder Leistungssport?

Betreiben Sie Freizeitsport oder Leistungssport?

(Unter Leistungssport ist hier beispielsweise zu verstehen, wenn Sie an österreichischen Meisterschaften teilnehmen)

Mehr als 2/3 der befragten Personen (97 Schüler und Schülerinnen) gaben an ausschließlich Freizeitsport zu betreiben. Nur ein geringer Teil von 35 Jugendlichen übt seine/ihre Sportart leistungsmäßig aus. Zu den Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen zählen sich 18 weibliche und 17 männliche Teilnehmer/Teilnehmerinnen der Befragung.

Tab. 11: Freizeitsport oder Leistungssport

			Freizeit- oder Leistungssport		Gesamt
			Freizeit	Leistung	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	48	18	66
		% der Gesamtzahl	36,4%	13,6%	50,0%
	männlich	Anzahl	49	17	66
		% der Gesamtzahl	37,1%	12,9%	50,0%
Gesamt		Anzahl	97	35	132
		% der Gesamtzahl	73,5%	26,5%	100,0%

Abb. 13 verdeutlicht, wie viele Mädchen und Buben Freizeitsport beziehungsweise Leistungssport betreiben.

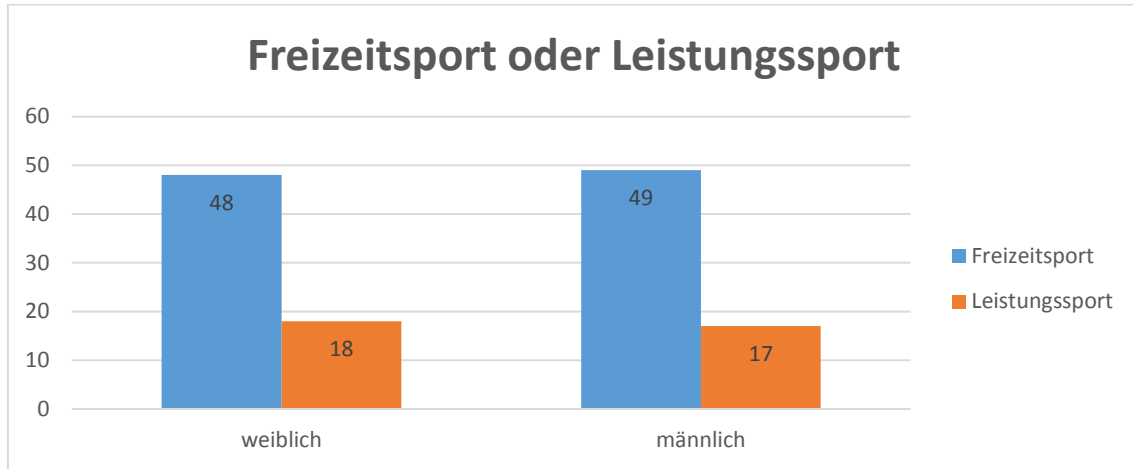


Abb. 13: Freizeitsport oder Leistungssport

6.6. Dilemmasituationen

In dem 7-seitigen Fragebogen waren weiters vier unterschiedliche Entscheidungssituationen, auch Dilemmasituationen genannt, beinhaltet. Anhand jener kann das Urteilsverhalten der Schüler und Schülerinnen untersucht und beurteilt werden.

Alle verwendeten Dilemmata beschrieben Probleme, mit welchen die Jugendlichen im alltäglichen Leben konfrontiert werden könnten. Folgende wurden ausgewählt:

- 1) „Segel-Dilemma“ (Situation A)
- 2) „Berg-Dilemma“ (Situation B)
- 3) „Preis ausschreiben-Dilemma“ (Situation C)
- 4) „Erziehungs-Dilemma“ (Situation D)

Die Dilemmasituationen konnten alle nach dem gleichen Schema beantwortet werden. Jenes sah folgendermaßen aus:

- Lesen des vorgegebenen Dilemmas
- Entscheidungsfindung und wählen zwischen zwei oder drei Antwortmöglichkeiten
- Entscheidungsbegründung: Es mussten fünf vorgefertigte Aussagen zur Dilemmasituation beurteilt werden. Hierfür stand den Probanden und Probandinnen eine 5-stufige Skala zur Verfügung. Skalenwert 1 war mit „unwichtig“ titulierte, Skalenwert 5 mit „sehr wichtig“.

- Die Schüler und Schülerinnen konnten selbstständig und freiwillig noch eigene Begründungen für ihre Entscheidung hinzufügen. Eine offene Antwortkategorie stand ihnen hier zur Verfügung.
- Reihung der Begründungen: Die bewerteten Begründungen mussten im Anschluss in eine Rangordnung gebracht werden. Es galt die eingestufte Wichtigkeit der Aussagen zu berücksichtigen.
- „Profile der Qualität der Entscheidungsfindung“:
 - Schwierigkeit der Entscheidungsfindung: 5-stufige Skala mit den Endpolen „sehr leicht“ (Skalenwert 1) bis „sehr schwierig“ (Skalenwert 5),
 - Schwierigkeit der Lösung des Dilemmas: 5-stufige Skala mit den Endpolen „sehr leicht“ (Skalenwert 1) bis „sehr schwierig“ (Skalenwert 5),
 - Sicherheit der Entscheidung: 5-stufige Skala mit den Endpolen „sehr sicher“ (Skalenwert 1) bis „sehr unsicher“ (Skalenwert 5)“ (Kleiner, 1999, S. 366).

6.6.1. Situation A: „Segel-Dilemma“

An einem heißen Sommertag beabsichtigen Sie mit Ihrem Segelboot (Jolle) abzulegen, um einen sehr guten Freund bzw. eine sehr gute Freundin am anderen Ufer des Sees (z.B. Neusiedler See) zu treffen. Sie haben es sich in der Badehose bzw. im Badeanzug bequem gemacht. Das Boot ist segelfertig vorbereitet. Gegen 9 Uhr legen Sie von Steg ab. Nach ca. 1 ½ Stunden wird Ihnen bewusst, dass Sie die Tasche, in der Ihre Sonnencreme und Ihr T-Shirt sind, im Auto liegen lassen haben. Sie fragen sich nun, ob Sie umdrehen sollen, um die Tasche zu holen. Damit würde allerdings das lang geplante Treffen ohne Verständigung ins Wasser fallen. Oder sollen Sie das Treffen einhalten und einen ausgiebigen Sonnenbrand in Kauf nehmen?

Wie würden Sie sich in dieser Situation entscheiden?

○ Weitersegeln

○ Nicht- Weitersegeln (Umkehren)

Ich meine, dass....

- A ...ich weitersegeln würde. Schließlich ist ein Sonnenbrand nichts Außergewöhnliches. Auf das Treffen habe ich mich so gefreut, dass ich es unbedingt einhalten will. Egal, ob ich einen Sonnenbrand davontrage oder nicht.

- B ...ich umdrehen würde. Ein Sonnenbrand ist eine unangenehme Sache, der die Haut des Körpers wahrscheinlich schädigt. Für das Nichtzustandekommen des Treffens entschuldige ich mich später.
- C ...ich weitersegeln würde. Wenn ich so dumm bin und die Tasche vergesse, ist ein Sonnenbrand eine durchaus gerechte Strafe für mein Verhalten.
- D ...ich umdrehen würde. Anschließend würde ich versuchen, den Freund/die Freundin telefonisch zu erreichen und einen anderen Treffpunkt mit ihm/ihr vereinbaren.
- E ...ich es darauf ankommen lassen würde, ob die Insassen des nächsten Bootes, das mir begegnet, mir Sonnencreme oder T-Shirt borgen oder schenken.

6.6.1.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation A

Bei der Auswertung von Dilemmasituation A („Segel-Dilemma“) kam heraus, dass insgesamt 125 aller befragten Personen, das sind 81,7%, für die Antwortmöglichkeit „Weitersegeln“ gestimmt haben. Lediglich 28 Jugendliche (18,3%) würden „umkehren“ und somit keinen Sonnenbrand riskieren. Interessant war noch herauszufinden, wie die Antworten abhängig vom Geschlecht aussehen. Hier zeigte sich deutlich, dass der größte Teil der umkehrenden Personen aus dem weiblichen Geschlecht bestand (siehe Abb. 14).

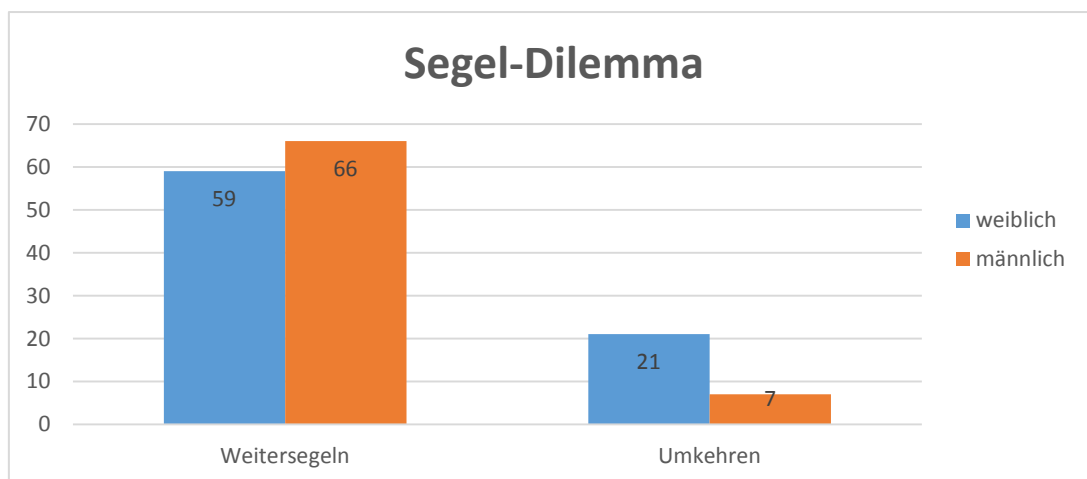


Abb. 14 Segeldilemma - Entscheidung nach Geschlecht

Werden nun die sportlich aktiven Jugendlichen mit den sportlich inaktiven Jugendlichen verglichen, kommt ein etwas überraschendes Ergebnis zum Vorschein. Im ersten Augenblick sieht es so aus, als ob sich mehr sportlich aktive Jugendliche für die Antwortmög-

lichkeit „Weitersegeln“ entschieden haben. Insgesamt 107 von den 132 Personen wählten diese Möglichkeit. Lediglich 25 würden „umkehren“ und auf das Treffen verzichten. Bei den sportlich inaktiven Schülern und Schülerinnen haben sich 18 für „Weitersegeln“ und somit für das Treffen mit dem Freund/der Freundin entschieden und nur 3 dagegen (siehe Abb. 15). Wird sich die Auswertung allerdings prozentuell angesehen, muss die vorherige Aussage geändert werden. 85,7 % der sportlich inaktiven Jugendlichen entschieden sich für „Weitersegeln“ und im Vergleich dazu „nur“ 81,1% der sportlich Aktiven. Richtigerweise muss nun gesagt werden, dass sich eigentlich mehr sportlich inaktive Mädchen und Buben für das Treffen und somit für die Antwortmöglichkeit „Weitersegeln“ entschieden haben.

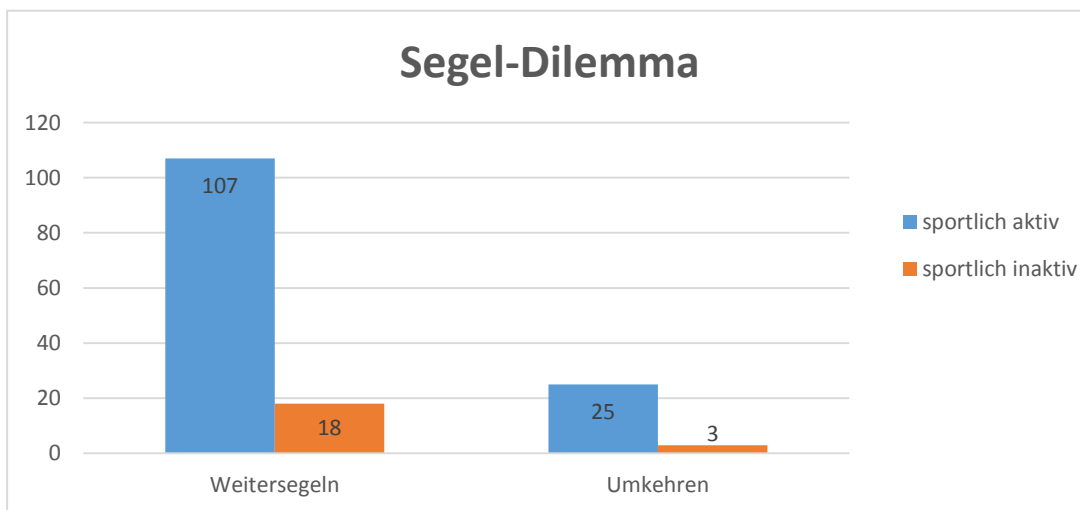


Abb. 15: Segel-Dilemma - Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“

6.6.2. Situation B: „Berg-Dilemma“

Eines Tages ruft Sie ein/e sehr guter Freund/gute Freundin an, um Sie zu einer Bergtour einzuladen. Die Tour führt in ein wunderschönes, klettertechnisch Ihrem Können angemessenes Gebiet. Sie zögern mit der sofortigen Zusage, weil Ihr rechter Knöchel, den Sie sich beim Sport verletzt haben (Bänderzerrung) noch schmerzt und noch nicht völlig ausgeheilt ist. Andererseits haben Sie bei einer Absage für längere Zeit wahrscheinlich die Chance verspielt, in das wunderschöne Gebirgsmassiv zu kommen.

○ Zusage

○ Absagen

Ich meine, dass...

- A ...ich sicher zusagen würde. So eine Chance darf man sich einfach nicht entgehen lassen. Gegen die Schmerzen kann ich ja Tabletten nehmen.
- B ...ich absagen würde. Der Körper rächt sich dafür, dass ich ihn ignoriere. Auch wenn die Schmerzen erträglich wären, müsste ich mit Spätfolgen rechnen.
- C ...ich absagen würde. Schließlich hat der Arzt mir verboten in nächster Zeit, bis zur Ausheilung der Verletzung, Sport zu betreiben.
- D ...ich zusagen würde. Das Ertragen von Schmerz hat etwas mit meiner Selbstdisziplin zu tun. Man kann lernen, Schmerz zu ertragen, und dafür bietet sich hier eine Gelegenheit.
- E ...ich zusagen würde. Die Tour mit Freunden ist mir einfach wichtiger als die möglicherweise auftretenden Schmerzen.

6.6.2.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation B

Das Auswertungsergebnis des „Berg-Dilemmas“ ist ebenfalls sehr eindeutig. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen (98 Personen) würden sich gegen die Bergtour entscheiden und somit die Chance eine schöne Tour im Gebirgsmassiv zu machen verspielen. Ihre Gesundheit beziehungsweise die Heilung ihres verletzten Knöchels steht für sie an erster Stelle. „Nur“ 55 Schüler und Schülerinnen (davon 26 Mädchen und 29 Buben) würden das Risiko eines länger andauernden Heilungsprozesses und möglichen Spätfolgen aufgrund der Bergtour in Kauf nehmen (siehe Abb. 16).

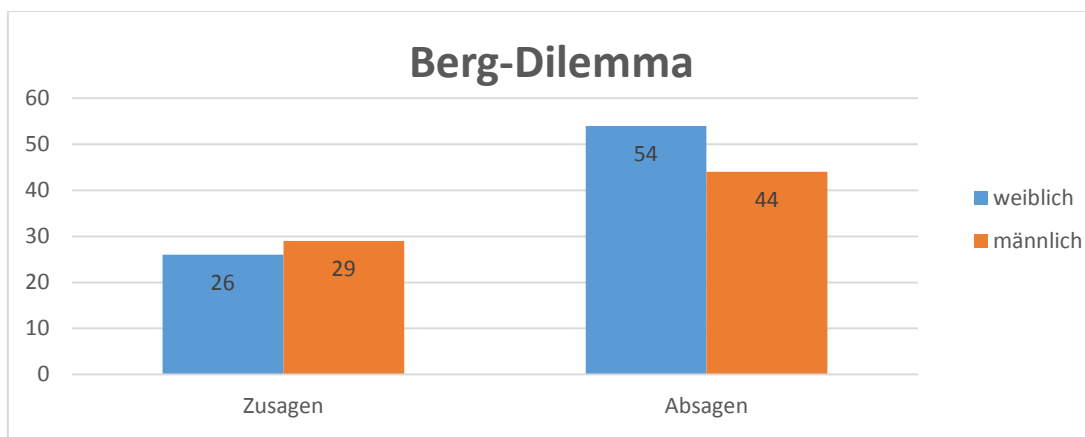


Abb. 16: Berg-Dilemma - Entscheidung nach Geschlecht

Werden auch hier die Antworten der sportlich aktiven Schüler und Schülerinnen mit den Antworten der sportlich inaktiven Befragten verglichen, kann folgendes Ergebnis genannt werden: Beide Gruppen entschieden sich zum Großteil dazu, die Bergtour abzusagen und ihren verletzten Knöchel ausheilen zu lassen. Bei den sportlich aktiven Kindern waren es insgesamt 81, welche sich gegen die körperliche Betätigung entschieden haben und nur 51, die trotz der Verletzung an der Bergtour mit den Freunden/Freundinnen teilnehmen würden. Bei den sportlich inaktiven Mädchen und Buben entschieden sich 4 Personen für eine Teilnahme und 17 dagegen (siehe Abb. 17). Prozentuell gesehen kann eindeutig gesagt werden, dass sich die Jugendlichen, welche außerhalb der Schule auch Sport betreiben, eher für die Bergtour entscheiden (38,6%), als Jene die außerschulisch keinen zusätzlichen Sport ausüben. Bei diesen Personen war nämlich die Mehrheit (81%) gegen eine Teilnahme an der Bergtour.

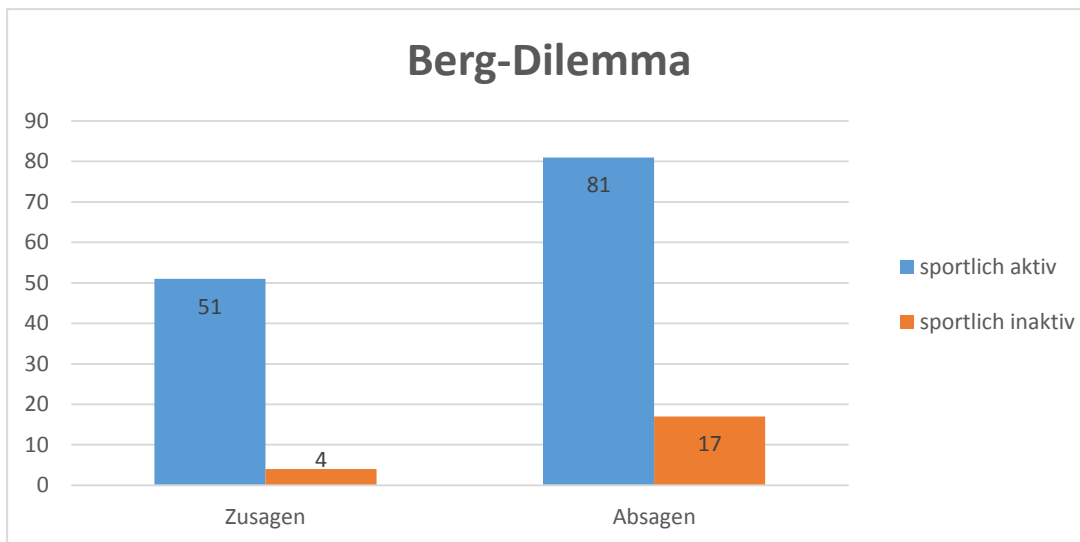


Abb. 17: Berg-Dilemma - Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“

6.6.3. Situation C: „Preisausschreiben-Dilemma“

Die Familie von Gerd erhält die Nachricht, dass sie bei einem Preisausschreiben einen schönen Preis gewonnen hat. Die Firma, die den Preis zur Verfügung stellt, vertreibt verschiedene Produkte und führt eine Hotelkette in Europa. Die Firma bietet Gerd und seiner Frau an, entweder einen 14tägigen Aufenthalt in einem Gesundheitshotel in einer traumhaften Gebirgslandschaft oder eine 14tägige Reise in eine der Großstädte Europas (Paris, London, Madrid) zu absolvieren. Wofür sollte sich ihrer Meinung nach die Familie entscheiden?

○ Gesundheitshotel

○ Großstadt Europas

Ich meine, dass...

- A ...sie einfach spontan reagieren und so die Entscheidung herbeiführen sollten.
- B ...sie sich für das Gesundheitshotel entscheiden sollten, weil sie dabei die Gelegenheit haben, ausgiebig auszuspannen, sich zu regenerieren und körperlich, seelisch und geistig fit zu werden.
- C ...sie sich für eine der Großstädte entscheiden sollten, weil Bauten, Kultur und die andere Mentalität der Menschen faszinierend sind.
- D ...sie überlegen sollten, ob sie den Preis nicht den Eltern weiterschicken sollten. Diese würden sich sehr darüber freuen.
- E ...es ziemlich egal ist, wofür sie sich entscheiden. Sie werden wahrscheinlich das Gefühl nicht los, für Werbemaßnahmen der Firma missbraucht zu werden.

6.6.3.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation C

Etwa $\frac{1}{4}$ (38 Leute = 24,8%) der befragten Schüler und Schülerinnen würden sich für den Aufenthalt in einem Gesundheitshotel entscheiden. Der Anteil von weiblichen und männlichen Personen, die diese Möglichkeit ausgewählt haben, ist annähernd gleich. 17 Mädchen und 21 Buben wollen in das Gesundheitshotel, um zu entspannen und die traumhafte Gebirgslandschaft zu genießen. Alle anderen (115 Jugendliche = 75,2%) verbringen ihre Zeit lieber in einer Großstadt Europas, wo sie viele Sehenswürdigkeiten und Museen besichtigen können.

Das Ergebnis wird in Abb. 18 übersichtlicher präsentiert.

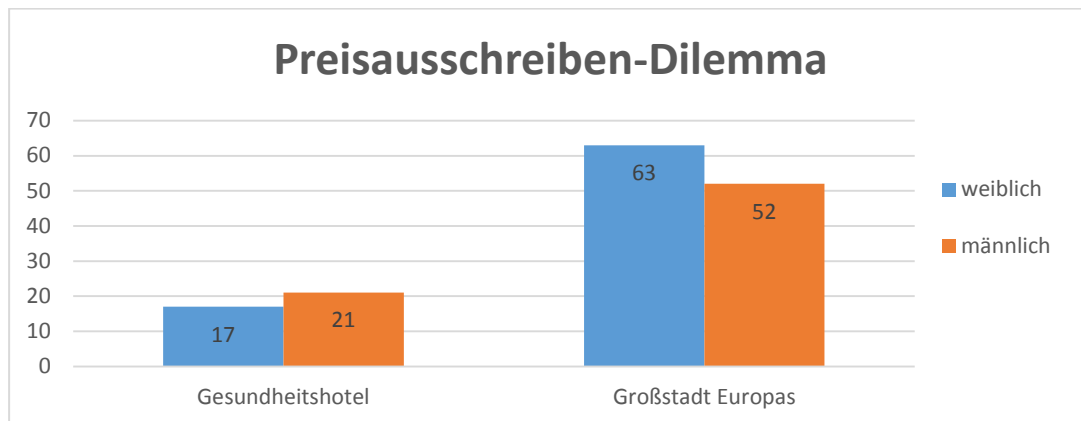


Abb. 18: Preisausschreiben-Dilemma - Entscheidung nach Geschlecht

Der Unterschied im Entscheidungsverhalten zwischen den sportlich aktiven Jugendlichen und den sportlich inaktiven Lernenden ist auch nicht wirklich groß. Beide Gruppen tendieren dazu eine 14-tägige Reise in eine Großstadt Europas auszuwählen. 98 (=74,2%) der sportlich aktiven Personen und 17 (=81,0%) der sportlich Inaktiven wählten diese Antwortmöglichkeit (siehe Abb. 19).

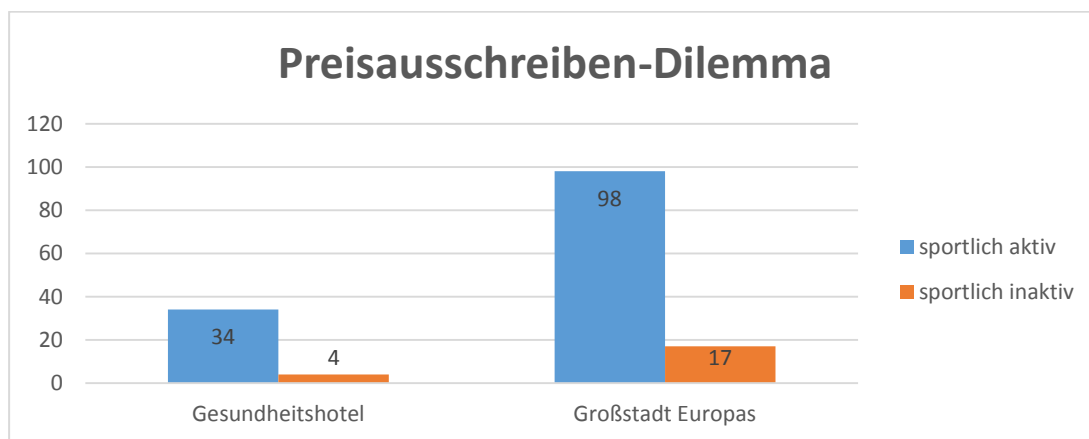


Abb. 19: Preisausschreiben-Dilemma: Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“

6.6.4. Situation D: „Erziehungs-Dilemma“

Ein paar Leute unterhalten sich darüber, wie man Kinder erziehen soll, um zu erreichen, dass sie ihren Körper bewusst wahrnehmen und achten lernen und alles tun, um gesund zu bleiben. Die **eine Person (1)** sagt, dass man diese Ziele nur erreichen kann, wenn man die Kinder schon in jungen Jahren ausgiebig Sport betreiben lässt und in einen Verein einschreibt. Die **andere Person (2)** vertritt die Meinung, dass das nicht notwendig ist, denn der Turnunterricht in der Schule ist ausreichend, dass dieser für die Erreichung dieser Ziele genügt. Eine **dritte Person (3)** hat die Erfahrung gemacht, dass es entscheidend ist, dass die Eltern selbst auf ihren Körper achten, denn dann lernen die Kinder einfach mit. Wessen Meinung würden Sie am ehesten zustimmen?

☐ Person (1) ☐ Person (2) ☐ Person (3) (nur eine Antwort möglich)

Ich meine, dass...

- A ...die erste Person das richtige sagt. Erst durch Sport, der die Kinder herausfordert und ihnen Leistungen abverlangt, lernen die Kinder auf ihren Körper zu achten und sie erfahren den Wert des Körpers für ihr späteres Leben.
- B ...die zweite Person völlig Recht hat. Das was im Turnunterricht in der Schule vermittelt wird, ist ausreichend, um sich ein positives Verhältnis zum eigenen Körper anzueignen. Schließlich sind ausgebildete Lehrer an der Arbeit.
- C ...die dritte Person der Wahrheit am nächsten ist. Entscheidend ist, dass die Eltern sportlich sind und selbst ein gutes Verhältnis zu ihrem Körper haben.
- D ...es mehr von anderen Dingen abhängt, ob Kinder in ihrem späteren Leben den eigenen Körper schätzen und achten. Ob jemand raucht, trinkt oder Müsli isst, hängt meist davon ab, wie glücklich der Mensch ist.
- E ...es in unserer Gesellschaft, in der die Natur mehr oder weniger zerstört ist, nicht mehr möglich ist, Kinder zu einem besonders gesunden Körper zu erziehen. Wir sollten die Kinder eher darauf vorbereiten, dass es ein Leben ohne Schädigungen nicht mehr gibt.

6.6.4.1. Auswertung der Beantwortung der Dilemma-Situation D

97 Schüler und Schülerinnen, davon 50 weibliche und 47 männliche, sind der Meinung, dass Person Nummer drei das richtige Konzept der Kindererziehung vertritt. Sobald die Eltern selbst auf sich und ihren Körper achten, bekommen die Heranwachsenden dies automatisch mit und beginnen auch ihren Körper bewusst wahrzunehmen. Den zweiten Platz, mit insgesamt 47 Zustimmungen, belegte die Meinung von Person Nummer eins. Jene empfindet es als wichtig, dass Kinder bereits in jungen Jahren viel Sport betreiben und in einen Verein eingeschrieben werden sollen. Wenig bis fast keine Zustimmung bekam Person Nummer zwei. Lediglich fünf Mädchen und vier Buben stimmen mit ihrer Meinung überein und sagen, dass der Turnunterricht in der Schule vollkommen ausreichend ist, damit Kinder lernen ihren Körper zu schätzen und wahrzunehmen.

Abb. 20 zeigt die Entscheidungen der Schüler und Schülerinnen in einem Diagramm.

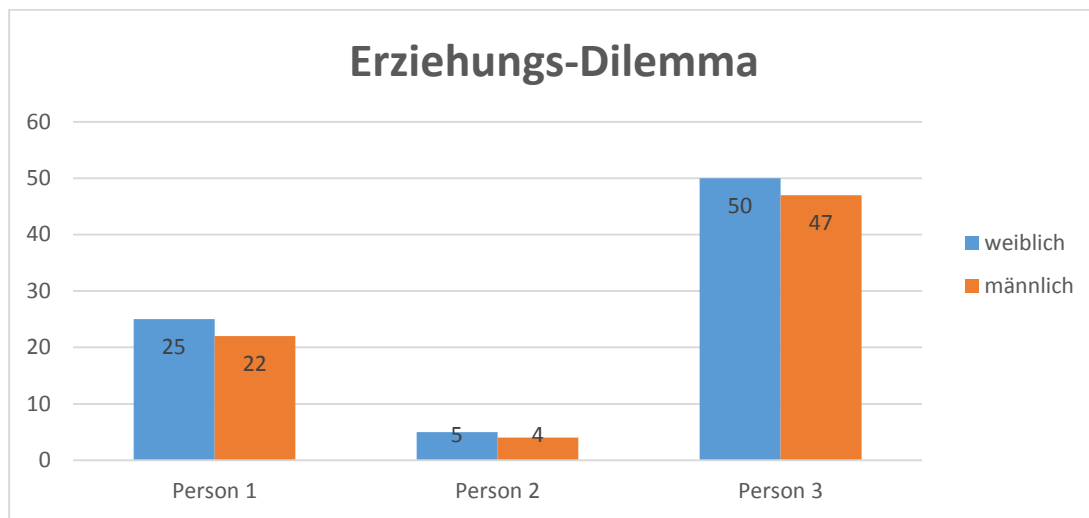


Abb. 20: Erziehungs-Dilemma: Entscheidung nach Geschlecht

Wird untersucht wie sich das Antwortverhalten von den sportlich aktiven Schülern und Schülerinnen von den sportlich inaktiven Jugendlichen unterscheidet, lässt sich folgendes feststellen. Die sportlich aktiven Mädchen und Buben entschieden sich mit einer deutlichen Mehrheit (88=66,7%) für die Meinung der dritten Person. An zweiter Stelle sehen sie Person Nummer eins. Das Schlusslicht bildet die Aussage von Person zwei. Bei den sportlich inaktiven Heranwachsenden sieht dies ein wenig anders aus. Hier belegte zwar auch die Meinung von Person drei den ersten Platz (9 Zustimmungen), allerdings ist Person eins nur knapp dahinter. Die Beiden trennt nur eine Stimme. Dieses Ergebnis ist somit sehr eng. Abgeschlagen auf dem dritten Platz ist Person Nummer zwei (siehe Abb. 21).

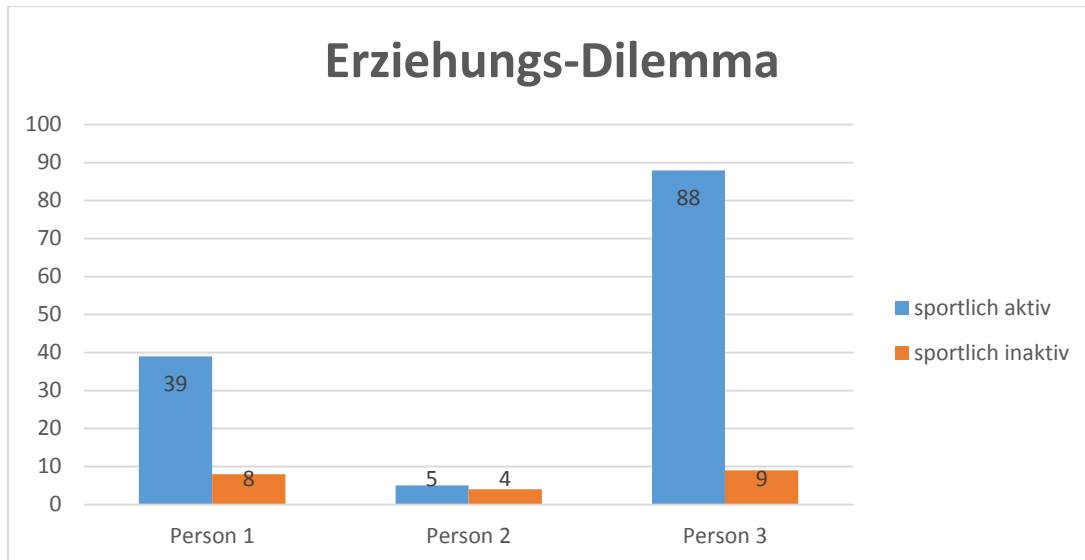


Abb. 21: Erziehungs-Dilemma: Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“

6.7. Überprüfung der Hypothesen

Der Titel und somit die grundlegendste Fragestellung dieser Diplomarbeit lautet: „Beeinflussen qualitative und quantitative Kriterien der Sportaktivität die moralische Urteilsfähigkeit?“ Um ein Ergebnis zu diesem Thema liefern zu können, wurden insgesamt sechs Hypothesen (Nullhypothese, sowie Alternativhypothese) aufgestellt, welche mittels Dilemmasituationen und anschließender Auswertung im SPSS Programm ausgewertet wurden. Die erforschten Erkenntnisse werden hier im Anschluss erläutert. Für das bessere Verständnis wird an dieser Stelle noch kurz erklärt, worum es sich bei einer Null-, beziehungsweise Alternativhypothese handelt.

Definition Nullhypothese: „Die Nullhypothese ist diejenige Hypothese, welche auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden soll. Sie beinhaltet den Zustand des Parameters der Grundgesamtheit, der bis zum jetzigen Zeitpunkt bekannt ist oder als akzeptiert gilt. Die Nullhypothese, bezeichnet mit H_0 , wird als Ausgangspunkt einer statistischen Untersuchung gesehen, den es zu widerlegen gilt“.

Definition Alternativhypothese: „Die Alternativhypothese beinhaltet bezüglich der interessierenden Größe die zur Nullhypothese entgegengesetzte Aussage. Sie ist die eigentliche Forschungshypothese und drückt aus, was mittels der statistischen Untersuchung gezeigt werden soll. Die Alternativhypothese wird mit H_1 bezeichnet“.

Die zwei Hypothesen stehen in einem Widerspruch zueinander und schließen sich somit gegenseitig aus. Zusammen decken sie „den gesamten Definitionsbereich des Parameters“ ab. (Genschel & Becker, 2005, S. 176).

6.7.1. Hypothese 1

Frage 1: Besteht ein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen?

H0: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen.

H1: Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen.

Bei der Auswertung aller vier Dilemmasituationen in Bezug auf die Beantwortung nach Geschlecht kam bei drei Problemstellungen das Ergebnis, die H0 sei anzunehmen, zum Vorschein. Daraus ergibt sich, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern bei der Beantwortung vorliegt. Lediglich bei Dilemmasituation A (Segel-Dilemma) wurde ein differentes Ergebnis hervorgebracht. Da der Wert für p kleiner als 0,05 ist ($p = 0,008$) muss in diesem Fall die Nullhypothese (H0) abgelehnt und stattdessen die Alternativhypothese (H1) angenommen werden. Somit gilt für diese Dilemmasituation, dass ein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen hinsichtlich der Beurteilung von Problemsituationen besteht. Wird sich die Reihung der Argumente bei den einzelnen Situationen angeschaut, dann ist auch hier bemerkbar, dass die größten Unterschiede in der Reihung beim Segel-Dilemma auftreten.

Argument A, dass ein Sonnenbrand nichts Außergewöhnliches ist und das Treffen mit dem Freund/der Freundin unbedingt eingehalten werden will, steht sowohl bei den Mädchen (MD 3,35), als auch den Buben (MD 3,84) an erster Stelle. Daraus zu interpretieren ist, dass beiden Geschlechtern der soziale Kontakt zu anderen Personen als sehr wichtig erscheint und sie hierfür sogar „Schmerzen“ (in Form eines Sonnenbrandes) in Kauf nehmen würden. Die Reihenfolge der anderen Begründungen ist etwas different. So steht beim weiblichen Geschlecht auf Platz zwei bereits eine Begründung für das „Umkehren“. Die

Mehrheit der Mädchen entschied Argument D, welches besagt, dass die Probandinnen für das Beenden der Segelfahrt sind und ihren Freund/ihre Freundin anrufen und nach einem neuen Treffen fragen würden, auf die zweite Position zu wählen. Ganz so unwichtig scheint ihnen ihre Gesundheit also nicht zu sein und das Risiko einen Sonnenbrand einzufangen ist den Mädchen doch nicht so egal wie es im ersten Augenblick scheint. Die Buben hingegen platzierten Argument E an die zweite Stelle. Sie hoffen darauf, dass sie einem anderen Boot begegnen und die Insassen/Insassinnen in Jenem für sie Sonnencreme oder ein T-Shirt zum Bedecken des Körpers haben. Hier kommt zum Vorschein, dass das männliche Geschlecht risikobereiter ist und sich weniger Gedanken um mögliche Folgen macht. Die Begründung „mal schauen was passiert und abwarten“ (Argument E) setzten die weiblichen Jugendlichen auf Platz 3, während die männlichen Probanden Argument D an jener Stelle bevorzugen. Auch die Plätze vier und fünf wurden bei den Geschlechtern in umgedrehter Rangordnung ausgewählt. So belegte bei den Mädchen Begründung B Platz vier. Sie sehen einen Sonnenbrand als unangenehm an und möchten ihren Körper davor schützen. Deswegen würden sie das Treffen auch ins „Wasser fallen lassen“. Den Buben ist das egal. Sie wählten dieses Argument auf den letzten Platz. Davor reihten sie noch Begründung C. Sie würden weitersegeln und einen Sonnenbrand als gerechte Strafe für ihre Dummheit die Tasche zu vergessen ansehen. Jenes Argument befindet sich bei den weiblichen Probandinnen auf dem letzten Rang.

In der nachstehenden Tab. 12 ist die Reihung der Argumente nochmals genauer nachzulesen. Da die Jugendlichen in diesem Fall die Entscheidung für einen selbst treffen mussten, fiel sie ihnen nicht sonderlich schwer. Dies lässt sich am eher niedrigen Mittelwert (MD 2,48) der Frage „Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?“ ablesen. Ebenso ist sich die Mehrheit der befragten Schüler und Schülerinnen sicher, dass ihre Entscheidung die Richtige ist (MD 2,12).

Tab. 12: Reihung der Argumente für das Segeldilemma nach Geschlecht

Situation A						
	weiblich (n=80)			männlich (n=73)		
	MD	SD	Rang	MD	SD	Rang
Argument A	3,35	1,233	1	3,84	1,179	1
Argument B	2,51	1,312	4	2,00	1,167	5
Argument C	2,14	1,199	5	2,38	1,340	4
Argument D	3,19	1,459	2	2,64	1,306	3
Argument E	3,06	1,594	3	2,97	1,462	2

Bei den anderen Dilemmasituationen war die Reihung der Argumente nahezu gleich, weshalb bei der Auswertung auch kein Unterschied festzustellen war. Aus diesem Grund wird hier auf eine genauere Beschreibung der Reihung der Argumente verzichtet.

6.7.2. Hypothese 2

Frage 2: Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen, welche eine Privatschule besuchen und Jugendlichen, welche eine öffentliche Schule besuchen, bei der Beurteilung von Dilemmasituationen?

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen, welche eine Privatschule besuchen und Jugendlichen, welche eine öffentliche Schule besuchen.

H1: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht ein Unterschied zwischen Jugendlichen, welche eine Privatschule besuchen und Jugendlichen, welche eine öffentliche Schule besuchen.

Unter Punkt 5.2.2 wurde bereits erwähnt, dass im Privatgymnasium leider nur 22 weibliche Schülerinnen für die Befragung gewonnen werden konnten. Es ist demnach nicht möglich ein repräsentatives Ergebnis zu liefern. Dennoch wurden die vorhandenen Daten ausgewertet, um einen möglichen Einblick zu geben in welche Richtung die Meinungen gehen.

Um herauszufinden bei welchen Problemstellungen Unterschiede vorliegen und bei welchen die Beantwortung, sowie die Reihung der Argumente ähnlich beziehungsweise gleich ist, wurden alle vier Dilemmasituationen, wie auch schon bei Hypothese 1, geprüft. Wieder kam heraus, dass nur beim „Segel-Dilemma“ der Wert für p kleiner als 0,05 war ($p=0,001$) und somit in diesem Fall die Nullhypothese abgelehnt werden muss. Es besteht bei dieser Problemstellung also ein Unterschied bei der Beantwortung zwischen Schülern und Schülerinnen, welche eine öffentliche Schule besuchen und Jugendlichen, welche in eine Privatschule gehen. Die Auswertung der anderen drei Dilemmasituationen lieferte keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen. Die Reihungen der Argumente und Begründungen waren in diesen Fällen ebenfalls sehr ähnlich. Bei Dilemmasituation B („Berg-Dilemma“) setzten die Privatschülerinnen Argument B mit einem Mittelwert von 3,82 auf den ersten Platz. Sie würden die Bergtour aus Angst vor möglichen Spätfolgen absagen. Argument C (MD 3,59), die Bergtour aufgrund des Verbotes eines Arztes/einer Ärztin ausfallen zu lassen, ist ihnen am zweitwichtigsten. Die Schüler und Schülerinnen der öffentlichen Schule wählten genau die andere Reihenfolge. Ihnen war Argument C mit einem Mittelwert von 3,52 am wichtigsten und Begründung B (MD 3,46) am zweitwichtigsten. Auch beim „Preis Ausschreiben-Dilemma“ gab es einen kleinen Unterschied in der Rangordnung der Begründungen. Ganz offensichtlich würden sich sowohl die Privatschülerinnen, als auch die Lernenden der öffentlichen Schule in erster Linie für den Aufenthalt in einer Großstadt entscheiden. Der Mittelwert lag bei beiden Gruppen über 3,80. Andere Kulturen, Sitten und Leute kennenzulernen scheint allen ein großes Bedürfnis zu sein. Auf den Genuss von Entspannung und Erholung wollen die Mädchen der Privatschule weniger verzichten, als die Jugendlichen der anderen Schule. Sie wählten Argument B (Aufenthalt in einem Gesundheitshotel) auf den zweiten Platz, während die andere Gruppe dieses Argument eher auf dem dritten Platz sieht. Sie würden an zweiter Stelle spontan reagieren und so die Entscheidung treffen. Argument A steht bei ihnen auf der zweiten Position. Den Gedanken nur für Werbemaßnahmen benutzt zu werden sahen beide Gruppen als „lächerlich“ an, weswegen sie dieses Argument (Argument E) abgeschlagen auf den letzten Platz wählten. Dies ist an den sehr niedrigen Mittelwerten (Privatschülerinnen: MD=1,63; Schüler und Schülerinnen der öffentlichen Schule: MD=1,86) erkennbar. Die Begründungen beim „Erziehungs-Dilemma“ erhielten ebenfalls beinahe die gleichen Platzierungen. Platz eins bekam von beiden Gruppen die Meinung von Person drei und somit Argument C. Die Eltern sollten selbst sportlich aktiv sein, damit die Kinder dadurch die Möglichkeit bekommen ein gutes Verhältnis zu ihrem Körper aufzubauen. Auf dem zweiten Platz sehen

die Privatschülerinnen Argument A. Es soll Sport betrieben werden, denn erst dadurch werden die Kinder vor Herausforderungen gestellt und beginnen so auf ihren Körper zu schauen und ihn zu achten. Begründung D, nicht nur Sport sei verantwortlich dafür, dass die Heranwachsenden beginnen auf ihren Körper zu achten, sondern andere Dinge genauso wichtig sind, belegte den dritten Platz bei den Schülerinnen der Privatschule. Die Lernenden der öffentlichen Schule nahmen die Reihung der Argumente A und D genau andersrum vor. Sie sind mehr davon überzeugt, dass eine gesunde Lebensweise (Verzicht auf Zigaretten und gesunde Ernährung) zusätzlich zum Sport von großer Bedeutung ist, um ein gutes Verhältnis zu seinem Körper aufbauen zu können. Argument D wurde von ihnen deswegen auf Platz zwei und Argument A auf Platz drei gewählt.

Ein signifikanter Unterschied konnte, wie bereits erwähnt, beim „Segel-Dilemma“ festgestellt werden. Dies äußert sich auch in der Reihung der Begründungen. Die Schüler und Schülerinnen des öffentlichen Gymnasiums entschieden sich mit der Mehrheit für das „Weitersegeln“ und wählten aus diesem Grund die Argumente A und C auf die ersten zwei Positionen. Ganz anders entschieden sich die Mädchen des Privatgymnasiums. Für den Großteil ist klar, dass sie „Umkehren“ und somit auf das Treffen verzichten würden. Ihre Gesundheit und eine schöne Haut, ohne roten Stellen, sind ihnen wichtiger. Die Argumente D und B erhielten von ihnen deswegen auch die Plätze eins und zwei. Daraus ergibt sich, dass bei ihnen die Begründungen für das „Weitersegeln“ die letzten Ränge einnehmen. Bei den Schülern und Schülerinnen der öffentlichen Schule sind die Argumente für das „Umkehren“ hinten gereiht. Beiden Gruppen ist ihre Entscheidung eher einfach gefallen (Privatschülerinnen: MD=2,73; Schüler und Schülerinnen der öffentlichen Schule: MD=2,44). Ebenso sind sie ziemlich sicher, dass ihre Entscheidung die Richtige ist.

Tab. 13: Reihung der Argumente für das Segeldilemma nach Schülern und Schülerinnen einer öffentlichen Schule und Schülerinnen einer Privatschule

Situation A						
	öffentliche Schule (n=131)			Privatschule (n=22)		
	MD	SD	Rang	MD	SD	Rang
Argument A	3,69	1,190	1	2,95	1,290	4
Argument B	2,08	1,177	5	3,36	1,255	2
Argument C	2,32	1,273	2	1,86	1,207	5
Argument D	2,79	1,340	4	3,73	1,579	1
Argument E	2,99	1,542	3	3,18	1,468	3

6.7.3. Hypothese 3

Frage 3: Besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts Sport betreiben und Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts nicht sportlich aktiv sind, hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen?

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts Sport betreiben und jenen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts nicht sportlich aktiv sind.

H1: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts Sport betreiben und jenen Jugendlichen, welche außerhalb des Turnunterrichts nicht sportlich aktiv sind.

Auch bei den sportlich aktiven Jugendlichen und den sportlich inaktiven Probanden und Probandinnen konnte nur bei einem Dilemma ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Jener trat allerdings nicht so wie bei den vorangegangenen Hypothesen bei Situation A, dem „Segel-Dilemma“, auf, sondern beim „Erziehungs-Dilemma“. Beim „Segel-Dilemma“ erhielten nur die Argumente B und C eine andere Platzierung. Die sportlich

Aktiven platzierten Begründung B mit einem Mittelwert von MD=2,32 auf den vierten Rang und schoben Argument C (MD 2,20) auf die hinterste Position. Sie sehen einen Sonnenbrand nicht als gerechte Strafe für das Vergessen der Tasche an. Bei den sportlich Inaktiven sind diese Argumente genau andersrum gereiht. Auf ihrem letzten Platz ist Begründung B (MD 1,95). Ihnen ist es offensichtlich egal, dass ein Sonnenbrand eine unangenehme Sache sein kann und das Treffen mit dem Freund/der Freundin hat für sie mehr Bedeutung. Mit einem Mittelwert von 2,57 wählten sie Begründung C auf den vierten und somit vorletzten Platz. Dilemmasituation B („Berg-Dilemma“) brachte auch keinen Unterschied zum Vorschein, wobei dies nur sehr knapp war. Bei der Reihenfolge der Argumente, welche kaum Ähnlichkeiten aufzeigt, ist das enge Ergebnis bemerkbar. Wird die Reihung der Begründungen näher betrachtet fällt auf, dass sowohl die Argumente B und C, als auch die Argumente A und D von den beiden Gruppen auf unterschiedlichen Positionen vorzufinden sind. So sehen die Jugendlichen, welche auch außerhalb des Turnunterrichts in der Schule Sport betreiben, Begründung B (MD 3,45) auf dem ersten Platz. Sie machen sich Gedanken über mögliche Spätfolgen aufgrund der Verletzung und ihnen ist bewusst, dass das Teilnehmen an der Bergtour in diesem Zustand eine dumme Entscheidung wäre. Erst in zweiter Linie würden sie auf den Arzt/die Ärztin hören, welcher/welche ihnen ein Sportverbot erteilt hat. Argument C (MD 3,43) positioniert sich auf dem zweiten Platz. Die sportlich inaktiven Schüler und Schülerinnen sehen die Argumente genau in umgekehrter Reihenfolge. Auch bei den Plätzen vier und fünf waren sich die beiden Gruppen nicht einig. So wählten die sportlich aktiven Jugendlichen Argument A auf den vierten Platz und Argument D auf den fünften und somit letzten Platz. Die andere Gruppe sieht dies wieder genau andersrum. Die Begründung, dass das Ertragen von Schmerzen etwas mit Selbstdisziplin zu tun hat (Argument D), ist ihnen wichtiger (MD 2,29), als Argument A (MD 2,10) welches besagt, dass gegen die Schmerzen auch Tabletten eingenommen werden können. Beim „Preisausschreiben-Dilemma“ gab es nur eine kleine Unstimmigkeit in Bezug auf die Reihung der Begründungen. Die Entscheidung, den Preis in einer Großstadt Europas einzulösen (Argument C), ist bei beiden Gruppen ganz klar auf dem ersten Platz. Die sportlich aktiven Schüler und Schülerinnen würden sich an zweiter Stelle allerdings bereits für den Aufenthalt in einem Gesundheitshotel entscheiden und wählten somit Argument B auf den zweiten Platz. Körperlich, seelisch und geistig wieder fit werden ist für sie von großer Wichtigkeit. Die inaktiven Jugendlichen sehen dieses Argument „nur“ auf Platz drei. Ihren zweiten Platz nahm Argument A, die Entscheidung einfach spontan treffen, ein. Diese Begründung belegte bei der anderen Gruppe den mittleren dritten Rang.

Das „Erziehungs-Dilemma“, bei welchem auch ein signifikanter Unterschied festgestellt wurde, zeigt keinerlei Übereinstimmung in der Reihenfolge der Argumente zwischen den beiden Gruppen auf. So sieht die Reihung der Begründungen der sportlich aktiven Schüler und Schülerinnen wie folgt aus: Argument C, vor Argument A, vor Argument D, vor Argument B, vor Argument E. Sie vertreten in erster Linie die Meinung von Person Nummer drei, welche sagt, dass die Eltern ein Vorbild für ihre Kinder sind und jene selbst sportlich aktiv sein müssen, damit ihre Nachkommen ein gutes Verhältnis zu ihrem Körper aufbauen können. Auf den letzten beiden Rängen sind die Argumente B und E vorzufinden. Sie besagen einerseits, dass der Turnunterricht in der Schule vollkommen ausreicht, um ein gutes eigenes Körperverständnis entwickeln zu können und zum anderen, dass es in der heutigen Zeit nicht mehr wirklich viel bringt die Kinder zu einem guten Körper erziehen zu wollen. Die Platzierungen bei den sportlich inaktiven Probanden und Probandinnen sehen folgendermaßen aus: Argument D, vor Argument C, vor Argument A, vor Argument E, vor Argument B. Sie meinen, dass es, abgesehen vom Sport, auch noch andere Dinge gibt, die dazu beitragen damit ein gutes Verhältnis zu seinem eigenen Körper aufgebaut werden kann. Erst auf dem zweiten Platz ist die Begründung, dass Eltern ein Vorbild für die Kinder sind, vorzufinden. Ebenfalls die letzten Plätze nehmen die Argumente B und E ein, allerdings in umgekehrter Reihenfolge als bei den sportlich aktiven Kindern. Um das Ganze verständlicher darzustellen sind die Platzierungen in Tab. 14 überblicksmäßig aufgeschrieben.

Tab. 14: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach sportlich aktiven Jugendlichen und sportlich inaktiven Jugendlichen

Situation D						
	sportlich aktiv (n=132)			sportlich inaktiv (n=21)		
	MD	SD	Rang	MD	SD	Rang
Argument A	3,25	1,274	2	2,90	1,338	3
Argument B	2,01	0,977	4	2,43	1,207	5
Argument C	3,93	1,134	1	3,19	1,327	2
Argument D	3,19	1,120	3	3,48	1,209	1
Argument E	1,84	1,138	5	2,52	1,078	4

6.7.4. Hypothese 4

Frage 4: Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Jugendlichen die Freizeitsport betreiben und Jugendlichen, die Leistungssport ausüben, bei der Beurteilung von Dilemmasituationen?

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen die Freizeitsport betreiben und Jugendlichen die Leistungssport ausüben.

H1: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen die Freizeitsport betreiben und Jugendlichen die Leistungssport ausüben.

Die Auswertung besagt, dass auch zwischen Jugendlichen, welche Freizeitsport ausüben und jenen Jugendlichen, die Leistungssport betreiben, kein signifikanter Unterschied in der Beurteilung von Dilemmasituationen festzustellen ist. Zumindest trifft dieses Ergebnis auf drei der vier Problemstellungen zu. Bei Dilemmasituation D (Erziehungs-Dilemma) wurden die Differenzen ausgewertet.

Die Reihung der Argumente zeigt, dass tatsächlich keine großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt wurden. Beim Segel-Dilemma beispielsweise setzten die Freizeitsportler/Freizeitsportlerinnen Argument C (der Sonnenbrand ist eine gerechte Strafe für das Vergessen der Tasche) auf den vierten Platz, während die Leistungssportler/Leistungssportlerinnen diese Begründung auf die letzte Stelle verwiesen. Ihren vierten Platz belegte Argument B (ein Sonnenbrand schädigt die Haut und somit wird umgedreht), welches bei der anderen Gruppe auf Platz fünf eingestuft wurde. Die Platzierungen der anderen Argumente sind gleich. Beide Gruppen entschieden sich in erster Linie für das „Weitersegeln“ und das Treffen mit dem Freund/der Freundin. Auch beim „Berg-Dilemma“ fiel die Reihung der Argumente fast identisch aus. Nur die ersten zwei Plätze wurden von den Gruppen in anderer Reihenfolge gewählt. Die Leistungssportler/Leistungssportlerinnen denken sofort an mögliche Spätfolgen, wenn sie ihren verletzten Knöchel nicht ausheilen lassen und an der Bergtour teilnehmen. Sie wählten deswegen Argument B (MD 3,46) auf Platz eins. Den Freizeitsportlern/Freizeitsportlerinnen ist ihre Gesundheit und ein fitter Körper ebenfalls sehr wichtig. Jene hören an erster Stelle jedoch auf den Rat des Arztes/der Ärztin, welcher/welche ihnen ein Sportverbot auferlegt hat. Demnach belegte Argument C bei ihnen den ersten Platz. Dilemmasituation C („Preisaus-

schreiben-Dilemma“) lieferte ebenfalls interessante Erkenntnisse. Beide Gruppen sind sich einig, dass der Aufenthalt in einer Großstadt die bessere Wahl ist. Somit wurde Argument C auch auf Rang eins gewählt. Die Argumente A und B belegten jeweils den zweiten und den dritten Platz, nur die Reihenfolge sieht bei den zwei Gruppen etwas anders aus. Die Freizeitsportler/Freizeitsportlerinnen positionierten Argument B (MD 2,81) auf den zweiten Platz und würden sich somit als zweite Wahl für den Aufenthalt in einem Gesundheitshotel entscheiden. Die Leistungssportler/Leistungssportlerinnen mögen es zwar auch sich zu entspannen und zu regenerieren, jedoch nicht so sehr wie die vorher erwähnte Gruppe. Sie gaben Argument B (MD 2,89) nur den dritten Platz. Ihnen wäre es, grob gesagt, egal wohin die Reise geht. Sie setzten Begründung A (MD 3,00) auf den zweiten Platz und entschieden sich spontan zu reagieren und so die Entscheidung herbeizuführen.

Das „Erziehungs-Dilemma“ bringt, wie anfangs bereits erwähnt, die meisten Unterschiede hinsichtlich der Argumentation der beiden Gruppen zum Vorschein. Für dieses „Problem“ lässt sich also ein signifikanter Unterschied feststellen. Einig sind sich die Freizeitsportler/Freizeitsportlerinnen und Leistungssportler/Leistungssportlerinnen, dass Person drei Recht hat und Eltern selbst sportlich sein müssen, damit Kinder überhaupt anfangen über ihren Körper nachzudenken und ein gutes Verhältnis zu Jenem aufbauen können. Argument C belegt daher in beiden Fällen Platz eins. Während aber die leistungsmäßig sportlichen Probanden und Probandinnen Begründung A (Sport fordert die Kinder und verlangt ihnen Leistung ab-dies führt zu einer gesunden Einstellung zum Körper) auf den zweiten Platz wählten, sieht die andere Gruppe nicht nur den Sport verantwortlich für eine gesunde Einstellung gegenüber dem eigenen Körper. Andere Dinge wie beispielsweise eine gute Ernährung und der Verzicht auf Zigaretten sehen sie ebenfalls von großer Bedeutung. Sie setzten daher Argument D an die zweite Stelle (bei den Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen erreichte jenes den dritten Platz) und positionierten Argument A knapp dahinter. Die Begründungen B und E erreichten zwischen den beiden Gruppen ebenso einen anderen Rang. Die leistungsmäßigen Sportler/Sportlerinnen gehen mit dem Argument B, dass der Turnunterricht in der Schule völlig ausreicht, überhaupt nicht d'accord und versetzten es auf den letzten Platz. Dies ist aufgrund des geringen Mittelwertes (MD 1,63) deutlich zu sehen. Die freizeitaktiven Sportler/Sportlerinnen hingegen sehen das nicht so eng. Sie meinen vielmehr Argument E (MD 1,80) auf den letzten Rang geben zu müssen.

Um einen Einblick zu bekommen, wie die Reihung der Argumente beider Gruppen aussieht, folgt eine Tabelle mit den Platzierungen vom „Erziehungs-Dilemma“. Hier sind die Differenzen auch nochmal deutlicher herauszulesen.

Tab. 15: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach Freizeitsportlern/Freizeitsportlerinnen und Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen

Situation D						
	Freizeitsportler/-innen (n=97)			Leistungssportler/-innen (n=35)		
	MD	SD	Rang	MD	SD	Rang
Argument A	3,04	1,266	3	3,83	1,124	2
Argument B	2,14	1,021	4	1,63	0,731	5
Argument C	3,96	1,098	1	3,86	1,240	1
Argument D	3,33	1,143	2	2,80	0,964	3
Argument E	1,80	1,096	5	1,94	1,259	4

6.7.5. Hypothese 5

Frage 5: Besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Individualsportlern/ Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen?

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Individualsportlern /Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern /Mannschaftssportlerinnen.

H1: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Individualsportlern /Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern /Mannschaftssportlerinnen.

Zwischen den Individualsportlern/Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen konnte ebenfalls nur bei einer Dilemmasituation ein Unterschied hinsichtlich der Beurteilung festgestellt werden. Hierbei handelt es sich wiederum um das „Erziehungs-Dilemma“. Argument C und somit die Meinung von Person drei erlangte bei beiden Gruppen Platz 1. Die Mannschaftssportler/Mannschaftssportlerinnen wählten allerdings noch ein zweites Argument auf Platz eins. Sie vertreten auch die Meinung von Person eins welche sagt, dass Sport herausfordernd ist und den Kindern Leistungen abverlangt. Dadurch lernen die Heranwachsenden auf ihren Körper zu achten und sie bekommen Einblicke darüber, welchen Wert der Körper für sie und das spätere Leben hat. Es handelt sich hierbei um Argument A, welches den zweiten ersten Platz bei den Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen erhält. Die andere Gruppe sieht diese Meinung nicht so weit vorne und verweist Argument A auf den dritten Platz. Ihren zweiten Platz und somit die zweitwichtigste Begründung für Individualsportler/Individualsportlerinnen ist Argument D. Für sie steht fest, dass es von mehreren Sachen im Leben abhängig ist, ob Kinder ein positives Verhältnis zu ihrem Körper aufbauen können. Hierzu zählen Dinge wie die richtige Ernährung, der Verzicht auf Alkoholika und Suchtmittel, sowie generell ein glückliches Leben zu führen. Während die Individualsportler/Individualsportlerinnen Argument B (der Turnunterricht in der Schule ist völlig ausreichend, um ein positives Verhältnis zu seinem Körper aufbauen zu können) vor das Argument E (Heutzutage, bei so einer zerstörten Natur, können die Kinder nicht mehr dazu erzogen werden ihren Körper fit und gesund zu halten. Sie sollten eher darauf vorbereitet werden, dass es ein Leben ohne

Schädigung nicht mehr gibt) auf den vierten Platz wählten, sieht dies bei der anderen Gruppe genau anders herum aus. In Tab. 16 kann dies nochmal nachgelesen werden.

Tab. 16: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach Individualsportlern/Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen

Situation D						
	Individualsportler/-innen (n=60)			Mannschaftssportler/-innen (n=30)		
	MD	SD	Rang	MD	SD	Rang
Argument A	3,07	1,205	3	3,70	1,291	1
Argument B	2,13	0,982	4	1,73	0,785	4
Argument C	4,08	0,944	1	3,70	1,179	1
Argument D	3,37	1,164	2	2,67	0,922	2
Argument E	1,67	0,951	5	1,80	1,064	3

Werden sich die übrigen drei Dilemmasituationen auch näher angeschaut, fällt auf, dass beim „Berg-Dilemma“, hinsichtlich der Reihung der Argumente, gar kein Unterschied vorliegt. Auch beim „Preis ausschreiben-Dilemma“ gab es nur kleine Unstimmigkeiten in Bezug auf die Platzierungen der Begründungen. Die Mannschaftssportler/Mannschaftssportlerinnen wählten Argument B auf den zweiten Platz. Sie würden sich, wenn es die Auswahl für einen Aufenthalt in einer Großstadt nicht geben würde, für den Urlaub in einem Gesundheitshotel entscheiden. Die Individualsportler/Individualsportlerinnen haben scheinbar nicht so sehr das Bedürfnis zu entspannen und relaxen, weswegen sie Argument B auch „nur“ auf den dritten Platz sehen. Ihren zweiten Platz erhält Begründung A, wo sie sich für eine spontane Entscheidung entschieden haben. In der anderen Gruppe ist dieses Argument auf dem dritten Platz angesiedelt worden. Das „Segel-Dilemma“ wurde von den Jugendlichen beider Gruppen ebenfalls ähnlich bewertet. Der Großteil würde „Weitersegeln“ und das Treffen mit dem Freund/der Freundin einhalten. Jedoch sehen die Individualsportler/Individualsportlerinnen Argument D, umdrehen und dann sofort dem Bekannten/der Bekannten Bescheid geben, bereits auf dem zweiten Rang. Dies lässt sich am recht hohen Mittelwert von MD= 3,13 feststellen. Nur knapp davor liegt, mit einem Mittelwert von MD= 3,47, Argument A. Die Mannschaftssport-

ler/Mannschaftssportlerinnen stimmen dem nicht ganz zu und platzierten Begründung A auf dem dritten Platz. Sie sehen Argument E auf dem zweiten Platz und hoffen auf ein weiteres Boot zu treffen, um von den Insassen/Insassinnen Sonnencreme oder ein T-Shirt zu bekommen.

6.7.6. Hypothese 6

Frage 6: Besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche Sport in einem Verein ausüben und Jugendlichen, welche privat sportlich aktiv sind, bei der Beurteilung von Dilemmasituationen?

H0: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche Sport in einem Verein ausüben und Jugendlichen, welche privat sportlich aktiv sind.

H1: Hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, welche Sport in einem Verein ausüben und Jugendlichen, welche privat sportlich aktiv sind.

Werden die Jugendlichen welche in einem Verein Sport ausüben, mit den Jugendlichen, welche privat sportlich aktiv sind, hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen verglichen, kommt folgendes Ergebnis bei der Auswertung zum Vorschein: Bei den Problemsituationen A, B und C konnte kein Unterschied festgestellt werden. Das „Erziehung-Dilemma“ (Situation D) tanzt wieder etwas aus der Reihe und präsentiert eine kleine Differenz der Bewertungen der Vereinssportler/Vereinssportlerinnen und den privat sportlichen Personen. Wird sich wieder mit der Reihung der Argumente näher befasst, dann ist sofort ersichtlich, dass sich bei „Segel-Dilemma“, „Berg-Dilemma“ und „Preisausschreiben-Dilemma“ die beiden Gruppen ziemlich einig sind, was die Rangordnung und somit die Platzierung der einzelnen Begründungen betrifft. In diesen Fällen wurden immer nur zwei Argumente in der Reihung „vertauscht“. Die Vereinssportler/Vereinssportlerinnen setzten beispielsweise Argument D des Segeldilemmas (ich würde umdrehen und dann gleich meinen Freund/meine Freundin versuchen anzurufen), auf Position zwei, während die privat sportlich Aktiven diese Begründung auf dem dritten Platz positionierten. Bei ihnen erreichte Argument E, die Hoffnung einem anderen Boot zu begegnen und von den Insassen/Insassinnen Sonnencreme oder ein T-Shirt zu erhalten, den zweiten Platz. Bei den Jugendlichen, welche Sport in einem Verein ausüben, wird diese Aussage auf Position drei platziert. Beim „Berg-Dilemma“ war die „Uneinigkeit“ der Argumente zwischen den Plät-

zen eins und zwei. Während die in einem Verein sportlich aktiven Probanden/Probandinnen Argument B (die Bergtour absagen, weil sonst mögliche Spätfolgen entstehen könnten) auf den ersten Platz wählten, sieht die andere Gruppe dieses Argument eher auf Platz zwei. Ihre erste Position erhält Argument C, welches auch pro „Absagen“ ist, allerdings hier auf den Rat des Arztes/der Ärztin gehört wird.

Das Preisausschreiben Dilemma unterschied sich nur in der Beurteilung von den Plätzen zwei und drei. Beide Gruppen sind sich einig, dass sie in erster Linie den zweiwöchigen Aufenthalt in einer Großstadt bevorzugen. Die Vereinssportler/Vereinssportler würden an zweiter Stelle spontan reagieren und dadurch die Entscheidung herbeiführen. Argument A belegt bei ihnen Platz zwei. Die privat sportlich Aktiven sehen an dieser Stelle allerdings Argument B, welches für den Aufenthalt in einem Gesundheitshotel stimmt. Ihnen scheint die Erholung und Entspannung mehr zu bedeuten und deswegen wollen sie die Entscheidung nicht spontan herbeiführen.

Wiedermal die meisten Unterschiede und Differenzen weist die Beurteilung des „Erziehungs-Dilemmas“ auf. Die beiden Gruppen waren sich nur einig, dass sie Argument C auf Platz eins sehen. Es ist wichtig, dass auch die Eltern sportlich sind, denn so entwickeln die Kinder am besten und schnellsten ein gutes Verhältnis zu ihrem eigenen Körper. Dann gehen die Meinungen etwas auseinander. Während die Vereinssportler/Vereinssportlerinnen Argument A (Sport verlangt den Kindern Leistung ab und dadurch lernen sie auf ihren Körper zu achten) an die zweite Stelle positionierten, ist dieses Argument bei der andern Gruppe nur auf dem dritten Rang. Sie dagegen meinen, dass auch gesunde Ernährung, der Verzicht auf Zigaretten und eine positive Einstellung zum Leben das Verhältnis zum eigenen Körper fördert. Argument D ist aus diesem Grund auch auf den zweiten Platz gewählt worden. Bei den Personen, welche in einem Verein sportlich aktiv sind, ist diese Aussage nur im Mittelfeld zu finden. Platz vier und Platz fünf sehen die beiden Gruppen ebenso in anderer Reihenfolge. Die privat sportlich Aktiven setzten Argument B (der Turnunterricht in der Schule ist vollkommen ausreichend, um eine gute Einstellung zum eigenen Körper aufzubauen) auf den vierten Platz und verwiesen Begründung E (in der heutigen Zeit bringt es nichts mehr die Kinder zu einem gesunden Körper zu erziehen) auf den letzten Rang. Bei den Vereinssportlern/Vereinssportlerinnen sieht die Sichtweise genau anderes aus. Dies soll Tab. 17 verdeutlichen.

Tab. 17: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach Vereinssportler/Vereinssportlerinnen und privat sportlich aktiven Jugendlichen

Situation D						
	Vereinssportler / Vereins-sportlerinnen (n=62)			privat sportlich aktive Personen (n=72)		
	MD	SD	Rang	MD	SD	Rang
Argument A	3,60	1,180	2	2,94	1,284	3
Argument B	1,76	1,155	5	2,16	1,016	4
Argument C	3,85	1,171	1	4,00	1,103	1
Argument D	3,02	1,079	3	3,34	1,141	2
Argument E	1,84	1,155	4	1,91	1,126	5

6.8. Interpretation der Ergebnisse

Wie bei der Überprüfung der Hypothesen bereits dargestellt wurde, konnten keine wesentlichen Unterschiede bei der Beantwortung der Dilemmasituationen zwischen den Geschlechtern, Schülern und Schülerinnen einer öffentlichen und einer privaten Schule, sportlich aktiven und sportlich inaktiven Personen, Freizeitsportlern/Freizeitsportlerinnen und Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen, Personen die Mannschaftssport betreiben und Jenen die Einzelsport ausüben und Vereinssportlern/Vereinssportlerinnen und privat sportlichen Jugendlichen festgestellt werden. Dennoch gab es bei jeder Hypothesenüberprüfung ein Dilemma, welches aus der Reihe tanzte und eine Differenz erscheinen ließ. Hierbei handelte es sich zweimal um das „Segel-Dilemma“ und viermal um das „Erziehungs-Dilemma“. Das „Berg-Dilemma“, sowie auch das „Preis ausschreiben-Dilemma“, zeigten keine Unterschiede auf, weswegen sie bei der Interpretation nicht berücksichtigt werden.

Die Überprüfung, ob Mädchen und Buben Problemsituationen anders beurteilen, zeigte, dass beim „Segel-Dilemma“ ein signifikanter Unterschied vorliegt. Beiden Geschlechtern ist die Entscheidung weiter zu segeln sehr einfach gefallen. Daraus geschlossen werden kann, dass der Wert „Freundschaft“ sowohl dem weiblichen, als auch dem männlichen Geschlecht wichtiger ist, als der Wert „Gesundheit“. Offensichtlich ist ein Sonnenbrand für sie keine gefährliche „Sache“, sodass sie auf das Treffen mit dem Freund/der Freundin nicht verzichten würden. Dennoch, und dies kann aufgrund der Reihung der Argumente interpretiert werden, scheint den Mädchen ihre Gesundheit wichtiger zu sein als den Bu-

ben. Sie achten mehr auf ihren Körper und scheinen ein größeres Verantwortungsbewusstsein ihm gegenüber zu haben. Das Risiko einen Sonnenbrand bekommen zu können gehen die weiblichen Probandinnen in erster Linie zwar ein, aber bereits der zweite Gedanke bezieht sich auf einen Abbruch der Segeltour. Die Risikobereitschaft des weiblichen Geschlechts ist nicht so groß wie die der Buben. Wird versucht das Ergebnis moralisch zu interpretieren, dann könnten die Entscheidungen der beiden Geschlechter am besten, meiner Meinung nach, auf Stufe 1 „Orientierung an Gehorsam und Strafe“ des Kohlbergischen moralischen Entwicklungsmodells interpretiert/gedeutet werden. Die Mädchen würden wahrscheinlich eher umkehren als die Buben, da sie gehorsamer sind und die Strafe in Form eines Sonnenbrandes vermeiden möchten. Richtigerweise muss allerdings angemerkt werden, dass sie dennoch eine Strafe in Kauf nehmen müssten, auch wenn sie die Segeltour frühzeitig beenden. Diese Strafe wäre der Verzicht auf das Treffen mit dem Freund/der Freundin. Die Buben würden die Strafe eines möglicherweise auftretenden schmerzenden Sonnenbrandes in Kauf nehmen.

Aufgrund der geringen Anzahl von befragten Kindern, die eine Privatschule besuchen, ist das Ergebnis bei Hypothese zwei nicht repräsentativ und daher nur bedingt aussagekräftig. Eine Tendenz des Urteilsverhaltens ist dennoch erkennbar. So wurde beim „Segel-Dilemma“ ein signifikanter Unterschied festgestellt. Die Privatschüler/Privatschülerinnen scheinen diese Problemstellung anders zu beurteilen als Kinder die eine öffentliche Schule besuchen. „Weitersegeln“ und einen Sonnenbrand dadurch riskieren kommt für die Jugendlichen der Privatschule nicht in Frage. Für sie steht fest, dass sie „umkehren“ würden. Ein schön aussehender Körper, ohne rote Stellen, hat für sie mehr Bedeutung, als ein Treffen mit einem Bekannten/einer Bekannten. Die Kinder der öffentlichen Schule nehmen hingegen einen Sonnenbrand gerne in Kauf, um das Treffen wahrnehmen zu können. Heranwachsende, die in eine Privatschule gehen, sind in dieser Hinsicht etwas vernünftiger und achten zu allererst auf ihre Gesundheit. Dies könnte daran liegen, dass sie vielleicht eine etwas andere Erziehung genießen können/durften. Ihre Eltern haben sie womöglich mit mehr Behutsamkeit vor „Gefahren“ und gesundheitlichen Schäden geschützt und diese Achtsamkeit haben die Kinder wahrscheinlich unbewusst mitbekommen.

Die aufgestellten Hypothesen drei bis sechs wiesen alle beim gleichen Dilemma, dem „Erziehungs-Dilemma“, einen signifikanten Unterschied auf. Die sportlich aktiven Jugendlichen sind davon überzeugt, dass die Eltern unbedingt Sport treiben müssen, damit die Kinder anfangen können ein gutes Körperbewusstsein zu entwickeln. Ebenso sind sie der Mei-

nung, dass es gut ist von Heranwachsenden sportliche Leistungen zu verlangen und sie vor Herausforderungen zu stellen. Dadurch, so würde ich es interpretieren, können die Kinder, laut den sportlich aktiven Personen, erst anfangen Werte und Wertvorstellungen aufzubauen. Hierzu können Werte wie Teamfähigkeit, Fairness oder Chancengleichheit gezählt werden. Die sportlich inaktiven Mädchen und Buben finden es zwar auch von Bedeutung, dass Eltern Vorbilder für ihre Kinder sind, allerdings sind sie der Ansicht, dass weit mehr als nur Sport dazu gehört um Werte und Wertvorstellungen zu lernen und ein positives Verhältnis zum eigenen Körper aufbauen zu können. In gewisser Weise stimmen sie hier etwas mit Steffen Bahlke überein, welcher sagt, dass Sport zwar Werthaltungen und somit moralisches Verhalten fördert, es aber nicht nur davon abhängt wie moralisch eine Person ist. Andere Aktivitäten welche in der Freizeit betrieben werden, leisten ebenfalls einen großen Beitrag dazu (Bahlke, 1997, S. 148).

Wird versucht das Urteilsverhalten der sportlich aktiven Schüler und Schülerinnen, sowie der sportlich inaktiven Jugendlichen auf einer Stufe des kohlbergischen moralischen Entwicklungsmodells einzustufen, könnte gesagt werden, dass sich die aktiven Sportler und Sportlerinnen auf Stufe 3 („Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität“) befinden und die andere Gruppe einen Schritt weiter ist und bereits auf Stufe 4 („Soziales System und Gewissen“) urteilt.

Dadurch, dass die sportlich aktiven Mädchen und Buben zum großen Teil der Meinung sind, dass die Eltern die Vorbilder für ihre Kinder sein müssen, sollen die Heranwachsenden laut ihrer Ansicht der Rolle entsprechen, die vom Großteil der Bezugsmenschen verlangt beziehungsweise erwartet wird. Die Meinung der Eltern wird als moralisch richtig angesehen und somit übernehmen die Kinder auch die Ansichten ihrer Eltern über Körperbewusstsein und Körperwahrnehmung. Die Gruppe der sportlich Inaktiven bevorzugt die Meinung, dass weit mehr Dinge und auch Personen dazu beitragen, ein gutes Verhältnis zum Körper aufzubauen. Sie verfolgen somit den Gedanken, dass es unterschiedliche Meinungen und Interessen auf dieser Welt gibt, welche akzeptiert werden müssen. Die eigene Bezugsgruppe, in diesem Fall die Eltern, sind nicht alleine dafür verantwortlich, dass ihre Kinder beginnen moralisch zu urteilen. Diese Hypothese konnte somit auch nicht zum Vorschein bringen, dass Sport die moralische Urteilsfähigkeit fördert. Ganz im Gegenteil. In diesem Fall waren es die sportlich inaktiven Jugendlichen, welche nach dem moralischen Entwicklungsmodell von Kohlberg, auf einer höheren Stufe urteilten.

Auch Freizeitsportler/Freizeitsportlerinnen und Leistungssportler/Leistungssportlerinnen haben etwas differente Ansichten bezüglich des „Erziehungs-Dilemmas“. Beide Gruppen meinen, dass Kinder aufgrund des sportlichen Vorzeigeverhaltens der Eltern Körperbewusstsein und Körperwahrnehmung lernen. Somit könnten alle auf Stufe 3 von Kohlbergs moralischem Entwicklungsmodell eingestuft werden. Die Reihung der anderen Argumente bringt allerdings zum Vorschein, dass die Freizeitsportler/Freizeitsportlerinnen im moralischen Denken etwas weiter vorne sind als die Leistungssportler/Leistungssportlerinnen. Sie sind nämlich auch der Meinung, dass neben dem Sport auch noch andere Dinge zu einer positiven Einstellung dem Körper gegenüber beitragen. Kohlbergs Stufe 4 tritt an dieser Stelle zum Vorschein. Die Leistungssportler/Leistungssportlerinnen sind in ihrem Denken noch nicht so weit. Sie sehen nur sportliche Leistungen und Herausforderungen als Grund für eine positive Entwicklung gegenüber des eigenen Körpers und blenden die Möglichkeit, dass es auch noch andere Dinge gibt etwas aus. Ihr moralisches Denken ist noch nicht so ausgeprägt. Auch die Auswertung der Individualsportler/Individualsportlerinnen und Mannschaftssportler/Mannschaftssportlerinnen zeigt das gleiche Ergebnis. In diesem Fall scheinen allerdings die Individualsportler/Individualsportlerinnen auf einer höheren moralischen Stufe zu stehen. Bei den Vereinssportlern/Vereinssportlerinnen und den privatsporttreibenden Personen ist die zweite Gruppe auf Stufe 4 von Kohlbergs moralischen Entwicklungsmodell zu sehen und die Personen, welche in einem Verein trainieren eher auf der dritten Stufe.

7. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden zunächst die moralischen Entwicklungstheorien von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg beschrieben und erläutert. Folgend wurde auf kritische Äußerungen und andere Meinungen, sowie neueren Erkenntnissen bezüglich dieser Entwicklungsmodelle eingegangen. Anschließend wurde sich mit der Thematik „Sport und Moral“ beschäftigt. Fragen wie „Existiert überhaupt eine sportliche Moral?“ oder „Muss man im Sport moralisch sein?“ sind behandelt worden. Der letzte Teil der Arbeit setzt sich mit der empirischen Untersuchung auseinander. Zu Beginn wurde ein Überblick über die Hypothesen und dem „Design der Untersuchung“ gegeben. Daraufhin erfolgt die Darstellung der gewonnenen Ergebnisse.

Jean Piaget und Lawrence Kohlberg, die Urheber der „entwicklungspsychologischen Moralforschung“ (Keller, 2007, S. 17), entwickelten jeweils eine Theorie zur moralischen Entwicklung. Piaget unterscheidet in seiner Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde zwischen der Anwendung von Regeln und dem Bewusstsein von Regeln. Hierbei schließt er im ersten Fall auf vier und im zweiten Fall auf drei Stadien (Piaget, 1954, S. 22f.). Sein Nachfolger, Lawrence Kohlberg (Schreiner, 1983, S. 103), entwarf ein sechststufiges Entwicklungsmodell des moralischen Urteils. Diese Stufen lassen sich drei Ebenen zuordnen (Garz, 2008, S. 102), welche wie folgt bezeichnet werden: 1) Präkonventionelle Ebene, 2) Konventionelle Ebene und 3) Postkonventionelle Ebene (Horster, 2007, S. 21).

Die beiden Entwicklungspsychologen mussten sich allerdings auch mit kritischen Äußerungen auseinandersetzen. So kritisierte Susan Isaacs beispielsweise Piagets Entwicklungsmodell. Sie meinte, dass er das komplexe emotionale Leben und das Bewusstsein des Kindes etwas unterbewertet (Isaacs, 1934, S. 98). Ebenso war sie mit Piagets Entwicklungsstadien nicht ganz einverstanden.

Kritisch gegenüber Kohlbergs Modell der moralischen Entwicklung äußerte sich zum Beispiel Carol Gilligan. Sie warf ihm vor, dass er das männliche Wesen in seiner Theorie im Mittelpunkt stehen hat (Flaake, 2005, S. 161) und sich dadurch die Frage gestellt werden muss, ob seine Theorie dann auch auf das weibliche Geschlecht zutrifft (Reuss & Becker, 1996, S. 6).

Auch der Sport beschäftigt sich mit dem Begriff „Moral“ und dies bereits seit den 80er Jahren (Bockrath, 2011, S. 171). Heringer (1993, S. 56) sagt, dass das moralische Prinzip

im Sport die Fairness ist. Auch Lenk (2002, S. 47) sieht die „Fairness“ als „Tochter des Sports“ an. Er unterscheidet zusätzlich noch zwischen einer „formellen Fairness“ und einer „informellen Fairness“ (Lenk, 2012, S. 96).

Heutzutage verschwindet der „Fairness-Gedanke“ und somit die Moral mehr und mehr aus dem Bereich des Sports. Aussagen wie „Winning is not everything. It's the only thing!“ können immer häufiger gehört werden. Somit steht bei vielen Sportlern und Sportlerinnen der Verstoß gegen moralische Regeln auf der Tagesordnung. Es wird zu Doping gegriffen, obwohl dies nicht erlaubt ist. Ihre Ansicht lautete demnach „No dope, no hope!“ (Meinberg, 1991, S. 102).

Werden solche Aussagen gehört, könnte sich über die Frage „Macht Sport moralisch?“ gewundert werden. Rein logisch betrachtet wäre die Antwort „Nein“, da viele Athleten und Athletinnen zu unerlaubten Substanzen greifen, nur um bestmögliche Leistungen zu erbringen. Allerdings ist eine Antwort auf diese Frage auch gar nicht so leicht zu geben. Steffen Bahlke (1997, S. 141ff.) äußerte zum Beispiel, dass Sport sehr wohl Werthaltungen fördert, allerdings auch jegliche andere Freizeitbeschäftigungen eine treibende Kraft für die Moralentwicklung sind. Um eine genauere Antwort auf diese Fragestellung zu geben, wurde im Zuge dieser Diplomarbeit untersucht, ob qualitative und quantitative Kriterien der Sportaktivität die moralische Urteilsfähigkeit fördern.

In dieser vorliegenden Arbeit wurden insgesamt 153 Schüler und Schülerinnen einer öffentlichen, sowie auch einer privaten Schule, im Alter von 15-17 Jahren mittels Fragebogen nach ihrem Sportverhalten, sowie ihrer Einstellung zu vier vorgefertigten Dilemmasituationen befragt. Die Fragestellungen erfolgten sowohl geschlossen, als auch offen, so dass die Kinder eigene Meinungen hinzufügen konnten. Die Datenauswertung wurde mittels des Programms SPSS (Version 20) durchgeführt.

Folgende Ergebnisse lassen sich nach dieser Untersuchung zusammenfassen:

Insgesamt gaben 132 (=86,3%) aller befragten Schüler und Schülerinnen an, sich auch außerhalb des Turnunterrichts in der Schule sportlich zu betätigen. Die Anzahl der Mädchen und Buben ist mit jeweils 66 gleich. Der Großteil betreibt mehrmals die Woche Sport und dies etwa in einem Ausmaß von mehr als vier Stunden. Die Intensität der Betätigung liegt bei den Meisten bei ca. 80%, das heißt ihre körperliche Betätigung befindet sich im oberen Drittel. Zu den Sportarten, welche die Mädchen und Buben am häufigsten betreiben, gehören Laufsport, Ballsport, Wintersport, Fitnesstraining, Radsport und Tanzen.

60 der befragten Personen bevorzugen Individualsport und führen ihre Sportart lieber alleine aus. Mannschaftssport betreiben „nur“ 30 Probanden und Probandinnen. Sowohl Individualsport, wie auch Mannschaftssport auszuüben, präferieren insgesamt 42 Schüler und Schülerinnen. Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt, dass 70 der sportlich aktiven Heranwachsenden privat Sport ausüben und 62 Jugendliche lieber in einem Verein trainieren. 35 Mädchen und Buben betreiben ihren Sport leistungsmäßig. Alle anderen (97 Personen) sehen die sportliche Betätigung als Freizeitbeschäftigung an und möchten sie ohne jeglichen Wettkampfdruck ausüben.

Sport wird also in den meisten Fällen als Freizeitbeschäftigung angesehen, welche gerne und oft ausgeführt wird. Für die Jugendlichen, welche neben dem Turnunterricht keinen zusätzlichen Sport ausüben, waren „Zeitmangel“, „ich habe die richtige Sportart noch nicht gefunden“ und „keine Motivation“, die Hauptargumente für ihre Entscheidung.

In dem ausgehändigten Fragebogen waren, wie oben bereits kurz erwähnt, vier Dilemmasituationen eingebaut. Bei zwei davon handelte es sich um sportliche Problemstellungen, welche die Schüler und Schülerinnen bewerten mussten. Generell galt es aber anhand jener Situationen herauszufinden, ob es hinsichtlich der Beurteilung von Dilemmasituationen, Unterschiede zwischen den sportlich aktiven Jugendlichen und den sportlich inaktiven Heranwachsenden gibt.

Unter der Annahme, dass sich die Jugendlichen an einem sonnigen und sehr heißen Tag dazu entschließen einen Segelbootausflug zu machen, aber ihre T-Shirts und auch die Sonnencreme vergessen, sollten sich die befragten Schüler und Schülerinnen entscheiden, ob sie weitersegeln oder doch lieber umkehren würden. Ihnen ist bewusst, dass ein Sonnenbrand beim „Weitersegeln“ als unvermeidlich gilt, sie aber, falls die Entscheidung auf „Umkehren“ fällt, auf ein Treffen mit einem Freund/einer Freundin am anderen Ufer verzichten müssten.

Das Ergebnis der Auswertung zeigt, dass 125 der befragten Personen, davon 107 der sportlich aktiven Mädchen und Buben und 18 der sportlich inaktiven Jugendlichen die Antwortmöglichkeit „Weitersegeln“ wählen würden. Einen Sonnenbrand in Kauf nehmen ist ihnen lieber, als auf das Treffen mit dem Freund/der Freundin zu verzichten. Der Wert „Freundschaft“ hat in diesem Fall für beide Gruppen somit eine größere Bedeutung, als der Wert „Gesundheit“. Ein Unterschied zwischen den sportlich aktiven Kindern und den sportlich inaktiven Befragten konnte bei dieser Dilemmasituation nicht festgestellt werden.

Die Behauptung, dass Sport „moralischer macht“ beziehungsweise die „moralische Urteilsfähigkeit fördert“ und Kinder, welche sportlich aktiv sind Problemstellungen anders beurteilen, als Jugendliche die sich nicht sportlich betätigen, konnte mit diesem Dilemma nicht bestätigt werden. Daraus folgend konnte bei dieser Problemstellung auch kein Unterschied zwischen Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen und Individualsportlern/Individualsportlerinnen, sowie Jugendlichen die in einem Verein trainieren und Heranwachsenden, welche privat Sport ausüben, festgestellt werden. Auch Leistungssportler/Leistungssportlerinnen und freizeitmäßig sportlich aktive Personen wiesen keine Differenzen auf.

Unter der Annahme, dass die befragten Mädchen und Buben einen verletzten Knöchel haben und sie sich entscheiden müssten, ob sie an einer Bergtour mit Freunden/Freundinnen teilnehmen oder aufgrund der Verletzung absagen, entschieden sich 98 Jugendliche (=64,1%) gegen die sportliche Aktivität. Eine Bänderzerrung stellt für die Schüler und Schülerinnen eine ernsthafte Verletzung dar, weswegen sie lieber auf die geplante Bergtour verzichten würden. Auch der Vergleich zwischen den sportlich aktiven Personen und den sportlich inaktiven Heranwachsenden brachte kein anderes Ergebnis zum Vorschein. Beide Gruppen entschieden sich gegen die Tour. Bei der Auswertung der Daten im SPSS kam heraus, dass die Nullhypothese anzunehmen sei und somit kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Beurteilung dieser Dilemmasituation vorliegt. Klar ersichtlich wird hier, dass in diesem Fall der Wert „Gesundheit“ vor den Wert der „Freundschaft“ gestellt wird. Beim „Segel-Dilemma“ war dies genau andersrum. Als Grund für die Absage gaben die sportlich aktiven Probanden und Probandinnen die „Angst vor möglichen Spätfolgen aufgrund der Nichtausheilung der Bänderzerrung“ an. Die sportlich inaktiven Mädchen und Buben haben ebenfalls „Angst“ vor bleibenden Schmerzen, gaben aber als Hauptgrund für das nicht teilnehmen das Verbot eines Arztes/einer Ärztin an. Auch das „Berg-Dilemma“ konnte somit keinen signifikanten Unterschied in der Beantwortung von sportlich aktiven und inaktiven Jugendlichen bestätigen.

Ausgehend davon, dass die befragten Jugendlichen bei einem Preisausschreiben teilgenommen und einen 14-tägigen Urlaub in einer Großstadt oder einen Aufenthalt in einem Gesundheitshotel gewonnen haben, müssen sie nun die Wahl treffen für was sie sich entscheiden. 115 (=75,2%) Schüler und Schülerinnen würden die Reise in eine Großstadt bevorzugen. Wichtige Sehenswürdigkeiten und berühmte Bauwerke anschauen gefällt ihnen mehr, als in einem Gesundheitshotel zu entspannen. Lediglich 38 (=24,8%) Kinder wählten

den Aufenthalt im Gesundheitshotel. Auch hier konnte, wenn die Antworten der sportlich aktiven Jugendlichen und der sportlich inaktiven Mädchen und Buben näher betrachtet werden, kein Unterschied bei der Beantwortung dieser beiden Gruppen festgestellt werden. Sowohl die eine Gruppe, wie auch die andere Gruppe, entschied sich mit der Mehrheit für die Reise in eine europäische Großstadt. Die Nullhypothese wird auch bei dieser Dilemmasituation angenommen. Dadurch dass kein Unterschied zwischen sportlich aktiven Leuten und sportlich inaktiven Jugendlichen zum Vorschein kam, zeichnete sich in der Auswertung auch keine Differenz im Antwortverhalten zwischen Vereinssportlern/Vereinssportlerinnen und privat sportlichen Personen, sowie Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen und Freizeitsportlern/Freizeitsportlerinnen ab. Auch Mannschaftssportler/Mannschaftssportlerinnen und Individualsportler/Individualsportlerinnen beantworteten diese Dilemmasituation ohne Unstimmigkeiten. Somit kann auch mit dieser Problemstellung nicht bestätigt werden, dass Sport die moralische Urteilsfähigkeit in großartiger Weise beeinflusst.

Beim vierten Dilemma ging es um Erziehungsfragen. Es wurde gefragt wie Mädchen und Buben erzogen werden sollen, damit sie ein gutes Körperbewusstsein und ein positives Verhältnis zu ihrem Körper aufbauen können. 97 (=63,4%) der Schüler und Schülerinnen sehen es als wichtig an, dass die Eltern selbst sportlich aktiv sind und auf ihren Körper achten. Dadurch sind sie den Kindern ein Vorbild. Wenig Zustimmung fand der Gedanke, dass der Turnunterricht in der Schule reicht, um Körperbewusstsein und Körperwahrnehmung zu schulen.

Diese Problemstellung zeigt als einzige einen signifikanten Unterschied zwischen sportlich aktiven Personen und sportlich inaktiven Personen auf. Es entschieden sich zwar beide Gruppen für die Antwortmöglichkeit „Person 3“, doch bei den aktiven Sportlern und Sportlerinnen war die Wahl eindeutiger. Die sportlich inaktiven Jugendlichen konnten sich nicht zwischen „Person 1“ und „Person 3“ entscheiden. Dies zeigt sich im knappen Ergebnis wieder. Und auch in der Reihung der Argumente ist der Unterschied bemerkbar. Während die sportliche Gruppe sehr davon überzeugt ist, dass es an den Eltern liegt, ob und in welcher Weise die Nachkommen das Körperbewusstsein entwickeln und aufbauen, meinen die inaktiven Sportler und Sportlerinnen, dass es von weit mehr als nur der Erziehung abhängt. Auch zwischen Freizeitsportlern/Freizeitsportlerinnen und Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen, Individualsportlern/Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen, sowie Vereinssportlern/Vereinssportlerinnen und pri-

vat sporttreibenden Personen, konnte bei diesem Dilemma ein Unterschied festgestellt werden.

Der überwiegende Teil der Probanden und Probandinnen (132 von 153 Personen) ist auch außerhalb des Turnunterrichts in der Schule sportlich aktiv. Das Verhältnis von sportlich aktiven Jugendlichen und sportlich inaktiven Schülern und Schülerinnen war demnach nicht ausgeglichen. Ein vollumfängliches und repräsentatives Ergebnis konnte deswegen nicht geliefert werden. Die Tendenz der vorgefundenen Ergebnisse in dieser Arbeit weist jedoch darauf hin, dass es keinen Unterschied in der Beurteilung von Dilemmasituationen zwischen sportlich aktiven und sportlich inaktiven Personen gibt. Für weitere Untersuchungen bezüglich dieser Thematik wäre eine ausgeglichene und größere Stichprobe von Vorteil.

8. Literaturverzeichnis

- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Apel, K.-O. (1988). Die ethische Bedeutung des Sports in der Sicht einer universalistischen Diskursethik. In E. Franke (Red.), *Ethische Aspekte des Leistungssports* (S. 105-143). Clausthal-Zellerfeld: DVS.
- Aufenanger, S. (1992). *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bahlke, S. (1997). Macht Sport moralisch? *Sportunterricht*, 46, 141-149.
- Becker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Online Ressource).
- Becker-Lenz, R. (2004). *Eigeninteresse und Gemeinwohlbindung im freiwilligen sozialen Jahr*. Bern: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bins, L. (2003). *Erfolgsstrategie Moral. Das neue Erziehungs- und Bildungskonzept*. Berlin: Logos Verlag.
- Bockrath, F. (2005). Ethik und Bildung im Sport? Moralerziehung zwischen pädagogischen Ansprüchen und Möglichkeiten. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 55-62). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Bockrath, F. (2011). Moral der Gesellschaft-Moral des Sports? In E. Franke (Hrsg.), *Ethik im Sport* (S. 165- 177). Schorndorf: Karl Hoffmann Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bräutigam, M. (2009). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Band 3*. (3. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Brandstädter, J. (2015). *Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung*. (2. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Bruckmann, K. & Recktenwald, H.-D. (2005). *Schulbuch Sport*. (3., unveränderte Auflage). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Brunn, F.M. (2014). *Sportethik. Theologische Grundlegung und exemplarische Ausführung*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1978). Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte Entwicklungspsychologische Ansatz. In G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen*. (S. 348-365). Zürich: Kindler Verlag.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Court, J. (1992). Noch einmal: Lenks Differenzierung in formelle und informelle Fairness. *Sportwissenschaft*, 22, 107-111.
- Court, J. (2003). Sportethik (ethics of sport). In P.Röthig/R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon*. (7.Auflage). (S.511). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Obrowsky, N. (2016)

- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. (5, überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Döbert, R. (1995). Männliche Moral-weibliche Moral. In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (S. 121-146). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Flaake, K. (2005). Carol Gilligan: Die andere Stimme. In M. Löw & B. Mathes (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung* (S.158-175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantner, H. (1990). *Die Bedeutung der Erkenntnisse Kohlbergs für die moralische Erziehung in der Hauptschule. Untersuchungen der Hauptschullehrpläne Bayerns auf moralrelevante Ziele und Inhalte*. Regensburg: Universität Regensburg.
- Garz, D. (1989). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. (4.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Genschel, U. & Becker, C. (2005). *Schließende Statistik. Grundlegende Methode*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Gerhardt, V. (1991). Die Moral des Sports. *Sportwissenschaft*, 21, 125-145.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Gilligan, C. (1999). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. (5. Auflage). München: Piper.
- Grause, K. (2006). *Moralentwicklung nach Piaget und Kohlberg*. München: Grin Verlag.
- Grupe, O. (1988). Menschen im Sport 2000. Von der Verantwortung der Person und der Verpflichtung der Organisation. In K. Gieseler (Hrsg.), *Menschen im Sport 2000*. (S. 44-68). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Grupe, O. & Mieth, D. (1998). *Lexikon der Ethik im Sport*. Köln: Hofmann Verlag.
- Habermas, J. (1976). *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München: Quintessenz Verlags-GmbH.
- Heidbrink, H. (2008). *Einführung in die Moralpsychologie*. (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Heringer, H.J. (1993). Fairneß und Moral. In V. Gerhardt & M. Lämmer (Hrsg.), *Fairneß und Fairplay*. (S. 55-67). Tübingen: Academia Verlag.
- Herzig, B. (1998). *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt*. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

- Horster, D. (1998). Der Streit um die <<weibliche Moral<< und die Entwicklung einer differenzierten Moralauffassung. Einleitung. In D. Horster (Hrsg.), *Weibliche Moral- ein Mythos?* (S. 7-30). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horster, D. (2007). Einleitung. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 7-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isaacs, S. (1934). The Moral Judgment of the child. (Book review). *Mind*, 43 (169), 85-99.
- Isaacs, S. (1945). *Intellectual growth in young children*. London: Routledge.
- Jaffee, S. & Hyde, J.S. (2000). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 703-726.
- Kärn, M. (1978). Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung* (S. 81-100). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Karen, F. (1996). Handlungstheoretische Überlegungen zum „Sechs-Stufen-Modell des moralischen Urteils“ von Lawrence Kohlberg. In *Europäische Hochschulschriften*, Bd. 498. Frankfurt am Main: Shurkamp.
- Kasten, H. (1976). *Die Entwicklung von Moralvorstellungen und Moralbegriffen beim Kinde*. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.
- Kay, W. (1975). *Die moralische Entwicklung des Kindes. Entwicklungspsychologische Untersuchungen zur Bildung der Moralvorstellungen in Kindheit und Jugend*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Keller, M. (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 17- 50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kesselring, T. (1988). *Jean Piaget*. München: C.H. Beck Verlag.
- Kleiner, K. (1999). *Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werte-Forschung im Sport und Perspektiven der Wert-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Kleiner, K. (2003). Die Werte, ach, die Werte! *Bewegungserziehung*, 57 (5), 28-32.
- Kleiner, K. (2006). Sportethik in Bewegung. Wozu sollen wir im Sport moralisch sein wollen? In B. Maier (Hrsg.), *Prinzip Mensch im Sport. 50 Jahre Kirche und Sport in Österreich. Festschrift für Rudolf Weiler*. Purkersdorf: Brüder Hollinek Verlag.
- Kleiner, K. (2010). Ethische Perspektiven für den Sport: „Taktischer“ Utilitarismus als Variante des Ethikpluralismus. In B. Maier (Hrsg.), *Ethische Perspektiven für den Sport. Ist für den Sport ein christliches Ethos wichtig?* (S. 108-137). Hollabrunn: Verlag MBC 2010.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human development*, 12 (2), 93-120.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung* (S. 13-80). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Kohlberg, L. (1980). Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs* (S. 225-252). Königstein/Ts: Verlagsgruppe Athenäum.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie* (S. 25-44). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kohlberg, L. (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kohlberg, L. (2001). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 35-62). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kohlberg, L. (2008). The development of children's orientations toward a moral order. I Sequence in the development of moral thought. *Human Development*, 51 (1), 8-20.
- Kurtines, W. & Blank Greif, E. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81 (8), 453-470.
- Lempert, W. (1982). Moralische Urteilsfähigkeit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2 (1), 113-126.
- Lempert, W. (1988). *Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Lempert, W. (1989). Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Art. In G. Lind & G. Pollit-Gerlach (Hrsg.), *Moral in „unmoralischer Zeit“ zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft* (S. 153-171). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Lenk, H. (2002). *Erfolg oder Fairness? Leistungssport zwischen Ethik und Technik*. Münster: LIT-Verlag.
- Lenk, H. (2012). Erfolgreich und fair? Ethisches Verhalten im Sport: Wettkampf-Fairness und strukturelle Dilemma-Situationen. In H. Lenk & D. Schulte (Hrsg.), *Mythos Sport* (S. 93-116). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lickona, T. (1989). *Wie man gute Kinder erzieht. Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können*. München: Kindt Verlag.
- Lind, G. (1993). *Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Meinberg, E. (1991). *Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Montada, L. (2008). Moralische Entwicklung und Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig bearb. Aufl.). (S.572-605). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Moser, B. A. (2004). *Die Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde nach Piaget und Kohlberg. Ist Moral lehrbar?* Wien: Universität Wien.
- Nunner-Winkler, G. (1995). Gibt es eine weibliche Moral? In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral. Eine Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (S. 147-161). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Nunner-Winkler, G. & Nikele, M. (2001). Moralische Differenz oder geteilte Werte? Empirische Befunde zur Gleichheits-/Differenz-Debatte. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie*. (S. 108-135). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nunner- Winkler, G. (2004). Weibliche Moral: Geschlechterdifferenzen im Moralverständnis? In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 78-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 2 (3), 146-154.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. & Althof, W. (1994). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert-und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63-89). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Pawlenka, C. (2002). *Utilitarismus und Sportethik*. Paderborn: mentis Verlag.
- Pegels, E.-M. (1997). *Mogeln und Moral: empirische und theoretische Studien über den Wert der Mogeln in der Schule*. Münster: Lit.-Verlag.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher Verlag.
- Piaget, J. (1976). *Jean-Piaget- Werk und Wirkung*. München: Kindler Verlag.
- Pieper, A. (2007). *Einführung in die Ethik*. (6. Auflage). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Reuss, S. & Becker, G. (1996). *Evaluation des Ansatzes von Lawrence Kohlberg zur Entwicklung und Messung moralischen Urteilens. Immanente Kritik und Weiterentwicklung*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. (3.Auflage). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Rothgang, G.-W. (2009). *Entwicklungspsychologie* (2.überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruffy, M. (1981). Influence of social factors in the development of the young child's moral judgment. *European Journal of social psychology*, 11, 61-75.
- Scharlau, I. (1996). *Jean Piaget zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schlicht, W. (2005). Moralische Urteilsfähigkeit und soziale Integration. In Württembergischer Fußballverband (Hrsg.), *Minderheitenrechte im Sport. Tagungsband des wfv-Sportrechtsseminars vom 1.-3.Oktober 2004 in Wangen/Allgäu* (S. 45-58). Baden-Baden: Nomos.
- Schwier, J. (1992). Regeln, Moral und informelle Fairness. *Sportwissenschaft*, 22, 215-218.
- Spielthener, G. (1996). *Psychologische Beiträge zur Ethik. Band 2. Kohlbergs Theorie des moralischen Begründens. Eine philosophische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.

- Volkamer, M. (1991). Fairneßerziehung im Schulsport. *Sportunterricht*, 12, 186-190.
- Werlitz, J. (2007). *Der PausenPhilosoph. Die wichtigsten Ideen und Denker des Abendlandes*. Bindlach: Gondrom Verlag.
- Werner, H-J. (2002). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wienand, M. W. & Wienand, M. M. (1994). Berufsethik des Psychologen. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (5. Auflage, S. 84-89). Weinheim: Beltz Verlag.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). *Psychologie* (16. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

Internetquellen:

- <http://lexikon.stangl.eu/14730/rollenuebernahme/> (Zugriff am 5. September 2015)
- https://de.wikipedia.org/wiki/Gertrud_Nunner-Winkler (Zugriff am 19. Oktober 2015)
- <https://www.youtube.com/watch?v=07oOyQVEFOI> Zugriff am 15.11.2015
- <http://www.un.org/sport2005> (Zugriff am 20. November 2015)
- <http://oe1.at/artikel/248759>: Moral ist im Sport nicht leistbar. Schluss mit Rekordhascherei (2010) (Zugriff am 15. Dezember 2015)

9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Abgrenzung und Differenzierung von „Verstehen“ (modifiziert nach Danner, 2006, S. 36).....	5
Abb. 2: Der Zusammenhang zwischen Vorverständnis und Textverständnis (modifiziert nach Danner, 2006, S. 62)	6
Abb. 3: Der Zusammenhang zwischen Teil und Ganzem (modifiziert nach Danner, 2006, S. 65).....	7
Abb. 4: Der Zusammenhang zwischen der Stadien der Regelpraxis und des Bewusstseins der Regeln (modifiziert nach Heidbrink, 2008, S. 62)	22
Abb. 5: Häufigkeiten der Geschlechter in %.....	86
Abb. 6: Altersverteilung der Gesamtstichprobe	87
Abb. 7: Sportaktivität außerhalb der Schule.....	89
Abb. 8: Häufigkeit der Sportaktivität in %.....	90
Abb. 9: Dauer der Sportaktivität.....	91
Abb. 10: Intensität der Sportaktivität	92
Abb. 11: Individualsport oder Mannschaftssport	95
Abb. 12: Vereinssport oder privat	96
Abb. 13: Freizeitsport oder Leistungssport.....	97
Abb. 14 Segeldilemma - Entscheidung nach Geschlecht.....	99
Abb. 15: Segel-Dilemma - Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“	100
Abb. 16: Berg-Dilemma - Entscheidung nach Geschlecht.....	101
Abb. 17: Berg-Dilemma - Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“ .	102
Abb. 18: Preisausschreiben-Dilemma - Entscheidung nach Geschlecht.....	104
Abb. 19: Preisausschreiben-Dilemma: Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“	104
Abb. 20: Erziehungs-Dilemma: Entscheidung nach Geschlecht.....	106
Abb. 21: Erziehungs-Dilemma: Entscheidung nach „sportlich aktiv“ und „sportlich inaktiv“	107

10. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Vier Stadien der Regelanwendung.....	20
Tab. 2: Charakteristika und Unterschiede der heteronomen und autonomen Moral	27
Tab. 3: Hauptniveau des moralischen Urteils und ihre dazugehörigen sozialen Perspektiven	34
Tab. 4: Die Ebenen und Stufen der Moralentwicklung.....	41
Tab. 5: Gilligans Stufenmodell der fürsorglichen Moralentwicklung	63
Tab. 6: Sportaktivität außerhalb der Schule	89
Tab. 7: Die häufigsten Sportarten der weiblichen Probandinnen.....	93
Tab. 8: Die häufigsten Sportarten der männlichen Probanden.....	93
Tab. 9: Individualsport oder Mannschaftssport.....	94
Tab. 10: Vereinssport oder privat.....	95
Tab. 11: Freizeitsport oder Leistungssport.....	96
Tab. 12: Reihung der Argumente für das Segeldilemma nach Geschlecht	110
Tab. 13: Reihung der Argumente für das Segeldilemma nach Schülern und Schülerinnen einer öffentlichen Schule und Schülerinnen einer Privatschule	113
Tab. 14: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach sportlich aktiven Jugendlichen und sportlich inaktiven Jugendlichen	115
Tab. 15: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach Freizeitsportlern/Freizeitsportlerinnen und Leistungssportlern/Leistungssportlerinnen ..	118
Tab. 16: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach Individualsportlern/Individualsportlerinnen und Mannschaftssportlern/Mannschaftssportlerinnen.....	120
Tab. 17: Reihung der Argumente für das Erziehungs-Dilemma nach Vereinssportler/Vereinssportlerinnen und privat sportlich aktiven Jugendlichen	123

11. Anhang

Im Anhang befinden sich der an die Schüler und Schülerinnen ausgeteilte achtseitige Fragebogen sowie ein Lebenslauf der Verfasserin.

11.1. Fragebogen

Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens

Auf den nachfolgenden Seiten finden Sie Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten.

Bitte lesen Sie sich zuerst die Frage und die möglichen Antworten durch und kreuzen (X) Sie im Anschluss diejenige Antwort an, die auf Sie **am besten** zutrifft.

Beispiel:

Was hat Sie dazu bewogen, das Studium des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ zu inskribieren?

- ☐ Allgemeines Interesse an Sportthemen
- ☐ Gute Berufsaussichten nach dem Studium
- ☐ Bisheriger persönlicher sportlicher Werdegang
- ☒ Interesse am Umgang mit Menschen
- ☐ Freude an der Bewegung

Entscheiden Sie sich bitte immer nur für **eine** Antwort, außer es steht ausdrücklich dabei, dass Mehrfachantworten möglich sind.

Sollte sich unter den angegebenen Antwortmöglichkeiten keine befinden die auf Sie zutrifft, dann besteht in der Regel die Möglichkeit, Ihre für sie passende Antwort auf der dafür vorgesehen Linie zu formulieren.

Hinweis: Es kann vorkommen, dass manche Fragen von Ihnen übersprungen werden sollen. Dies ist eindeutig durch „weiter mit Frage“ gekennzeichnet.

Beantwortung der Dilemmasituationen: Zunächst sollen Sie sich das Dilemma durchlesen und anschließend eine der beiden Antwortmöglichkeiten wählen. Folgend stehen fünf Begründungen. Geben Sie anhand der angeführten Skala an (1= unwichtig, 5= sehr wichtig) an, wie wichtig die einzelnen Begründungen für Sie sind. Kreuzen Sie die Ziffer an, die Ihrer Antwort am ehesten entspricht.

unwichtig **sehr wichtig**

1 2 ~~3~~ 4 5

Dieser Fragebogen soll Ihre **persönliche Meinung** erfassen. Deswegen beantworten Sie die Fragen bitte alleine, zügig und der Reihe nach.

Bitte fangen Sie jetzt mit der Beantwortung der Fragen an.

Liebe Schüler und Schülerinnen,

im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien führe ich eine schriftliche Befragung an Schülern und Schülerinnen im Alter von 16-17 Jahren bezüglich ihrer sportlichen Aktivität außerhalb des Turnunterrichts in der Schule und der Beurteilung von Dilemmasituationen durch. Zweck dieser Befragung ist es, genauere Informationen darüber zu gewinnen, ob Sport die moralische Urteilsfähigkeit beeinflusst oder nicht.

Die Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig und anonym, die gewonnenen Daten dienen ausschließlich der späteren statistischen Analyse.

A Zur Person

1. Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich	2. Alter: _____ Jahre
3. Ich besuche eine ☐ Privatschule ☐ öffentliche Schule	
4. Ich gehe in die _____ Klasse.	

- 3

6.	Situation B Eines Tages ruft Sie ein/e sehr guter Freund/gute Freundin an, um Sie zu einer Bergtour einzuladen. Die Tour führt in ein wunderschönes, klettertechnisch Ihrem Können angemessenes Gebiet. Sie zögern mit der sofortigen Zusage, weil Ihr rechter Knöchel, den Sie sich beim Sport verletzt haben (Bänderzerrung) noch schmerzt und noch nicht völlig ausgeheilt ist. Andererseits haben Sie bei einer Absage für längere Zeit wahrscheinlich die Chance verspielt, in das wunderschöne Gebirgsmassiv zu kommen. Was meinen Sie? Sollten Sie zusagen oder absagen? ○ Zusagen ○ Absagen Ich meine, dass.....				
		unwichtig		sehr wichtig	
A	ich sicher zusagen würde. So eine Chance darf man sich einfach nicht entgehen lassen. Gegen die Schmerzen kann ich ja Tabletten nehmen.		1 2 3 4 5		
B	ich absagen würde. Der Körper rächt sich dafür, dass ich ihn ignoriere. Auch wenn die Schmerzen erträglich wären, müsste ich mit Spätfolgen rechnen.		1 2 3 4 5		
C	ich absagen würde. Schließlich hat der Arzt mir verboten, in nächster Zeit, bis zur Ausheilung der Verletzung, Sport zu betreiben.		1 2 3 4 5		
D	ich zusagen würde. Das Ertragen von Schmerz hat etwas mit meiner Selbstdisziplin zu tun. Man kann lernen, Schmerz zu ertragen, und dafür bietet sich hier eine Gelegenheit.		1 2 3 4 5		
E	ich zusagen würde. Die Tour mit Freunden ist mir einfach wichtiger als die möglicherweise auftretenden Schmerzen.		1 2 3 4 5		
F(sonstige Begründung)					
Bringen Sie die angegebenen Überlegungen bezüglich Ihrer Wichtigkeit in eine Rangordnung . Das wichtigste erhält Rang 1, das zweitwichtigste Rang 2 usw. bis Rang 5 Rang Nr.1:_____ Rang Nr.2: _____ Rang Nr.3:_____ Rang Nr.4:_____ Rang Nr.5: _____					
		sehr leicht		sehr schwierig	
G	Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?		1 2 3 4 5		
H	Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?		1 2 3 4 5		
		sehr sicher		sehr unsicher	
I	Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?		1 2 3 4 5		

7.	Situation C Die Familie von Gerd erhält die Nachricht, dass sie bei einem Preisausschreiben einen schönen Preis gewonnen hat. Die Firma, die den Preis zur Verfügung stellt, vertreibt verschiedene Produkte und führt eine Hotelkette in Europa. Die Firma bietet Gerd und seiner Frau an, entweder einen 14tägigen Aufenthalt in einem Gesundheitshotel in einer traumhaften Gebirgslandschaft oder eine 14tägige Reise in eine der Großstädte Europas (Paris, London, Madrid) zu absolvieren. Wofür sollte sich ihrer Meinung nach die Familie entscheiden? ○ Gesundheitshotel ○ Großstadt Europas Ich meine, dass..... <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th style="text-align: center;">unwichtig</th> <th style="text-align: center;">sehr wichtig</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>sie einfach spontan reagieren und so die Entscheidung herbeiführen sollten.</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>sie sich für das Gesundheitshotel entscheiden sollten, weil sie dabei die Gelegenheit haben, ausgiebig auszuspannen, sich zu regenerieren und körperlich, seelisch und geistig fit zu werden.</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>sie sich für eine der Großstädte entscheiden sollten, weil Bauten, Kultur und die andere Mentalität der Menschen faszinierend sind.</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>sie überlegen sollten, ob sie den Preis nicht den Eltern weiterschicken sollten. Diese würden sich sehr darüber freuen.</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>es ziemlich egal ist, wofür sie sich entscheiden. Sie werden wahrscheinlich das Gefühl nicht los, für Werbemaßnahmen der Firma missbraucht zu werden.</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">F(sonstige Begründung)</td> </tr> <tr> <td colspan="4"> Bringen Sie die angegebenen Überlegungen bezüglich Ihrer Wichtigkeit in eine Rangordnung. Das wichtigste erhält Rang 1, das zweitwichtigste Rang 2 usw. bis Rang 5 Rang Nr.1:_____ Rang Nr.2: _____ Rang Nr.3:_____ Rang Nr.4:_____ Rang Nr.5: _____ <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr leicht</th> <th style="text-align: center;">sehr schwierig</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">sehr sicher</td> <td style="text-align: center;">sehr unsicher</td> </tr> <tr> <td>I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> </td> </tr> </tbody></table>			unwichtig	sehr wichtig	A	sie einfach spontan reagieren und so die Entscheidung herbeiführen sollten.	1 2 3 4 5		B	sie sich für das Gesundheitshotel entscheiden sollten, weil sie dabei die Gelegenheit haben, ausgiebig auszuspannen, sich zu regenerieren und körperlich, seelisch und geistig fit zu werden.	1 2 3 4 5		C	sie sich für eine der Großstädte entscheiden sollten, weil Bauten, Kultur und die andere Mentalität der Menschen faszinierend sind.	1 2 3 4 5		D	sie überlegen sollten, ob sie den Preis nicht den Eltern weiterschicken sollten. Diese würden sich sehr darüber freuen.	1 2 3 4 5		E	es ziemlich egal ist, wofür sie sich entscheiden. Sie werden wahrscheinlich das Gefühl nicht los, für Werbemaßnahmen der Firma missbraucht zu werden.	1 2 3 4 5		F(sonstige Begründung)				Bringen Sie die angegebenen Überlegungen bezüglich Ihrer Wichtigkeit in eine Rangordnung. Das wichtigste erhält Rang 1, das zweitwichtigste Rang 2 usw. bis Rang 5 Rang Nr.1:_____ Rang Nr.2: _____ Rang Nr.3:_____ Rang Nr.4:_____ Rang Nr.5: _____ <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr leicht</th> <th style="text-align: center;">sehr schwierig</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">sehr sicher</td> <td style="text-align: center;">sehr unsicher</td> </tr> <tr> <td>I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					sehr leicht	sehr schwierig	G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?	1 2 3 4 5		H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?	1 2 3 4 5			sehr sicher	sehr unsicher	I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?	1 2 3 4 5	
		unwichtig	sehr wichtig																																													
A	sie einfach spontan reagieren und so die Entscheidung herbeiführen sollten.	1 2 3 4 5																																														
B	sie sich für das Gesundheitshotel entscheiden sollten, weil sie dabei die Gelegenheit haben, ausgiebig auszuspannen, sich zu regenerieren und körperlich, seelisch und geistig fit zu werden.	1 2 3 4 5																																														
C	sie sich für eine der Großstädte entscheiden sollten, weil Bauten, Kultur und die andere Mentalität der Menschen faszinierend sind.	1 2 3 4 5																																														
D	sie überlegen sollten, ob sie den Preis nicht den Eltern weiterschicken sollten. Diese würden sich sehr darüber freuen.	1 2 3 4 5																																														
E	es ziemlich egal ist, wofür sie sich entscheiden. Sie werden wahrscheinlich das Gefühl nicht los, für Werbemaßnahmen der Firma missbraucht zu werden.	1 2 3 4 5																																														
F(sonstige Begründung)																																																
Bringen Sie die angegebenen Überlegungen bezüglich Ihrer Wichtigkeit in eine Rangordnung. Das wichtigste erhält Rang 1, das zweitwichtigste Rang 2 usw. bis Rang 5 Rang Nr.1:_____ Rang Nr.2: _____ Rang Nr.3:_____ Rang Nr.4:_____ Rang Nr.5: _____ <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">sehr leicht</th> <th style="text-align: center;">sehr schwierig</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">sehr sicher</td> <td style="text-align: center;">sehr unsicher</td> </tr> <tr> <td>I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					sehr leicht	sehr schwierig	G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?	1 2 3 4 5		H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?	1 2 3 4 5			sehr sicher	sehr unsicher	I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?	1 2 3 4 5																															
	sehr leicht	sehr schwierig																																														
G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen?	1 2 3 4 5																																															
H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts?	1 2 3 4 5																																															
	sehr sicher	sehr unsicher																																														
I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist?	1 2 3 4 5																																															

8.	Situation D Ein paar Leute unterhalten sich darüber, wie man Kinder erziehen soll, um zu erreichen, dass sie ihren Körper bewusst wahrnehmen und achten lernen und alles tun, um gesund zu bleiben. Die eine Person (1) sagt, dass man diese Ziele nur erreichen kann, wenn man die Kinder schon in jungen Jahren ausgiebig Sport betreiben lässt und in einen Verein einschreibt. Die andere Person (2) vertritt die Meinung, dass das nicht notwendig ist, denn der Turnunterricht in der Schule ist ausreichend, dass dieser für die Erreichung dieser Ziele genügt. Eine dritte Person (3) hat die Erfahrung gemacht, dass es entscheidend ist, dass die Eltern selbst auf ihren Körper achten, denn dann lernen die Kinder einfach mit. Wessen Meinung würden Sie am ehesten zustimmen? ○ Person (1) ○ Person (2) ○ Person (3) nur eine Antwort möglich Ich meine, dass.....				
			unwichtig		sehr wichtig
A	die erste Person das richtige sagt. Erst durch Sport, der die Kinder herausfordert und ihnen Leistungen abverlangt, lernen die Kinder auf ihren Körper zu achten und sie erfahren den Wert des Körpers für ihr späteres Leben.			1 2 3 4 5	
B	die zweite Person völlig recht hat. Das was im Turnunterricht in der Schule vermittelt wird, ist ausreichend, um sich ein positives Verhältnis zum eigenen Körper anzueignen. Schließlich sind ausgebildete Lehrer an der Arbeit.			1 2 3 4 5	
C	die dritte Person der Wahrheit am nächsten ist. Entscheidend ist, dass die Eltern sportlich sind und selbst ein gutes Verhältnis zu ihrem Körper haben.			1 2 3 4 5	
D	es mehr von anderen Dingen abhängt, ob Kinder in ihrem späteren Leben den eigenen Körper schätzen und achten. Ob jemand raucht, trinkt oder Müsli isst, hängt meist davon ab, wie glücklich der Mensch ist.			1 2 3 4 5	
E	es in unserer Gesellschaft, in der die Natur mehr oder weniger zerstört ist, nicht mehr möglich ist, Kinder zu einem besonders gesunden Körper zu erziehen. Wir sollten die Kinder eher darauf vorbereiten, dass es ein Leben ohne Schädigungen nicht mehr gibt.			1 2 3 4 5	
F(sonstige Begründung)					
Bringen Sie die angegebenen Überlegungen bezüglich Ihrer Wichtigkeit in eine Rangordnung . Das wichtigste erhält Rang 1, das zweitwichtigste Rang 2 usw. bis Rang 5 Rang Nr.1:_____ Rang Nr.2: _____ Rang Nr.3:_____ Rang Nr.4:_____ Rang Nr.5: _____ sehr leicht sehr schwierig G Wie schwierig ist Ihnen die Entscheidung gefallen? 1 2 3 4 5 H Für wie schwierig halten Sie eine Lösung des Konflikts? 1 2 3 4 5 sehr sicher sehr unsicher I Wie sicher sind Sie, dass Ihre Entscheidung richtig ist? 1 2 3 4 5					

C Sportverhalten außerhalb der Schule

9.	Betreiben Sie außerhalb des „Turnunterrichts“ in der Schule auch noch Sport? (Unter sportlicher Aktivität sind hier nicht Spaziergehen, mit dem Hund „Gassi“ gehen, Gartenarbeiten, Baden oder allfällige Hausarbeiten gemeint. Ebenso zählen Schach, Angeln, Kartenspielen, Billard, etc. nicht dazu) ☐ Ja → weiter mit Frage 10 ☐ Nein → weiter mit Frage 19
10.	Wieso treiben Sie Sport außerhalb der Schule? Ich bitte Sie, Gründe hierfür zu nennen: A _____ B _____ C _____
11.	Wie häufig (wie regelmäßig) sind Sie außerhalb des Turnunterrichts in der Schule sportlich aktiv? Was trifft auf Sie zu? ☐ täglich ☐ einmal die Woche ☐ mehrmals in der Woche ☐ einmal im Monat ☐ mehrmals im Monat ☐ seltener
12.	Wie viele Stunden Sport betreiben Sie außerhalb der Schule pro Woche? (im Durchschnitt) (Bei der Beantwortung ist die Zeit für Anfahrt, Umziehen, Duschen usw. nicht miteinzubeziehen) ☐ weniger als eine halbe Stunde ☐ eine halbe Stunde bis Stunde ☐ 1-2 Stunden ☐ 2-3 Stunden ☐ 3-4 Stunden ☐ > 4 Stunden
13.	Wenn Sie aktiv Sport betreiben, wie belastend und intensiv ist das? Wie stark belasten Sie ihren Körper? ☐ nicht intensiv, nur mit geringer Anstrengung (40%) ☐ mäßig intensiv, mit mittlerer körperlicher Anstrengung (60%) ☐ intensiv, mit körperlicher Anstrengung im oberen Drittel (80%) ☐ sehr intensiv, mit großer Anstrengung (100%)
14.	Welche Sportart(en) betreiben Sie regelmäßig? (Mehrfachnennungen möglich) ☐ Wintersport (Snowboarden, Ski fahren, Langlaufen, etc.) ☐ Ballsport (Fußball, Handball, Volleyball, Basketball, etc.) ☐ Bergsport (Klettern, Bergsteigen, Wandern) ☐ Boden- u. Geräteturnen, Akrobatik ☐ Kampfsport (Judo, Karate, etc.) ☐ Laufsport (Joggen, Sprinten, Dauerlauf, etc.) ☐ Radsport (Mountainbiken, Rennrad, etc.)

	☐ Tanzen (Hip-Hop, Salsa, Jazz, Ballett, etc.) ☐ Trendsport (Parcours, Slackline, Freerunning, etc.) ☐ Golf, Tennis, Tischtennis ☐ Wassersport (Schwimmen, Turmspringen, etc.) ☐ Gesundheitssport (Yoga, Pilates, etc.) ☐ Fitnesstraining (Krafttraining, etc.) ☐ Sonstige: _____
15.	Betreiben Sie Individualsport oder Mannschaftssport? (Unter dem Begriff Individualsport fallen all jene Sportarten, die hauptsächlich auf der Leistung einer einzelnen Person basieren. Beim Mannschaftssport bestreitet eine Gruppe von Sportlern/Sportlerinnen einen Wettkampf und erzielt zusammen eine Leistung) ☐ Individualsport ☐ Mannschaftssport ☐ beides
16.	Üben Sie ihre Sportart in einem Verein aus oder privat, ohne Mitglied eines Vereins zu sein? ☐ Verein → weiter mit Frage 17 ☐ privat → weiter mit Frage 18
17.	Wie lange trainieren Sie schon in dem Verein? ☐ weniger als 1 Jahr ☐ zwischen 1 und 3 Jahren ☐ zwischen 4 und 6 Jahren ☐ mehr als 7 Jahre
18.	Betreiben Sie Freizeitsport oder Leistungssport? (Unter Leistungssport ist hier beispielsweise zu verstehen, wenn Sie an österreichischen Meisterschaften teilnehmen) ☐ Freizeitsport ☐ Leistungssport
19.	Sie betreiben außerhalb des Turnunterrichts in der Schule selbst nicht aktiv Sport. Ich bitte Sie, Gründe hierfür zu nennen: A _____ B _____ C _____

11.2. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: **Nina Obrowsky**
Adresse: 1230 Wien
E-Mail: nina.obrowsky@gmx.at
Geburtsdatum: 02.11.1990
Nationalität: Österreich

Ausbildung

seit 10/2009 **Universität Wien**, Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie UF Bewegung und Sport
1/2013-6/2013 **Erasmus-Auslandssemester** in Spanien (La Coruña)
2001-2009 **Grg 13**, Wenzgasse 7, 1130 Wien
1997-2001 **Volkschule** Rodaun (1230 Wien)

Praktika während der Ausbildung

Schikurs (Gymnasium und Oberstufenrealgymnasium St. Ursula) (März 2015)
Ferienspiel Perchtoldsdorf (August 2014)
Schwimmwochen (Union West Wien) (Juli 2014 + Juli 2015)
Schikurs (Grg 12, Rosasgasse 1-3) (Jänner 2014 + März 2015)
WIJUG (Wiener Jugenderholung) (Juli 2013)
WIJUG (Wiener Jugenderholung) (Juli 2012)
Kinderfreunde Steiermark (September 2011)
WIJUG (Wiener Jugenderholung) (Ende Juli bis Anfang August 2011)

Sprachkenntnisse

Deutsch - Muttersprache
Englisch - Schulkenntnisse in Wort und Schrift
Französisch - Schulkenntnisse in Wort und Schrift
Spanisch - Level A2

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

Ich, Nina Obrowsky, erkläre hiermit an Eides statt, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der hier angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher oder ähnlicher Form an einer anderen Stelle eingereicht, sowie auch nicht von anderen Personen vorgelegt.

(Ort, Datum)

(Unterschrift Verfasserin)