

JEAN PIAGET



DAS MORALISCHE URTEIL DES KINDES



Klett-Cotta

SCHLÜSSELTEXTE BAND 3



JEAN PIAGET
SCHLÜSSELTEXTE IN 6 BÄNDEN

Herausgegeben und überarbeitet von Richard Kohler

Band 3

JEAN PIAGET
DAS MORALISCHE
URTEIL
DES KINDES

Aus dem Französischen übersetzt
von Lucien Goldmann und Hans Aebli

Vollständig überarbeitet von Richard Kohler

Mit einer Einführung von Thomas Kesselring

Klett-Cotta

Eine chronologische Gesamtbibliographie der Werke Piagets
finden Sie auf www.klett-cotta.de/piaget.

Die erste deutschsprachige Ausgabe des Titels ist 1954 im Verlag Rascher, Zürich, in der Übersetzung von Lucien Goldmann auf der Basis der zweiten Auflage von 1948 erschienen. 1973 folgte eine Ausgabe in sechs Auflagen bei Suhrkamp, Frankfurt am Main. 1983 veröffentlichte Klett-Cotta, Stuttgart, eine von Hans Aebli überarbeitete Ausgabe. Die vorliegende Ausgabe wurde 2015 von Richard Kohler vollständig überarbeitet.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Klett-Cotta

www.klett-cotta.de

Die Originalausgabe erschien unter dem Titel

»Le jugement moral chez l'enfant«

© 1932 by Presses Universitaires de France

Für die deutsche Ausgabe

© 1954/1983/2015 by J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart

Alle deutschsprachigen Rechte vorbehalten

Umschlag: Rothfos & Gabler, Hamburg

Unter Verwendung eines Fotos von © Fondation Jean Piaget, Genf

Gesetzt von Dörlemann Satz, Lemförde

Datenkonvertierung: le-tex publishing services GmbH, Leipzig

Vollständig durchgesehene, überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2015

Printausgabe: ISBN 978-3-608-94813-4

E-Book: ISBN 978-3-608-10682-4

PDF-E-Book: ISBN 978-3-608-20228-1

Dieses E-Book entspricht der aktuellen Auflage der Printausgabe.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung von Thomas Kesselring	9
Vorwort	19

ERSTES KAPITEL

Die Spielregeln

§ 1: DIE REGELN DES MURMELSPIELS	28
§ 2: DIE BEFRAGUNG DER KINDER UND IHRE ALLGEMEINEN ERGEBNISSE	37
§ 3: DAS PRAKTIZIEREN DER REGEL	44
1. Die ersten zwei Stadien	44
2. Das dritte und vierte Stadium	57
§ 4: DAS REGELBEWUSSTSEIN	67
1. Die beiden ersten Stadien	67
2. Das dritte Stadium	82
§ 5: EIN SPIEL DER MÄDCHEN – »ILËT CACHANT«	96
§ 6: SCHLUSSFOLGERUNGEN	105
1. Die motorische Regel und die beiden Arten des Respekts	105
2. Der Respekt vor der Gruppe oder der Respekt vor den Personen – die Suche nach einer Leithypothese	123

ZWEITES KAPITEL

Zwang der Erwachsenen und moralischer Realismus

§ 1: DIE METHODE	138
§ 2: DIE OBJEKTIVE VERANTWORTLICHKEIT	148
1. Ungeschicklichkeit und Diebstahl	148
2. Die Lüge	168
3. Die Lüge und die beiden Typen des Respekts	194
§ 3: SCHLUSSFOLGERUNGEN	207
1. Der moralische Realismus	207
2. Allgemeine Schlussfolgerung	229

DRITTES KAPITEL

Die Kooperation und die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs

§ 1: DAS PROBLEM DER SANKTION UND DER RETRIBUTIVEN GERECHTIGKEIT	237
§ 2: DIE KOLLEKTIVE UND ÜBERTRAGBARE VERANTWORTLICHKEIT	272
§ 3: DIE »IMMANENTE GERECHTIGKEIT«	292
§ 4: DIE DISTRIBUTIVE UND DIE RETRIBUTIVE GERECHTIGKEIT	305
§ 5: GLEICHHEIT UND AUTORITÄT	320
§ 6: DIE GERECHTIGKEIT UNTER KINDERN	340
§ 7: SCHLUSSFOLGERUNG – DER GERECHTIGKEITSBEGRIFF	360

VIERTES KAPITEL
Die beiden Arten der kindlichen Moral und
die Typen der gesellschaftlichen Beziehungen

§ 1: DURKHEIMS UND FAUCONNETS THESEN ÜBER DIE VERANTWORTLICHKEIT	379
§ 2: DURKHEIMS LEHRE VON DER MORALISCHEN AUTORITÄT	394
1. Einleitung	394
2. Die moralische Erziehung	407
§ 3: BOVETS THEORIE	427
§ 4: BALDWINS SICHTWEISE	444
§ 5: SCHLUSSFOLGERUNGEN	454
Literaturverzeichnis	467
Sachregister	470
Personenregister	475
Informationen zum Autor	478

EINFÜHRUNG

Thomas Kesselring

Piagets Buch über das moralische Urteil beim Kinde ist in deutscher Sprache erstmals vor sechzig Jahren erschienen, dreißig Jahre später zum zweiten und nun, nach weiteren dreißig Jahren, zum dritten Mal. Weshalb diese Neuauflage, 82 Jahre nach Erscheinen des Originals? Es gibt dafür mehrere Gründe:

- Piaget ist mit diesem Buch ein Pionierwerk gelungen: Als erster Psychologe entwarf er ein Panorama der Entwicklung des moralischen Urteils und Verhaltens. Das Buch ist leicht zu lesen und von einer strahlenden Frische, als wäre es erst gestern geschrieben worden. Es ist ein Klassiker. Man findet in ihm fast alle Elemente von Piagets späterer Theorie, und es ist zugleich seine ausführlichste Abhandlung darüber, wie soziale Beziehungen die geistige Entwicklung von Kindern beeinflussen.
- Das Buch ist eine Fundgrube an köstlichen Dialogen mit Kindern, originellen psychologischen Beobachtungen und luziden Reflexionen zu Fragen von großer Tragweite: Aus welchen Motiven gehorchen Kinder? Welche Rolle spielen die Anweisungen der Erzieher? Wie lernen Kinder zwischen diesen Anweisungen und moralischen Regeln zu unterscheiden? Woher stammen diese Regeln? Wie bildet sich das Gewissen?
- Die Ergebnisse, zu denen Piaget gelangte, haben bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt.

Im deutschen Sprachraum begann die Rezeption des Buches allerdings erst gute zwei Jahrzehnte nach Erscheinen der ersten Übersetzung – auf dem Umweg über die Arbeiten des Amerikaners Lawrence Kohlberg, der als Erforscher des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen in Piagets Fußstapfen getreten war und hierzulande vor allem durch den Philosophen Jürgen Habermas (Frankfurt), den Pädagogen Fritz Oser (Fribourg) und den Psychologen Georg Lind (Konstanz) bekannt wurde. Der Höhepunkt die-

ser Rezeption liegt nun zwei Jahrzehnte zurück. Es spricht aber nichts dagegen, sie jederzeit wieder aufzunehmen.

Piaget konzentrierte sich nicht wie Kohlberg auf die Diskussion moralischer Dilemma-Situationen. Und anders als viele seiner Nachfolger beschränkte er sich nicht darauf, klinische Gespräche mit Kindern zu führen, sondern ergänzte seine Studien zum Regelbewusstsein von Kindern mit Beobachtungen ihres Regelverhaltens. Viele Stunden verbrachte er kniend auf den damals noch autofreien Straßen Genfs und Neuenburgs, vertieft ins Murmelspiel, das er mit den Kleinen spielte, wobei er sich mit ihnen immer auch unterhielt: Woher stammen die Regeln? Kann man auch anders spielen? Darf man die Regeln verändern? Das Murmelspiel eignet sich für das Studium des kindlichen Regelverhaltens und -bewusstseins besonders gut, weil die Regeln von den Kindern selbst stammen. Piaget stellte fest: Die jüngsten Kinder spielen individuell, wie es ihnen gerade einfällt; Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren halten die Regeln für heilig und unveränderlich, folgen ihnen aber nicht, weil sie sie nicht verstehen. Ab einem Alter von sieben, acht Jahren spielen sie kooperativ und mit wachsendem Regelverständnis. Sie wissen, dass sich Regeln durch gemeinsame Absprachen verändern lassen. In einem noch späteren Stadium interessieren sich vor allem die Jungen für die Kodifizierung der Regeln.

Die Ergebnisse des ersten, dem Murmelspiel gewidmeten Kapitels werden in den zwei folgenden Kapiteln durch Studien zum kindlichen Verständnis von Verantwortung («objektive» versus «subjektive» Verantwortlichkeit), von Lügen, Gerechtigkeit und gerechter Strafe vertieft und ergänzt.

Besonderes Gewicht legte Piaget auf die Beantwortung der Frage, weshalb Kinder ihren Erziehern gehorchen und aus welchen Motiven sie später Regeln und Normen befolgen. Dabei unterschied er zwischen zwei Typen der Achtung, die er aufeinander folgenden Phasen zuordnet. In der ersten manifestiert das Kind den »*respect unilatéral*«, eine *einseitige Achtung* gegenüber seinen Eltern, und in der zweiten, ab acht oder neun Jahren, eine Haltung des »*respect mutuel*«, der *gegenseitigen Achtung*. Zu dieser gelangt

es im Umgang mit anderen Kindern. Piaget hat die Wichtigkeit der Peergroup für die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen immer wieder betont. Wie die Regeln des Murmelspiels hält das Kleinkind auch die Weisungen seiner Eltern für sakrosankt: Man muss gehorchen, darf nichts stehlen usw. Es internalisiert diese Weisungen aber nicht, es befolgt sie bald strikt dem Buchstaben nach und bald überhaupt nicht, weil es sie nicht versteht. Inspiriert von seinem Berufskollegen Pierre Bovet erklärte Piaget diese Haltung mit der einseitigen Achtung den Erwachsenen gegenüber. Wie Bovet führte er diese Haltung auf eine Mischung aus Zuneigung und Furcht zurück – *Zuneigung*, weil die Eltern für das Wohl des Kindes sorgen, und *Furcht*, weil sie ihm ihren Willen aufzwingen und es bestrafen können.

In den Augen des Kleinkindes sind Normen und Werte Bestandteile der Wirklichkeit. Fragt man es, was schlimmer sei, ein Kind, das den Eltern erzählt, es habe in der Schule eine gute Note erhalten, obwohl es gar nicht benotet wurde, oder ein Kind, das angibt, über einen Hund erschrocken zu sein, der so groß wie eine Kuh war, so findet es das zweite »schlimmer«: Jeder wisse doch, dass es so große Hunde nicht gibt, während man in der Schule durchaus ab und zu eine gute Note erhalte. Eine Unwahrheit wiegt also umso schwerer, je weiter sie von der Realität abweicht. Kleinkinder unterscheiden auch noch nicht zwischen Regelmäßigkeiten, die naturgegeben sind, und solchen, die sich in menschlichen Gesellschaften durch Konvention herausgebildet haben: »Man muss essen nach dem Spaziergang, schlafen gehen, wenn es Abend wird, baden bevor man zu Bett geht usw., genauso wie die Sonne am Tage und der Mond nachts scheint (...). All dies ist und muss sein, es drängt sich auf wie die Ordnung der Welt und muss einen Grund haben« (in diesem Band: 225).

Den Sinn sozialer Normen erfasst das Kind, sobald es beginnt, mit seinesgleichen Regeln auszuhandeln. Regeln lassen sich als Anweisungen verstehen, die man sich gegenseitig erteilt. Um sie zu verstehen, muss man imstande sein, sich auf den Standpunkt seines Gegenübers zu stellen. Durch diese Fähigkeit unterscheidet sich die gegenseitige von der einseitigen Achtung.

Piagets *Le jugement moral chez l'enfant* erschien in der Zwischenkriegszeit, 1932, kurz vor Hitlers Machtergreifung. Das Buch wirkt heute wie ein Zeugnis aus einer anderen Welt, einer Welt, in der Entwicklung nur eine Richtung kennt – zu einer Moral des Guten. Piaget assoziierte die Fähigkeit, sich auf den Standpunkt des Gegenübers zu stellen, automatisch mit Rücksichtnahme. Er zitierte auch die Goldene Regel »Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!« (ebd.: 371). Jedoch blendete er aus, dass man eine Person, auf deren Standpunkt man sich stellt, auch gezielt ärgern und schikanieren kann. Als Gegenpart zur Goldenen Regel könnte ein Bösewicht ein diabolisches Prinzip erfinden: »Behandle den anderen so, wie du selbst auf keinen Fall behandelt werden möchtest!« Piaget argumentierte, die einseitige Furcht des Kindes vor der Macht der Erwachsenen mutiere bei der gegenseitigen Achtung zur »gänzlich moralischen Furcht, in den Augen des geachteten Individuums zu sinken« (ebd.: 438), und das bewahre die Individuen vor bösen Handlungen.

Die Schattenseiten der intellektuellen Entwicklung blendete Piaget weitgehend aus. Gut möglich, dass dies mit seinem christlichen Engagement in den Jahren vor Abfassung des *Moralischen Urteils* zusammenhängt (vgl. Band 2: *Theologie und Reformpädagogik*). Was in einer Publikation von 1928 noch göttliche Normen waren – eine innerpsychische Transzendenz –, sind vier Jahre später, im vorliegenden Buch, moralische Normen, die das Kind in einem jahrelangen Prozess aufbaut.

Man sollte den Einfluss von Piagets früher christlicher Phase nicht überbewerten; ihre Spuren verlieren sich kurz nach 1930 in seinem Werk praktisch völlig. Im vorliegenden Buch ist von der Religion nur noch nebenbei die Rede. Der 36-jährige Piaget konfrontiert im letzten Kapitel die Theorien bedeutend älterer, bekannter Autoren – vor allem des französischen Soziologen Emile Durkheim und des Westschweizers Pierre Bovet – mit seinen Forschungsergebnissen. Der Leser erfährt dort: Das religiöse Bewusstsein ist, wie überhaupt das menschliche Bewusstsein, einer Entwicklung unterworfen – vom furchteinflößend Heiligen, das Durkheim mit der Gesellschaft assoziiert (in diesem Band: 396,

406), bis zum göttlichen Idealwesen, das (laut Pierre Bovet) entsteht, sobald das Kind die Fehler seiner Eltern entdeckt und das Bild der Vollkommenheit, das es zunächst mit ihnen verbindet, in eine höhere Sphäre projiziert (ebd.: 431). Die Gottesvorstellung wird also immer individueller. Man musste, schrieb Piaget, »auf die höchst entwickelten Religionen warten, bis die Menschheit in der Lage war, den Göttern eine moralische Reinheit zuzuschreiben« (ebd.: 436). Damit widerlegte er sowohl Durkheims Auffassung, die soziale Entwicklung laufe zwangsläufig in Richtung einer atheistischen Gesellschaft, als auch dessen These, das Kind lerne hauptsächlich aufgrund des Zwangs durch die Erwachsenengesellschaft. Der Entwicklungsgedanke überstrahlt nun alles Übrige. Das Gute identifiziert Piaget mit einer »dem Gewissen immanenten Gleichgewichtsform« (ebd.: 441), zu der die Entwicklung hinstrebt.

Was sind die zentralen Botschaften des Buches? Wichtig ist sicher die These, dass das Motiv zu gehorchen und Regeln zu befolgen zunächst in der einseitigen Achtung des Kindes gegenüber seinen Erziehern gründet und später, ab dem Alter von sieben bis neun Jahren, in einer Haltung der gegenseitigen Achtung. Nicht weniger wichtig ist die Erklärung, die gegenseitige Achtung entstehe aus der sozialen Kooperation. Piaget sieht in der Kooperation sowohl die Quelle der Moral als auch eine Triebfeder der geistigen Entwicklung. Originell und wichtig ist aber auch die Erklärung der kognitiven Entwicklung als Dezentrierungsprozess, durch den der anfängliche Egozentrismus – die Befangenheit auf dem eigenen Standpunkt – überwunden wird.

Diesen Dezentrierungsprozess beschrieb Piaget aber nicht immer in der gleichen Weise. *Das moralische Urteil des Kindes* steht in dieser Hinsicht an der Schwelle zu einem Paradigmenwechsel. Auffällig ist, dass sein Autor, der sonst alle zwei Jahre mindestens ein Buch publizierte, das vorliegende Werk in der Mitte einer neunjährigen Periode fertigstellte, in der sonst kein weiteres Buch erschien. In dieser neunjährigen Periode baute Piaget seine Theorie grundlegend um.

In seinem Frühwerk beschrieb er die Bewusstseinsentwicklung

als kontinuierlichen Prozess der *Dezentrierung*, beginnend mit einer Phase des »Aduialismus« oder »Autismus« (Ausdrücke, die Piaget von Baldwin bzw. von Bleuler übernahm): Das Kind ist sich seiner selbst noch nicht bewusst und unterscheidet daher weder klar zwischen sich und der physischen Umwelt noch zwischen dem eigenen und einem fremden Standpunkt. Als Zweites nahm Piaget eine *egozentrische* Periode an, in der das Kind ein rudimentäres Selbstbewusstsein entwickelt, aber die unterschiedlichen Perspektiven auf denselben Gegenstand noch ebenso wenig miteinander koordiniert wie die unterschiedlichen Ansichten verschiedener Personen. Es verabsolutiert immer noch den eigenen Standpunkt. Gleichzeitig projiziert es die Instrumente seines Denkens – Namen zum Beispiel, aber auch Werte und Normen – in die Außenwelt. Piaget bezeichnete diese Tendenz als »Realismus«. Schöne Beispiele liefert das dritte Kapitel. So denken kleine Kinder etwa, wenn unter den Füßen eines Diebes der Holzsteg zusammenkracht, dass dies die natürliche Strafe für den Dieb sei. In dem Maß, wie sich Egozentrismus und Realismus abschwächen, so nahm Piaget weiter an, wird das Denken »sozial« und erreicht eine gewisse logische Stringenz.

Ab Mitte der 1930er Jahre stellte Piaget die intellektuelle Entwicklung nicht mehr als einen einzigen zusammenhängenden Dezentrierungsprozess dar, sondern als eine zyklische Folge mehrerer solcher Prozesse: Ein Kind überwindet seinen Egozentrismus immer wieder neu, gleichsam auf immer höheren Stufen. Jedes Mal »schlägt der Geist die gleichen Schlachten auf einer neuen Ebene« (Piaget 1937: 354). Ausschlaggebend für diesen Theorie-wandel, über den Piaget übrigens nirgends Rechenschaft ablegte, waren die jahrelangen minutiösen Beobachtungen, die er an seinen eigenen Kindern (geboren 1925, 1927 und 1931) angestellt hatte: Schon der Säugling absolviert einen Dezentrierungsprozess, indem er seine Körperbewegungen und seine Sinnes-tätigkeit zunehmend differenziert und koordiniert; dabei gelangt er zu einem rudimentären Bewusstsein seines Körpers, seiner Bewegungen, seiner Gefühle und erkennt parallel dazu, dass die Objekte seiner Umgebung unabhängig von seinem Eingreifen existieren und auch

nicht verschwinden, wenn er sie nicht mehr sieht, hört, tastet oder spürt.

Später entdeckten Piaget und seine engste Mitarbeiterin, Bärbel Inhelder, einen weiteren Dezentrierungszyklus auf der Stufe der *formalen Operationen*. Die These von der aufsteigenden Wiederkehr der Dezentrierung erhielt damit neue Nahrung: »Stufe um Stufe«, schrieb Piaget nun, wiederholt sich ein Prozess, der von der »Nichtunterscheidung zwischen dem Gegenstand oder dem anderen Menschen und der eigenen Tätigkeit« zu einer »Dezentration in Richtung der Objektivität und Reziprozität« führt (Piaget/Inhelder 1955: 330). Die zyklische Wiederholung der Dezentrierung ist im vorliegenden Buch noch kein Thema, die These deutet sich aber bereits an, etwa wenn Piaget schreibt: »In solchen Fällen folgt das sprachliche Denken einfach dem konkreten Denken verspätet nach, da es sich um eine symbolische Rekonstruktion der auf der früheren Ebene bereits ausgeführten Operationen auf einer neuen Ebene handelt« (in diesem Band: 143). Das Bewusstsein ist »gegenüber der eigentlichen Handlung zwangsläufig verspätet« (ebd.: 210).

Doch auch diese These wird später korrigiert. Die neue These lautet: Die Entwicklung des Handelns reflektiert sich in der Symbolfunktion (Vorstellungstätigkeit), die Entwicklung der Symbolfunktion im konkreten Denken (in den *konkreten Operationen*) und deren Entwicklung schließlich in einem Denken zweiter Ordnung (in den *formalen Operationen*). Diese Entwicklungen wirken aber zugleich auf das konkrete Handeln zurück: Dieses wird immer rationaler, immer stärker überlegungsgeleitet.

Forschungen im Anschluss an Piaget deuten darauf hin, dass die Annahme stufenweiser Dezentrierungen auch auf die moralische und soziale Entwicklung zutrifft. Dazu ein Beispiel: Babys sind im Alter von eineinhalb Jahren in der Lage, sich in andere Personen einzufühlen: Sie trösten einen Spielkameraden, der sich wehgetan hat und weint. Wie Hoffman und Mitarbeiter (2000) herausfanden, verhalten sich diese Kinder beim Trösten *egozentrisch*: Sie bieten dem Unglücklichen die eigene Puppe oder den eigenen Teddybären an, womit sie sich in vergleichbaren Situationen jeweils

selber beruhigen. Dieser Egozentrismus verschwindet zu Beginn des dritten Lebensjahres. Kleinkinder trösten nun andere, indem sie ihnen deren eigene Puppe bringen.

Dass sich ähnliche Dezentrierungsprozesse später in der Moralentwicklung wiederholen, kann als wahrscheinlich gelten: Die Goldene Regel, die Kinder mit etwa zehn Jahren verstehen, ist nämlich im Kern *egozentrisch* – analog der egozentrischen Tröstungsstrategie beim Baby. Ein Missionar glaubt etwas Gutes zu tun, wenn er andere zu seiner eigenen Überzeugung bekehrt. Bernhard Shaw (1903: 227) hat das kritisiert: »Tu dem anderen nicht, was du willst, dass man dir tue, denn er könnte einen anderen Geschmack haben als du.« In der Tat zeugt der dezentrierte Ratschlag, »Füge keinem anderen etwas *gegen seinen eigenen Willen* zu«, von höherer Reife als die Goldene Regel.

Noch später, sobald der Jugendliche sich mit den Menschenrechten befasst, gewinnt die Unterscheidung zwischen egozentrischen und dezentrierten Ansichten – etwa bei der Diskussion der Frage, welche Grundrechte am wichtigsten sind – erneut Bedeutung. Wer beispielsweise von indigenen Völkern, die nicht staatlich organisiert sind, verlangt, sie sollten ihren Mitgliedern alle Menschenrechte zuerkennen, ist vermutlich ego- oder vielleicht besser: eurozentrisch.

Das Bild, das Piaget von der kindlichen Moralentwicklung gezeichnet hat, erinnert aus heutiger Sicht an einen Torso: Man erkennt die Figur als ganze, die Ausführung ist meisterhaft, aber noch etwas rudimentär. Untersuchungen nach Piagets Tod ergänzen den Torso und rücken ihn zum Teil in ein neues Licht, widerlegen aber Piagets Thesen in keinem entscheidenden Punkt. Es sind allenfalls Feinkorrekturen erforderlich:

- Indem Piaget die Eltern-Kind-Beziehung als asymmetrisch darstellte und sie, durch Durkheim beeinflusst, mit sozialem Zwang assoziierte, erweckte er den Eindruck, als ob die Erwachsenen dem Kind bei der Überwindung seines Egozentrismus nicht wirklich helfen könnten. Wie Michael Tomasello (2009, 2010) nachgewiesen hat, ist die Beziehung zwischen Erzieher (Mutter) und Kind aber bereits sehr früh eine der Gegenseitig-

keit: Wenn das Baby – schon mit neun Monaten! – auf ein Objekt zeigt, weiß es (oder vergewissert es sich), dass die Mutter zu ihm hinblickt, und es blickt selbst zu den Dingen, auf die die Mutter zeigt. Gegenseitiges Vertrauen entwickelt sich ähnlich früh: Das Baby erträgt die Abwesenheit seiner Mutter nur, weil es weiß, dass sie zurückkehren wird. Und die Mutter vertraut darauf, dass das Kind dies weiß. Diese frühe Gegenseitigkeit hat vorschulische Wurzeln; sie gründet in einer Kommunikation auf der Gefühlsebene – einem Phänomen, das Piaget entgangen zu sein scheint.

- Aus dem Spektrum moralischer Gefühle hat Piaget nur ein schmales Segment vor Augen gehabt: die beiden Arten der Achtung und ansatzweise die Schuldgefühle. In Auseinandersetzungen moralischer Natur spielen weitere Emotionen wie Groll (Übelnehmen), Entrüstung oder Empörung und Dankbarkeit hinein, die bei Piaget aber ebenso wenig zur Sprache kommen wie das Einfühlungsvermögen, das für die gesamte Moralentwicklung die Grundlage bildet. Martin Hoffmans (2000) und Paul Harris' (1992) Untersuchungen zu diesen Themen versehen den Torso, den Piaget geschaffen hat, gleichsam mit Händen und Füßen.
- Der Gedanke an eine Entwicklungspsychologie der Menschenrechte lag in den 1930er Jahren noch nicht in der Luft. Piaget hat die Moralentwicklung nur bis ins Alter von elf bis zwölf Jahren studiert, bis zum Stadium, in dem die Kinder gerne Regeln kodifizieren. Lawrence Kohlberg hat in den 1970er Jahren gezeigt, dass das Konzept der Menschenrechte erst erheblich später verstanden wird – auf dem »postkonventionellen Niveau«. Im Schlusskapitel des vorliegenden Werks hat Piaget die moralischen Normen mit den Regeln in Verbindung gebracht, die den Gegenseitigkeits-Modus in der menschlichen Kooperation fundieren: Moral, schrieb er, ist »ein System von ›konstituierenden‹ Normen« (ebd.: 452). Er sagte dies als Philosoph, der er immer auch gewesen ist. Wann und auf welchem Wege Jugendliche diese Normen zu verstehen beginnen, hat er aber selbst nicht mehr untersucht.

LITERATUR:

- Harris, Paul (1989): Das Kind und die Gefühle. Bern: Huber, 1992.
- Hoffman, Martin (2000): Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, Lawrence (1981): The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1937): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett, 1974.
- Piaget, Jean (1955): Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Olten: Walter, 1974.
- Shaw, George Bernard (1903): Man and Superman. A Comedy and a Philosophy. London: Penguin, 2004: 177–244.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

VORWORT

Der Leser findet in diesem Buch keine direkten Analysen der kindlichen Moral, wie sie in der Schule, in der Familie oder in Kindergesellschaften praktiziert wird. Wir haben uns vorgenommen, das moralische Urteil und nicht das Verhalten oder die moralischen Gefühle zu untersuchen. Zu diesem Zweck haben wir eine große Zahl von Kindern in den Schulen Genfs und Neuenburgs befragt und mit ihnen Gespräche zu moralischen Problemen geführt, wie früher zum Weltbild (Piaget 1926 [RM]) und zur Kausalität (Piaget 1927 [CP]). Auf den folgenden Seiten findet man die Ergebnisse dieser Studien. Zuerst wollten wir wissen, was in den Augen des Kindes selbst die Beachtung von Regeln bedeute. Daher sind wir von der Analyse der Regeln des gemeinschaftlichen Spiels und deren Verbindlichkeit im Gewissen des ehrlichen Spielers ausgegangen. Von den Spielregeln sind wir zu den durch die Erwachsenen vorgeschriebenen spezifisch »moralischen« Regeln übergegangen und haben gefragt, wie sich das Kind diese Pflichten vorstellt. Als bevorzugtes Beispiel in dieser Hinsicht diente uns die kindliche Einschätzung der Lüge. Schließlich haben wir die Begriffe untersucht, die aus den Beziehungen der Kinder untereinander hervorgehen, wobei wir den Begriff der Gerechtigkeit als besonderes Thema für unsere Unterhaltungen wählten. Die daraus gewonnenen Schlussfolgerungen schienen uns kohärent genug, um sie mit verschiedenen Hypothesen der gegenwärtigen Moralsoziologie und -psychologie zu konfrontieren. Diesen abschließenden Überlegungen gilt unser viertes Kapitel.

Wir sind uns der Schwächen und Vorteile unserer verwendeten Methode am meisten bewusst. Die große Gefahr, vor allem bei Fragen zur Moral, besteht darin, das Kind das antworten zu lassen, was man von ihm hören will. Dagegen gibt es kein unfehlbares

Mittel, weder die Ehrlichkeit des Interviewers noch die methodologischen Vorsichtsmaßnahmen, die wir andernorts beschrieben haben (vgl. RM, Einleitung). Hier hilft nur die Kooperation der Forscher. Wenn andere Psychologen unsere Fragestellungen unter verschiedenen Gesichtspunkten mit Kindern aus verschiedenen Milieus replizieren, wird man früher oder später beurteilen können, was an unseren hier vorgestellten Ergebnissen objektiv und was willkürlich ist.¹ Ähnliche Arbeiten sind schon in verschiedenen Ländern zum Kausalitätsbegriff und zur Logik der Kinder ausgeführt worden. Zwar hat man gewisse Übertreibungen unsererseits festgestellt, deren wir uns schuldig gemacht haben, aber die Ergebnisse haben bis heute keine entmutigenden Befunde bezüglich unserer Methode erbracht.

Unsere Methode hat anscheinend den Vorteil, das evident zu machen, was die bloße Beobachtung nur vermuten kann. Während der letzten Jahre habe ich beispielsweise die spontanen Äußerungen meiner eigenen Kinder aufgeschrieben, ohne ihnen die Fragen zu stellen, die ich in *Das Weltbild des Kindes* (1926) und *La causalité physique chez l'enfant* (1927) untersucht habe. Dabei haben sich die dort beschriebenen realistischen, animistischen, artifiziellistischen Tendenzen und die dynamische Kausalität usw. im Großen und Ganzen deutlich bestätigt, aber der Sinn der interessantesten Begründungen und der zufällig auftretenden Reflexionen wäre mir fast völlig entgangen, hätte ich vorher nicht selbst Hunderte von Kindern über die gleichen Themen befragt (vgl. Piaget 1945). Natürlich ist eine spontane Aussage eines Kindes mehr wert als alle Befragungen, aber diese kann ohne die vorbereitenden Arbeiten in der Form von Befragungen nicht in der wahren Perspektive des kindlichen Denkens eingeordnet werden.

Es sind ähnliche Vorarbeiten, die wir dem Leser hier zum Thema des moralischen Urteils vorlegen. Wir hoffen, dass unsere Gerüste allen jenen, die mit Kindern zusammenleben und die ihre sponta-

1 Seit der ersten Auflage dieses Werks erschien eine große Zahl von Arbeiten zu diesem Thema, allen voran in den Vereinigten Staaten, die unsere Ergebnisse im Großen und Ganzen zu bestätigen scheinen.

nen Reaktionen beobachten können, erlauben, das Gebäude selbst zu bauen! Die Moral des Kindes erhellt in gewisser Weise diejenige des Menschen. Wenn man Menschen bilden will, ist daher nichts nützlicher als das Studium der Gesetze ihrer Entwicklung.

Jean Piaget, 1948

ERSTES KAPITEL

DIE SPIELREGELN²

² Unter Mitarbeit von V. J. Piaget, M. Lambercier und L. Martinez-Mont.

Kinderspiele stellen bewundernswerte soziale Institutionen dar. Das Murrelspiel der Knaben beispielsweise enthält ein sehr komplexes Regelsystem, d.h. ein Gesetzbuch und eine vollständige Rechtsprechung. Der Psychologe, der sich aus professioneller Pflicht mit diesem Gewohnheitsrecht vertraut macht, um dessen implizite Moral herauszuarbeiten, erkennt den Reichtum dieser Regeln allein schon aus der Mühe, die ihm die Beherrschung ihrer Einzelheiten verursacht.

Will man von der kindlichen Moral etwas verstehen, muss man offensichtlich mit der Analyse der entsprechenden Tatsachen beginnen. Jede Moral besteht aus einem Regelsystem, und der Kern jeder Moralität findet sich im Respekt, den das Individuum für diese Regeln empfindet. Die reflexive Analyse Kants, die Soziologie Durkheims und die Individualpsychologie Bovets stimmen in diesem Punkt überein. Die Unterschiede ihrer Lehren scheinen erst da auf, wo sie zu erklären suchen, wie das Gewissen³ dazu kommt, die Regeln zu respektieren. Dieses »Wie« wollen wir unsererseits im Bereich der Kinderpsychologie zu erhellen suchen.

Dem Kind werden die moralischen Regeln, die es zu beachten lernt, zum größten Teil von den Erwachsenen vermittelt, und zwar oft nicht allmählich, entsprechend seinen Bedürfnissen und Absichten, sondern in einer ein für alle Mal elaborierten Form, wie sie durch die ununterbrochene Folge vorangegangener Erwachsenengenerationen übermittlelt worden sind. Daher die außerordentliche Schwierigkeit bei der Analyse des Ausgangspunkts für das, was vom Inhalt der Regeln und was vom Respekt des Kindes vor den Eltern stammt.

Im Falle der einfachsten Kinderspiele dagegen haben wir es mit Regeln zu tun, die die Kinder selbst ausgearbeitet haben. Ob uns diese Regeln ihrem Inhalt nach als »moralisch« erscheinen oder nicht, ist hier belanglos. Als Psychologen haben wir uns nicht auf

3 »Conscience« wird mit Bewusstsein übersetzt, wenn die kognitive Bedeutung im Vordergrund steht, und mit Gewissen bei moralischer Bedeutung, was aber nicht immer eindeutig zu entscheiden ist (Anmerkung des Herausgebers).

den Standpunkt des erwachsenen Gewissens, sondern auf denjenigen der kindlichen Moral zu stellen. Die Regeln des Murnelspiels werden genauso wie die sogenannten moralischen Realitäten von Generation zu Generation überliefert und verdanken ihr Fortbestehen lediglich ihrer Beachtung durch die Individuen. Der einzige Unterschied ist, dass es sich hier um Beziehungen der Kinder untereinander handelt. Die Kleinen, die erst zu spielen anfangen, werden von den Großen allmählich dazu erzogen, die Gesetze zu respektieren, und überdies neigen sie mit ganzem Herzen zu jener für die Menschenwürde besonders kennzeichnenden Tugend, welche darin besteht, Spielregeln genau zu befolgen. Die Großen haben es in ihrer Macht, die Regeln zu ändern. Wenn das keine »Moral« ist – aber wo beginnt dann die Moral? – so ist es doch zumindest die Beachtung der Regeln, und eine Arbeit wie die unsere sollte mit der Untersuchung derartiger Tatsachen beginnen. Gewiss gehören die Phänomene, die sich auf das Murnelspiel beziehen, nicht zu den einfachsten. Ehe das Kind mit seinesgleichen zu spielen anfängt, steht es unter dem Einfluss seiner Eltern. Von der Wiege an wird es vielfachen Regelmäßigkeiten unterworfen, und noch bevor es zu sprechen beginnt, wird es sich gewisser Verpflichtungen bewusst. Diese Umstände üben sogar, wie wir sehen werden, einen unbestreitbaren Einfluss auf die Gestaltung der Spielregeln aus. Im Falle der Spiele ist jedoch die Einwirkung der Erwachsenen auf ein Minimum beschränkt, weshalb wir es mit Tatsachen zu tun haben, die, wenn auch nicht zu den elementarsten, so doch zu den spontansten und aufschlussreichsten gehören.

Vor allem ist es leicht, beim Studium der Spielregeln zwei Gruppen von Erscheinungen gleichzeitig zu beobachten: 1. das *Praktizieren* der Regeln, d.h. die Art, wie die Kinder verschiedenen Alters die Regeln tatsächlich anwenden; 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. Der Vergleich dieser beiden Gruppen von Gegebenheiten bildet den eigentlichen Gegenstand dieses Kapitels. Die Beziehungen zwischen Praxis und Bewusstsein der Re-

geln sind in der Tat hervorragend geeignet, die psychologischen Aspekte der moralischen Tatsachen zu bestimmen.

Bevor wir an die psychologische Analyse der Praxis und des Bewusstseins der Spielregeln gehen, müssen wir einige Hinweise zum Inhalt dieser Regeln geben und damit die soziale Seite des Problems umreißen. Wir werden uns dabei auf das Allernötigste beschränken, da wir nicht versuchen, eine Soziologie des Murmelspiels zu schreiben, wozu wir erforschen müssten, wie dieses Spiel in früheren Zeiten gespielt wurde und wie es heute in allen Ländern der Welt, in Afrika ebenso wie bei uns, gespielt wird. Selbst wenn wir uns auf die französischsprachige Schweiz beschränken würden, bedürfte es wahrscheinlich einiger Jahre, um alle lokalen Varianten zu entdecken und vor allem um die Geschichte dieser Varianten im Verlauf der letzten Generationen darzustellen. Eine solche Studie wäre für den Soziologen vielleicht nützlich, aber für den Psychologen ist sie überflüssig. Ihm genügt die gründliche Kenntnis dieses oder jenes heutigen Gebrauches, um das Regellernen der Kinder zu erforschen, genauso wie ihm die Kenntnis einer noch so lokalen Sprechweise zum Studium der kindlichen Sprache genügt, und zwar ohne dabei alle semantischen oder phonetischen Veränderungen der Sprache in Zeit und Raum zu rekonstruieren. Wir werden uns daher darauf beschränken, das Spiel kurz zu analysieren, wie es in Genf oder Neuenburg in den von uns untersuchten Stadtvierteln gespielt wird.

DIE REGELN DES MURMELSPIELS

Wer die Anwendung und das Bewusstsein der Regeln gleichzeitig untersuchen will, muss drei wesentliche Tatsachen berücksichtigen.

Erstens gibt es bei den Kindern einer bestimmten Generation auf einem beliebigen und noch so beschränkten Gebiet niemals eine einzige Art des Murmelspiels, sondern eine Vielzahl. Es gibt das »jeu du carré«, mit dem wir uns noch besonders befassen werden: Innerhalb eines auf den Boden gezeichneten Quadrats befinden sich einige Murmeln, und das Spiel geht darauf hinaus, sie von weitem zu treffen und aus dem Quadrat herauszubefördern. Es gibt das »courate«: Zwei Spieler zielen je auf die Murmel des anderen in einer endlosen Folge. Es gibt das »troyat« oder »creux«, bei dem die Murmeln in einer Vertiefung zu einem Haufen zusammengelegt werden und man versucht, sie mittels einer größeren und schwereren Murmel herauszubekommen usw. So kennt jedes Kind mehrere Spiele, und dieser Umstand kann je nach dem Alter dazu beitragen, den Glauben an den geheiligten Charakter der Regeln zu verstärken oder aufzuweichen.

Zweitens gibt es von einem und demselben Spiel, etwa dem Quadratspiel, wichtige örtliche oder zeitliche Varianten. Nach unserer Feststellung sind die Spielregeln in vier Gemeinden von Neuenburg⁴, die zwei bis drei Kilometer voneinander entfernt liegen, nicht die gleichen, und in Genf sind sie wiederum anders. In gewissen Punkten unterscheiden sie sich von Quartier zu Quartier und von Schule zu Schule. Außerdem gibt es, wie wir dank den Beiträgen unserer Mitarbeiter feststellen konnten, Abweichungen von Generation zu Generation. So konnte uns ein zwanzigjähriger Stu-

4 Neuchâtel, La Coudre, Hauterive und Saint-Blaise.

dent berichten, dass man in seinem Dorfe heute nicht mehr so spielt wie »zu seiner Zeit«. Diese zeitlich und örtlich bedingten Variationen sind wichtig, weil die Kinder sehr oft davon wissen. Ein Kind, das den Wohnort oder auch nur die Schule gewechselt hat, erklärt häufig, dass diese Regel hier gilt und dort nicht. Oft erzählt es uns auch, sein Vater habe anders gespielt als es selbst. Bisweilen kommt es vor, dass ein vierzehnjähriger Schüler, der aus beginnendem Überlegenheitsgefühl den Kleinen gegenüber auf das Spiel verzichtet hat, sich je nach Temperament darüber beklagt oder lacht, dass die in seiner Generation üblichen Gebräuche, anstatt von der nachfolgenden ehrfürchtig bewahrt zu werden, in Vergessenheit geraten.

Schließlich ergibt es sich, in Verbindung mit diesen örtlichen und zeitlichen Interferenzen, dass ein und dasselbe Spiel wie das Quadratspiel in ein und demselben Schulhof nach mehreren verschiedenen Regeln gespielt werden kann. Die Elf- bis Dreizehnjährigen kennen diese Varianten sehr wohl und vereinbaren gewöhnlich vor dem Spiel oder währenddessen, an welche Regel sie sich halten wollen. Diese Tatsachen muss man sich vor Augen zu halten, da sie das Urteil des Kindes über die Gültigkeit der Regeln sicherlich mitbestimmen.

Nach diesen Feststellungen wollen wir in Kürze die Regeln des Quadratspiels darlegen, das uns als Prototyp dient, und uns zuerst mit der Sprache des Kindes befassen, um die weiter unten angeführten Dialoge zu verstehen. Übrigens sind gewisse Aspekte dieser Sprache an und für sich schon aufschlussreich, wie so häufig in der Kinderpsychologie.

In Neuenburg heißt eine Murmel »marbre« und in Genf »coeillu« oder »mapis«. Es gibt Murmeln von verschiedenem Wert. Die Zementmurmeln allein gilt als wertvoll, die kleinere »carron« oder »mapis«, aus weniger solidem Ton hergestellt, ist weniger wertvoll, weil sie im Geschäft weniger kostet. Die zum Werfen dienenden Murmeln, die nicht in der Mitte des Vierecks liegen dürfen, werden nach ihrem Material »cornu« (Karneolkugeln), »ago« oder »agathe«, »cassine« (Glaskugel mit bunten Adern), »plomb« (große, schwere, bleihaltige Kugel) usw. benannt. Jede ist