

**INTUITIVE URTEILE ZUR AUFTEILUNGSGERECHTIGKEIT
IM SCHULKONTEXT**

WELCHE ROLLE SPIELEN DIE KRITERIEN
GLEICHHEIT, ANSTRENGUNG UND BEDÜRFTIGKEIT
FÜR KINDER, JUGENDLICHE UND ERWACHSENE
BEI ZUWEISUNGSENTSCHEIDUNGEN?

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von
Angela Orendi aus
Augsburg
2010

Erstgutachterin: Prof. Dr. Jutta Kienbaum

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dieter Ulich

Tag der mündlichen Prüfung: 8. Oktober 2010

INHALTSVERZEICHNIS

Übersicht über die Befunddarstellungen	5
Liste der Tabellen	5
Liste der Abbildungen	7
Vorwort	9
Abstract	10
1 EINLEITUNG	11
2 DIFFERENZIERENDE ASPEKTE VON GERECHTIGKEIT	15
2.1 Die klassische Dreiteilung von Gerechtigkeit	15
2.1.1 Die Gesetzesgerechtigkeit (iustitia legalis)	15
2.1.2 Die Tauschgerechtigkeit (iustitia commutativa)	15
2.1.3 Die Verteilungsgerechtigkeit (iustitia distributiva)	16
2.2 Zur Entstehung des Gerechtigkeitsbegriff der Gegenwart	16
2.2.1 Retributive Gerechtigkeit	18
2.2.2 Prozedurale Gerechtigkeit	19
2.2.3 Distributive Gerechtigkeit	21
2.3 Prinzipien der Gerechtigkeitsfindung	23
2.3.1 Zur Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips	23
2.3.2 Das equality- oder Gleichheitsprinzip	24
2.3.3 Das equity- oder Beitragsprinzip	25
2.3.4 Das need- oder Bedürftigkeitsprinzip	31
2.3.5 Das Verhältnis der drei Prinzipien zueinander	32
3 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE MODELLE DER VERTEILUNGSGERECHTIGKEIT	33
3.1 Das Modell nach Piaget	33
3.2 Das Modell nach Kohlberg	36
3.3 Das Modell nach Damon	39
3.4 Die Weiterentwicklung des Konzeptes von Damon zur Distributive Justice Scale (DJS)	50
3.5 Das Modell der Informations-Integration nach Anderson und Butzin	54

4	WEITERE FAKTOREN, WELCHE DIE VERTEILUNGSPRAKTIKEN BEEINFLUSSEN	61
4.1	Faktoren auf dem individuellen Level bei Zuweisungsentscheidungen	61
4.1.1	Alter	62
4.1.2	Geschlecht	70
4.1.3	Persönliche Werte und Haltungen	74
4.1.4	Kognitive Vermittler im Zuweisungsverhalten	76
4.2	Faktoren, welche die Entscheidungen unter Individuen betreffen	78
4.2.1	Beziehungen	78
4.2.2	Situative Faktoren	88
4.2.3	Gerechtigkeit unter dem Aspekt von Kultur	90
4.2.3.1	Theoretischer Zusammenhang	91
4.2.3.2	Praktische Bedeutung	94
4.2.3.3	Ergebnisse aus der kulturvergleichenden Forschung	95
5	GERECHTIGKEIT UND MITGEFÜHL	107
5.1	Begriffsbestimmung: Empathie	107
5.2	Begriffsbestimmung: Mitgefühl	113
5.3	Der Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl	117
5.3.1	Empathie und Gerechtigkeit als unabhängige Motive	118
5.3.2	Rückbezügliche Effekte zwischen Empathie und Gerechtigkeit	121
6	ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN	124
7	METHODE	126
7.1	Die Stichprobe	126
7.1.1	Zusammensetzung der Stichprobe	126
7.1.2	Gewinnung der Stichprobe	130
7.2	Der Versuchsraum und Bereiche, in denen die Befragungen stattfanden	132
7.3	Zeitliche Dimension	133
7.4	Versuchsmaterialien	134
7.5	Das Verfahren	136
7.5.1	Versuchsablauf	138
7.5.2	Instruktion zur Messung des Gerechtigkeitsdenkens	139
7.6	Messung des Mitgefühls	143

7.7	Ergebnisse	144
7.7.1	Reliabilität der Ergebnisse	144
7.7.2	Varianzanalysen und Mittelwertdiagramme	146
7.7.3	Einzelanalysen	165
7.7.4	Begründungen für Vergabe-Entscheidungen	167
7.7.5	Auswertung der Geschlechterunterschiede	182
7.7.6	Ergebnisse zur Ermittlung des Mitgefühls und Zusammenhangsanalyse	185
7.7.6.1	Werte aus dem Mitgefühl-Reaktions-Verfahren	186
7.7.6.2	Zusammenhangsanalyse	193
7.8	Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion	196
7.8.1	Zur Auswahl der Stichproben-Teilnehmer und Schularten	197
7.8.2	Durchschnittliche Verteilung	198
7.8.3	Häufigkeitsverteilung der Haupteffekte	203
7.8.4	Nachgespräche und Nachgedanken zum experimentellen Vorgehen	212
7.8.5	Intuition und Mitgefühl in Gerechtigkeitsurteilen	214
7.8.6	Ausblick	218
8	ZUSAMMENFASSUNG	220
	LITERATURVERZEICHNIS	223
	ANHANG	244
A	Vorstellung	246
B	Elternbriefe	251
C	Geschichten, die bei dem experimentellen Vorgehen zum Einsatz kamen	254
D	Protokoll-Bögen für Kinder, Jugendliche, Studierende und Lehrkräfte	260
E	Fragebogen zur Ermittlung der Mitgefühls-Fähigkeit	265

Übersicht über die Befunddarstellungen

TABELLEN

Tabelle 1 Zusammensetzung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nach Gruppenzugehörigkeit, Teilnehmeranzahl und Alter	128
Tabelle 2 Zusammensetzung der Stichprobe der Lehramts-Studierenden nach Gruppenzugehörigkeit, Teilnehmeranzahl und Alter	128
Tabelle 3 Zusammensetzung der Stichprobe der Lehrkräfte nach Gruppenzugehörigkeit, Teilnehmeranzahl und Alter	129
Tabelle 4 Geschlechtsgetrennte Zusammensetzung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler	129
Tabelle 5 Geschlechtsgetrennte Zusammensetzung der Stichprobe der Lehramts- Studierenden	130
Tabelle 6 Geschlechtsgetrennte Zusammensetzung der Stichprobe der Lehrkräfte	130
Tabelle 7 Reliabilitätswerte aus der Untersuchungsgruppe der Schülerinnen und Schüler	145
Tabelle 8 Reliabilitätswerte aus der Untersuchungsgruppe der Lehramts-Studierenden	145
Tabelle 9 Reliabilitätswerte aus der Untersuchungsgruppe der berufstätigen Lehrkräfte	145
Tabelle 10 Zuweisungsmenge der durch die SchülerInnen, Lehramts-Studierenden und berufstätigen Lehrkräfte vergebenen Bonbons	146
Tabelle 11 Überblick zu den Varianzanalysen der Untersuchungsgruppen aller Schülerinnen und Schüler	147
Tabelle 12 Überblick zu den Varianzanalysen der Untersuchungsgruppen aller Lehramts- Studierenden und berufstätigen Lehrkräfte	147

Tabelle 13	165
Häufigkeiten der Haupteffekte (prozentualer Anteil)	
Tabelle 14	183
Überblick zu den prozentualen Anteilen der Haupteffekte in Bezug auf Geschlechterunterschiede der Untersuchungsgruppe der SchülerInnen	
Tabelle 15	183
Überblick zu den prozentualen Anteilen der Haupteffekte in Bezug auf Geschlechterunterschiede der Untersuchungsgruppe der Studierenden und Lehrkräfte	
Tabelle 16	188
Überblick zu den geschlechtsgetrennten Mitgeföhls-Werten in Einzelsituationen und als Gesamtmittel der Schülerinnen und Schüler	
Tabelle 17	189
Überblick zu den geschlechtsgetrennten Mitgeföhls-Werten in Einzelsituationen und als Gesamtmittel der Lehramts-Studierenden und berufstätigen Lehrkräfte	
Tabelle 18	195
Korrelationen zwischen den Gesamtmittelwerten und den Mittelwerten aus dem Mitgeföhlsreaktions-Verfahren	
Tabelle 19	259
Zufallsreihenfolge der Geschichten	

ABBILDUNGEN

Abbildung 1 Bildbeispiel zu Aufteilungsmöglichkeiten aus der Testreihe von Enright, Franklin und Manheim (1980, S. 195)	52
Abbildung 2 Untersuchungs-Set in Ausgangsstellung	134
Abbildung 3 Untersuchungsmaterialien für Protagonist A	137
Abbildung 4 Untersuchungsmaterialien der Protagonisten B, C und D	137
Abbildung 5 Aufstellung der Untersuchungsmaterialien zur ersten Geschichte	141
Abbildung 6 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: 4. Klasse Grundschule	149
Abbildung 7 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. Jahrgangsstufe aus Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy)	150
Abbildung 8 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe aus Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy)	151
Abbildung 9 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: Gesamtgruppe der an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen aus Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy)	152
Abbildung 10 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: Studierende für das Lehramt (LA) an Grundschule (LA-GS), Hauptschule (LA-HS), Realschule (LA-RS) und Gymnasium (LA-Gy)	153
Abbildung 11 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: berufstätige Lehrkräfte an Grundschule (L-GS), Hauptschule (L-HS), Realschule (L-RS) und Gymnasium (L-Gy)	154
Abbildung 12 Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A durch Studierende für das Lehramt (LA) und Lehrkräfte (L) der Bereiche Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy)	155

Abbildung 13	157
Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 4. Klasse Grundschule (GS), Lehramtsstudierende für Grundschule (LA-GS) und berufstätige Lehrkräfte an der Grundschule (L-GS)	
Abbildung 14	158
Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. und 9. Klasse Hauptschule (HS), Lehramtsstudierende für Hauptschule (LA-HS) und berufstätige Lehrkräfte aus der Hauptschule (L-HS)	
Abbildung 15	159
Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. und 9. Klasse Realschule (RS), Lehramtsstudierende für Realschule (LA-RS) und berufstätige Lehrkräfte an der Realschule (L-RS)	
Abbildung 16	160
Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. und 9. Klasse Gymnasium (Gy), Lehramtsstudierende für Gymnasium (LA-Gy) und berufstätige Lehrkräfte am Gymnasium (L-Gy)	
Abbildung 17	161
Gegenüberstellung der mittleren Abgabe von Bonbons an Kind A im Bereich Grundschule (GS) und Gymnasium (Gy): SchülerInnen der 4., 6. und 9. Klasse, Lehramtsstudierende (LA) und berufstätige Lehrkräfte (L)	
Abbildung 18	162
Gegenüberstellung der mittleren Abgabe von Bonbons an Kind A im Bereich Hauptschule (HS) und Realschule (RS): SchülerInnen der 6. und 9. Klasse, Lehramtsstudierende (LA) und berufstätige Lehrkräfte (L)	
Abbildung 19	164
Gesamtüberblick (15 Teilnehmer-Gruppen) in Bezug auf die mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 4., 6. und 9. Klasse aus Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy), sowie Lehramtsstudierende (LA) und berufstätige Lehrkräfte (L) aus den genannten vier Schultypen	
Abbildung 20	178
Mitgefühls-Werte in Bezug auf Situation 1 und 2 für die Gesamtgruppe der SchülerInnen, Studierenden und Lehrkräfte	
Abbildung 21	191
Gesamtmittelwerte der weiblichen Untersuchungsteilnehmer aus Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium: Schülerinnen der 4., 6. und 9. Klasse, Lehramts-Studentinnen und Lehrerinnen	
Abbildung 22	192
Gesamtmittelwerte der männlichen Untersuchungsteilnehmer aus Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium: Schüler der 4., 6. und 9. Klasse, Lehramts-Studenten und Lehrer	

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand an der Universität Augsburg innerhalb des Fachbereiches Psychologie im Rahmen einer umfassenden Studienreihe zum Thema „Entwicklung der Aufteilungsgerechtigkeit“. Initiiert und erprobt wurde dieses Forschungsprogramm durch Frau Prof. Dr. Jutta Kienbaum, Universität Augsburg, in Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Dr. Friedrich Wilkening, Universität Zürich. Dabei steht im Mittelpunkt der noch andauernden Untersuchungen die Frage, inwiefern sich Gerechtigkeitsüberzeugungen auf Zuweisungsentscheidungen auswirken und ob der Begriff von Gerechtigkeit entlang des Lebensverlaufs Veränderungen unterlegen ist.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen, die mich bei der Planung und Entstehung meiner Dissertation unterstützt, gefördert und ermutigt haben, ganz herzlich bedanken. Für die wissenschaftliche Begleitung gilt mein besonderer Dank meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Jutta Kienbaum. Ihre Anregungen, Einwände und Verbesserungsvorschläge trugen wesentlich zum Erstellen dieser Arbeit bei.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Mitarbeitern des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Dieter Ulich, die mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

Des Weiteren gilt mein Dank allen berufstätigen Lehrkräften und LehramtsstudentInnen, die sich als Probanden gewinnen ließen und dafür ihre wertvolle Freizeit opfereten. Danken möchte ich zudem allen Rektoren, die ihre Schulen für die Durchführung der experimentellen Untersuchung zur Verfügung stellten. Mein Dank gebührt auch der großen Zahl von Kindern, Jugendlichen und deren Familien für ihre Bereitschaft, am Projekt mitzuarbeiten. Sie ermöglichten durch ihre Teilnahme überhaupt erst, das Vorhaben, die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens im Kontext verschiedener Schularten zu untersuchen, zu bewerkstelligen.

Frau Iris Hentschel danke ich für ihre freundliche Unterstützung bei der statistischen Auswertung der in der Befragung gewonnenen Daten. Ihr Entgegenkommen war für mich eine große Hilfe, ebenso das Engagement meines Sohnes Johannes bei der oft zeitintensiven Behebung computertechnischer Probleme.

Zum Schluss möchte ich meinem Mann, meinen Eltern und Freunden danken, die mich auf ganz unterschiedliche Art und Weise in meinem Anliegen begleiteten und mir diesen Weg ermöglichten. Insbesondere aber möchte ich dankend meine Kinder Dorothee, Johannes, Michael und Nikolai erwähnen, weil sie für mich durch ihr Dasein und ihre zu mir aufgebaute Vertrauensbeziehung immer wieder Glück bedeuten und mir so Energie für alle die vielfältigen beruflichen und privaten Aufgabenbereiche spenden. Ihnen möchte ich – im Glauben daran, allen Anforderungen meines Lebens gerecht zu werden – diese Arbeit widmen.

Abstract

Die Studie geht der Frage nach, wie sich die Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit im Schulkontext zwischen Kindheit und Erwachsenenalter vollzieht. Werden die Gerechtigkeitskriterien „Gleichaufteilung“, „Orientierung an Anstrengung/Leistung“ und „Orientierung an Bedürftigkeit“ bei Zuweisungsentscheidungen altersabhängig verwendet oder entwickelt sich das Denken über Gerechtigkeit in Abhängigkeit von Sozialisationserfahrungen innerhalb des Umfeldes, in dem sich die zuweisenden Personen befinden? Zudem gilt es herauszufinden, ob sich Geschlechtsunterschiede sowie Zusammenhänge zwischen Gerechtigkeit und der Mitgefühlbereitschaft ergeben.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden $N = 528$ Versuchspersonen neben der Geschlechtszugehörigkeit ($n =$ jeweils 264) auch danach klassifiziert, welchem Schultypus (Grundschule, Hauptschule, Realschule oder Gymnasium) sie zugehören und ob sie SchülerInnen, Studierende oder Lehrkräfte sind. Die Analyse der Aufteilungsgerechtigkeit wurde anhand eines Experiments durchgeführt, in dem die Untersuchungsteilnehmer intuitiv ein Gut zwischen zwei Stimulusfiguren aufteilen sollten, deren unterschiedliches Maß an Anstrengung und Bedürftigkeit systematisch variiert wurde. Für die Messung des Mitgefühls kam ein Fragebogen zum Einsatz.

Es zeigte sich, dass alle TeilnehmerInnen sowohl die Anstrengung als auch die Bedürftigkeit in ihren Aufteilungsentscheidungen berücksichtigten. Während der Faktor Bedürftigkeit als alleiniges Kriterium bei allen Kindern und Jugendlichen mit ansteigendem Alter an Bedeutung verlor, war eine stetige Zunahme der Integrationsfähigkeit in Bezug auf die erhaltenen Informationen festzustellen. Im Vergleich der Schularten orientierten sich die Schülerinnen und Schüler aus der Grund- und Hauptschule weniger stark als jene aus der Realschule und dem Gymnasium an der Anstrengung; das gleiche galt für die Studierenden der vier genannten Schulrichtungen. Dieser Trend kehrte sich bei den berufstätigen Lehrkräften um: Hier berücksichtigten die TeilnehmerInnen aus der Haupt- und Realschule im Vergleich zu denen aus dem Gymnasium und der Grundschule die Anstrengung mehr. In den Befunden ließ sich weder eine Geschlechtsabhängigkeit in der Zuweisungsmenge noch eine Korrelation zwischen Gerechtigkeitsdenken und Mitgefühl der befragten Personen nachweisen.

Aufgrund der Daten liegt der Schluss nahe, dass in der Entwicklung der Aufteilungsgerechtigkeit über den Lebenslauf sowohl altersspezifische, v. a. aber schulspezifische Komponenten, also soziale Erfahrungen, zusammenwirken. Offen dabei bleibt, inwiefern im Erwachsenenalter politische und ökonomische Gegebenheiten in diesbezügliche Entscheidungen mit einfließen.

Schlüsselwörter: Entwicklung – Moral – Distributive Gerechtigkeit – Mitgefühl

1 EINLEITUNG

Das Streben des Menschen nach Gerechtigkeit ist eine sein Wesen bezeichnende Eigenart, die bereits durch viele Generationen hindurch Bestand hat. Häufig führen um der Gerechtigkeit willen initiierte Streitgespräche nicht nur zu politischen Debatten sondern auch zu kriegerischen Auseinandersetzungen. Von daher ist die Beschäftigung mit diesem Thema schon sehr alt. Auch heute bewegt die Frage nach „Richtig“ oder „Falsch“, nach „Recht“ oder „Unrecht“, nach „Belohnung“ oder „Bestrafung“ jeden von uns. Kein Lebensbereich bleibt von diesbezüglichen Erwägungen unberührt, einerlei, ob sie unter einem globalen Aspekt beispielsweise den Umgang mit den Energieträgern unserer Erde ansprechen oder aus einem kleineren Blickwinkel heraus die Wahrnehmung von Rechten und Möglichkeiten im persönlichen Umfeld betrachten. Dabei umfasst das Spektrum der Erwartungen, welche zu einem gelingenden gesellschaftlichen Miteinander beitragen könnten, unterschiedliche Vorstellungen von Gerechtigkeit. Als etwa in jüngster Zeit „Die Linke“ im Herbst 2009 im Vorfeld der Bundestagswahlen mit dem imperativischen Slogan „Gerechtigkeit! Mindestlohn gerade jetzt. Reichtum besteuern. Hartz IV abwählen. Gegen die Rente ab 67. Mehr Geld für Bildung ...“ (Die Linke, 2009) um Stimmen warb, wurde die Orientierung an einer egalisierenden Verteilungsgerechtigkeit sichtbar. Anders Gesinnte wiederum, welche diesen Vorhaben innerhalb des derzeit bestehenden Systems der sozialen Marktwirtschaft, in dem unterschiedliche Einkommens- und Vermögensverhältnisse auftreten, mit Skepsis begegneten, betonten in ihren Neuerungsvorschlägen eher, für Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit im Sinne einer Chancengerechtigkeit einzutreten, welche allen Menschen, unabhängig von Geschlecht und Nationalität gleiche Möglichkeiten für (Aus-)Bildung, Arbeit, Einbindung in das gesellschaftliche Leben eröffnete.

Wenn sich der BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) dafür einsetzt, die Gerechtigkeitslücke bezüglich der finanziellen Diskriminierung von Grund- und Hauptschullehrern gegenüber Lehrkräften an anderen Schulen zu schließen, argumentiert Klaus Wenzel, der Präsident des Verbandes gegen dieses Relikt aus dem vorletzten Jahrhundert: „Es widerspricht dem Prinzip der Gerechtigkeit und es wird einem modernen demokratischen Bildungsverständnis nicht mehr gerecht“ (Wenzel, 2009).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen das Bestehen einer Reihe gegensätzlicher Denksätze im Bereich der Gerechtigkeit und offenbaren die diesbezüglich existierende Meinungsvielfalt. Lohnt es sich angesichts dieser weitreichenden Dimension, für mehr Gerechtigkeit in der Welt einzutreten oder ist die Umsetzung dieses Gedankens ein absolutes Muss? Und – was ist eigentlich Gerechtigkeit?

Keine andere Frage ist so leidenschaftlich erörtert, für keine andere Frage so viel kostbares Blut, so viele bittere Tränen vergossen worden, über keine andere Frage haben die erlauchtsten Geister – von Platon bis Kant – so tief gegrübelt. Und doch ist diese Frage heute so unbeantwortet wie je. Vielleicht, weil es eine jener Fragen ist, für die die resignierte Weisheit gilt, daß der Mensch nie eine endgültige Antwort finden, sondern nur suchen kann, besser zu fragen (Kelsen, 2000, S. 9).

Dies zu tun, versuchte man bereits im Altertum. Fast vom Beginn der berichteten Weltgeschichte an wurde in allen Kulturen über Gerechtigkeit und ihre Konzepte nachgedacht und philosophiert. „How should men be treated by the gods and spirits that rule the world, how should men treat their fellow man“ (Mahler, Greenberg und Hayashi, 1981, S. 1)? Nach Platons Auffassung stellt die Gerechtigkeit neben Einsicht, Tapferkeit und Weisheit die vierte der Kardinaltugenden dar „und gleichzeitig die Vereinigung der anderen drei Tugenden“ (Lexikon der Psychologie 2, 2001, S. 119). Aristoteles hatte zwischen zwei Arten von Gerechtigkeit unterschieden, zwischen distributiver und korrektiver, „d.h. zwischen der gerechten Verteilung von Gütern in einer politischen Gemeinschaft und der Art und Weise, wie erlittenes Unrecht z.B. vor Gericht ausgeglichen werden kann“ (ebd.). Eine neuere Gerechtigkeitsform, die der prozeduralen Gerechtigkeit, bezieht sich auf Regeln, welche bei der Verteilung von Gütern zur Anwendung kommen. Unter der heutigen Auffassung von „Aufteilungsgerechtigkeit“ versteht man eine „gerechte“ Gewinnaufteilung auf mehrere Personen. Diesbezügliche Untersuchungen gehen unter anderem der Frage nach, „unter welchen Umständen sich Personen für eine gerechte Aufteilung oder für eine egoistische Nutzenmaximierung entscheiden“ (Lexikon der Psychologie 1, 2000, S. 9). Jedoch sind die Verhaltens- und Erlebensweisen der Menschen, wie etwa auch das faire Aufteilen oder Verteilen „nicht einfach von Natur aus vorgegeben, sondern unterliegen einem langwierigen Entwicklungsprozeß“ (Wender, 1999, S. 161). Wie aber vollzieht sich die Entwicklung unter dem spezifischen Aspekt der Gerechtigkeit von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter?

Um dieser Frage nachzugehen, werden in der vorliegenden Arbeit entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Modelle zum Thema der Gerechtigkeit vorgestellt und weitere Faktoren, welche Verteilungspraktiken beeinflussen, beleuchtet. Entwicklungspsychologische Theorien, welche sich mit dem Thema der Aufteilungs-gerechtigkeit befassen, führen alterskorrelierte Unterschiede bei Zuweisungen meist auf Prozesse der kognitiven Entwicklung zurück. Während die klassischen Vertreter dieser Auffassung, Piaget (1932/1983) und Damon (1977, 1984, 1990) den Entwicklungsverlauf aufgrund qualitativer Veränderungen beschreiben (und Kinder demnach je nach Altersstufe unterschiedliche Aufteilungsprinzipien bevorzugen), gehen Anderson und Butzin (1978) davon aus, dass die Kapazität an Informationsintegration mit dem Alter zunimmt, also eine quantitative Entwicklung. Demgegenüber betonen sozialpsychologische Aufteilungstheorien die Kontextabhängigkeit bei Aufteilungsentscheidungen (z.B. Törnblom, 1992). Diese Kontextabhängigkeit konnte auch in einer Studie von Kienbaum (2006) nachgewiesen werden, in der sich HauptschülerInnen und Gymnasiasten in ihren Aufteilungsentscheidungen stark unterschieden. Der Schultyp spielt also möglicherweise neben dem Alter eine entscheidende Rolle zu spielen.

Die Autorin sah diese eben erwähnte Studie als Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit an, um auf breiterer Basis der Frage nachzugehen, welcher Zusammenhang sich zwischen Schule und Gerechtigkeitsempfinden ergeben wird, wenn sowohl der Altersbereich der Probanden einer Untersuchung als auch deren berufliche Zugehörigkeit zu weiteren Schultypen ausgedehnt werden.

Zunächst wird im Anschluss an die Einleitung die klassische Untergliederung von Gerechtigkeit beschrieben. Danach folgen eine Erläuterung zur Entstehung des Gerechtigkeitsbegriffs der Gegenwart und die Darstellung der Prinzipien der Gerechtigkeitsfindung.

Den theoretischen Teil schließen folgende zentralen Fragestellungen (vgl. Punkt 6) ab, die sich durch die Beschäftigung mit der Entwicklung des Aufteilungsverhaltens im Schulkontext ergeben:

Welche Gerechtigkeitskriterien wenden SchülerInnen der 4. Klasse Grundschule, der 6. und 9. Klassen aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium, sowie LehramtsstudentInnen und im Schuldienst tätige LehrerInnen der entsprechenden Schularten an, wenn sie Ressourcen zwischen zwei Personen in einer Art und Weise aufteilen sollen,

die ihnen gerecht erscheint? Um dies zu ermitteln, werden den an der experimentellen Untersuchung teilnehmenden Personen hypothetische Situationen geschildert, in welchen die darin auftretenden Protagonisten den Auftrag erhalten hatten, den Schulhof vom Müll zu befreien. Nach ergänzenden Informationen bezüglich des Ausmaßes an Anstrengung und Bedürftigkeit der in den Geschichten vorgestellten Kindern ist es Aufgabe der Versuchspersonen (Vpn), eine bestimmte Menge an fiktiven Süßigkeiten zwischen zwei an der Müllsammel-Aktion beteiligten Kindern möglichst intuitiv zu verteilen. Welche Zuweiskriterien kommen zur Anwendung? Bevorzugen die Probanden (Pbn) die Person, die am verdienstvollsten ist, diejenige, welche die Bedürftigste ist oder werden nur Gleichverteilungen als wirklich gerecht angesehen? Sind die Urteile bezüglich der Aufteilungsgerechtigkeit wertgebunden und/oder verändern sie sich mit dem Alter? Anders ausgedrückt geht es darum, ob Entwicklung aus qualitativen Veränderungen besteht oder ob man ins Auge fassen sollte, dass sich Entwicklung unter quantitativem Anwachsen in der Kapazität, Informationen zu integrieren, vollzieht, unabhängig von Werten? Zudem ist es von Interesse, nach Geschlechtsunterschieden und einem möglichen Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl zu fragen, also herauszufinden, ob das Aufteilungsverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch Mitgefühl beeinflusst wird. Gibt es überhaupt Entwicklungsveränderungen im Konzept der „Distributiven Gerechtigkeit“? Vielleicht verfügen Personen aller Altersgruppen über verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien, aus denen sie in Abhängigkeit von der Beanspruchung der entsprechenden Situation, auswählen (Kienbaum & Wilkening, 2009).

Eine empirische Antwort auf diese Fragen erfolgt im letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit, wobei im Anschluss an die Beschreibung des Vorgehens der Untersuchung deren Ergebnisse detailliert dargestellt und ausführlich diskutiert werden.

2 DIFFERENZIERENDE ASPEKTE VON GERECHTIGKEIT

2.1 Die klassische Dreiteilung von Gerechtigkeit

Einen ersten groben Überblick bietet die aus der Antike überlieferte Untergliederung der drei Formen von Gerechtigkeit. Diese Aufteilung beinhaltet eine *iustitia legalis*, die Gesetzesgerechtigkeit, eine *iustitia commutativa*, die Tauschgerechtigkeit und eine *iustitia distributiva*, die Verteilungsgerechtigkeit (Dross, 1996). Mertens (1988) charakterisierte dieses klassische Gefüge „als die drei verschiedenen Arten von berechtigten Gegenseitigkeitsansprüchen zur Regelung des Zusammenlebens in einem Gemeinwesen“ (Mertens, 1988, S. 44).

2.1.1 Die Gesetzesgerechtigkeit (*iustitia legalis*)

Bei der *iustitia legalis* geht es um Rechtsnormen: Wie stellen sich die Beziehungen zwischen dem Einzelnen und dem sozialen Ganzen dar? Heute kann man aus dem Wesen der frühen „Gesetzesgerechtigkeit“ zwei Schwerpunkte ableiten. Erstens ist Gerechtigkeit vom (jeweiligen allgemein gültigen) Recht sowie von dessen exakter Handhabung abhängig, da Gerechtigkeit nur dort herrscht, wo dem (allgemein gültigen) Recht Folge geleistet wird, wo sich jeder Einzelne dementsprechend verhält und wo Abweichungen zur Rechenschaft gezogen werden. Zweitens stellt sich die Frage, ob das Legale, das Rechtmäßige, auch tatsächlich der Gerechtigkeit entspricht und somit legitim wäre. Nach letzterem Gedanken wäre das geltende Recht gerade wegen des Bemühens um der Gerechtigkeit willen per se auf dem Prüfstand (Dross, 1996).

2.1.2 Die Tauschgerechtigkeit (*iustitia commutativa*)

Die Tauschgerechtigkeit spricht die Beziehungen einzelner Individuen zueinander an. Zunächst scheint die *iustitia commutativa* auf Äquivalenz abzuzielen, jedoch setzt sie „die Gleichheit und wechselseitige Anerkennung der am Tausch Beteiligten als Subjekte voraus“ (Dross, 1996, S. 62). Aus diesem Blickwinkel ist die Gleichheit hier von

grundlegender Bedeutung für Gerechtigkeit, wobei Wahrhaftigkeit und Fairness von beiden Seiten erwartet werden (ebd.).

2.1.3 Die Verteilungsgerechtigkeit (*iustitia distributiva*)

In der *iustitia distributiva* werden die Beziehungen zwischen dem sozialen Ganzen und den Einzelnen betrachtet. Anliegen der Verteilungsgerechtigkeit ist, festzusetzen, welchen „gerechten“ Anteil die Einzelnen an den Gütern der Gesellschaft erhalten sollen. Dabei kommt der Proportionalität, dem Maßstab der Verhältnismäßigkeit, eine herausragende Bedeutung zu, denn bei dieser Art von Gerechtigkeit tritt nicht die Gleichheit der betroffenen Personen in den Vordergrund, sondern das gegeneinander Abwägen ihrer individuellen Besonderheiten (wie Fähigkeiten, Tüchtigkeit, Verdienste, Leistungen usw.). So können durch einen Vergleich, der die Sachlage bewertet, gerechte Aufteilung und Gleichheit herbeigeführt werden. „Gerechtigkeit zielt auf das die Verschiedenheit berücksichtigende Gleiche“ (Mertens, 1988, S. 44). Doch es muss auch kritisch bemerkt werden, dass eine Distribution, die sich an Besonderheiten orientiert, erst dann vorgenommen werden kann, wenn eine Mindestversorgung aller Beteiligten gesichert ist. Jedem Individuum steht die gleiche Personenwürde im Sinne einer menschenwürdigen Existenz zu. Dieser Forderung muss nachgekommen werden, um das Stillen der Grundbedürfnisse aller gewährleisten zu können (Dross 1996).

2.2 Zur Entstehung des Gerechtigkeitsbegriffs der Gegenwart

Dass die Unversehrtheit der Menschenwürde an oberster Stelle steht, verdeutlicht das „Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland“ im Artikel 1, Absatz 1 der Grundrechte: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Verfassung des Freistaates Bayern, 2005, S. 111). Doch das Vertrauen auf ein humanes Leben beinhaltet auch ein weiteres Anliegen. In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Alltags werden sowohl Kinder als auch Erwachsene lebenslang von der Erwartung begleitet, dass Gerechtigkeit herrschen möge. Um zu klären, was „als gerecht zu gelten hat“ (Montada, 1980b, S. 301) widmeten sich Wissenschaftler verschiedenen Bereiche dieser umstrittenen Frage.

Erste Untersuchungen zur distributiven Gerechtigkeit wurden durch Homans (1961) durchgeführt, nach dessen Konzept Menschen dann Gerechtigkeit erfahren, wenn sich Belohnungen proportional zu den Kosten verhalten (vgl. 2.3.3). Demnach sollte jemand mehr belohnt werden „the more his costs and/or contributions to a project are greater than similar costs of others in the same event“ (Mahler, Greenberg and Hayashi, 1981, S. 1). Viele andere Autoren (z.B. Adams 1963, 1965, 1968; Walster, Berscheid & Walster, 1973) führten die Gerechtigkeitsforschung fort. Beiträge von Deutsch (1975), Lerner (1974) und Mikula (1980) erweiterten das theoretische und empirische Forschungsfeld.

In den 70er- und 80er Jahren entwickelte sich die Gerechtigkeitspsychologie in beachtlich ausgedehnter thematischer Breite und gewann viele aufschlussreiche und interessante Ergebnisse (z.B. Deutsch, 1975; Lerner, 1975, 1980, 1981; Thibaut & Walker 1975; Leventhal, 1980, Greenberg & Cohen 1982). Schmitt (1993) stellt in seinem Rückblick fest, dass sich die Gerechtigkeitspsychologie im Vergleich zu den Forschungsanstrengungen der 60er- und 70er Jahre mit ihrer größtenteils grundlagenwissenschaftlichen Ausrichtung in den letzten Jahren von Laborexperimenten abkehrt und sich zunehmend für lebensnahe Problemstellungen interessiert, z.B. für politische, juristische und berufliche Kontexte (z.B. Tyler, 1984, 1986, 1989, 1990; Tyler & Lind 91; Tyler & McGraw, 1986; Mikula, 1972a, Mikula, 1992; Montada et al., 1986; Dalbert & Schmitt, 93; Montada, 1988).

Die wissenschaftlichen Arbeiten der letzten Jahrzehnte fokussierten häufig weitere Bereiche aus dem persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld, wo der Frage nach Gerechtigkeit erhebliche Bedeutung zukommt. Entsprechende Themen betreffen (elterliche, geschwisterliche und intergenerationale) Familienbeziehungen, Kooperation versus Wettbewerb, Individualismus versus Kollektivismus etc. (vgl. Cohn, White & Sanders, 2000; Drake & Lawrence, 2000; Hegtvædt & Cook, 2001; Mikula, 2001; Nissan, 1984; Sigelman, Waitzman, 1991 etc.).

Die Beschäftigung mit diesen anwendungspraktischen Kontexten kann dazu beitragen, sozialpsychologische Probleme besser verstehen und sozialen Konflikten sowohl präventiv als auch durch entsprechende Lösungen entgegenwirken zu können (Schmitt, 1993), denn sogar, wenn Ansichten über Gerechtigkeit sozial geteilt werden, ändert das

nicht die subjektive Natur der Urteile bezüglich Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit (Mikula, 2001).

Doch welche Maßstäbe gelten, wenn Gerechtigkeit in Verhaltensweisen, in Urteilen und Handlungen waltet und zudem ein Konsens mit dem Gegenüber erlangt werden soll? Es gilt zu hinterfragen, „wie wir das uns selbstverständliche Verständnis von Gerechtigkeit so differenzieren können, dass unsere Erfahrungen und Deutungen darin aufgehoben sind“ (Dross, 1996, S. 57). Dazu ist eine Analyse des Gerechtigkeitsbegriffs hilfreich mit der heute geltenden Unterscheidung nach retributiver, prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit. Während unter retributiver Gerechtigkeit die Verteilung von Strafen oder Wiedergutmachungsleistungen und unter prozeduraler Gerechtigkeit die Gerechtigkeit der Entscheidungsverfahren zu verstehen ist, beschreibt die distributive oder positive Gerechtigkeit die Verteilung von Gütern.

2.2.1 Retributive Gerechtigkeit

Gerechtigkeit enthält immer eine positive und eine negative Seite. In einer Aufteilungssituation bringt beispielsweise eine Gleichaufteilung positiver Konsequenzen üblicherweise weniger Probleme mit sich als eine Gleichaufteilung negativer Konsequenzen (etwa bei Strafen). „Einem Menschen etwas zu geben, was er eigentlich nicht ‚verdient‘, kann u. U. sogar als ein Akt von Altruismus betrachtet werden, einen Unbeteiligten dagegen strafen, wird allgemein als ungerecht und nicht angemessen betrachtet“ (Hassebrauck, 1985, S. 166). Wenn zudem jemand geschädigt wird, ergeben sich Fragen über Fragen. Wer ist beispielsweise moralisch verantwortlich, wenn der Schaden durch einen Dritten verursacht wurde? Ist jemand schuldiger? Wie sollte einer, der mehr Schuld auf sich geladen hat, bestraft werden? – Weil die Schadensverursacher bestraft werden sollen, ist der Zeitpunkt der retributiven Gerechtigkeit gekommen (Darley, 1990).

Hogan und Emler (1981) betrachten die retributive Gerechtigkeit als wahrscheinlich älteste Form der Gerechtigkeit: „We believe that the process of retribution is older, more primitive, more universal, and socially more significant“ (Hogan und Emler, 1981, S. 131). Erstaunlich, dass diesem Bereich lange Zeit weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Retributive Gerechtigkeit beinhaltet zum Teil Vergeltung und Rache.

Die Neigung, sich zu rächen, scheint stark zu sein und es gibt viele Argumente und Erklärungen dafür (Emler, 1991). Hogan und Emler (1981) sprechen an, dass das soziale Leben den Mitgliedern einer Gemeinschaft auch Lasten auferlegt und jeder daher auf ein gewisses Maß an Freiheit verzichten und dazu beitragen müsse, auch seinen Anteil an ungünstigen Umständen mitzutragen. Dies produziere jedoch eine starke Tendenz, die Menschen zu bestrafen, welche betrügerische Absichten verfolgen oder versuchen, sich ihrer Verantwortung bei der Bewältigung der Notlagen zu entziehen. Emler (1991) nimmt an, dass ein Racheakt des Öfteren einen persönlichen Fokus hat. Kinder erkennen Vergeltung als einen legitimen Vorwand an. Aber warum sollten es Menschen für notwendig erachten, zu vergelten, jenseits der Überlegungen von unmittelbarer Selbstverteidigung? Die Antwort kann wieder in den Bedingungen der menschlichen, gemeinschaftlichen Existenz gefunden werden und der Tatsache, dass Individuen innerhalb von Gemeinschaften ihren Status und ihren guten Ruf schützen (Emler, 1991).

Darley (1990) belegt, dass viele Forscher (z.B. Shultz & Schleifer, 1983) theoretische Anregungen zur retributiven Gerechtigkeit in philosophischen Analysen von Moralität oder Gesetz fanden, wobei diese philosophische Behandlung zu strengen und logisch konsequenten Konzepten führte. Im Allgemeinen fokussieren psychologische Studien – inspiriert durch dieses philosophische Gedankengut – die Festlegung der Information und schlussfolgern Regeln, welche Menschen gewöhnlich in ihren Urteilen bezüglich einer Schädigung anwenden (Darley, 1990).

2.2.2 Prozedurale Gerechtigkeit

Gerechtigkeitsurteile verweisen aber nicht nur auf das Urteilsergebnis, sondern auch auf den Weg, der bei den Prozessen der Entscheidungsfindung gewählt wird (Mikula, 2001). Welche Prozeduren werden als gerecht erachtet? Beim diesem Vorgang der Gerechtigkeitsfindung ist die Gerechtigkeit sowohl auf die Verständigungs- und Kompromissbereitschaft der Kontrahenten als auch auf deren Konsensfähigkeit angewiesen (Dross, 1996). Habermas (1991) differenzierte in diesem Zusammenhang zwischen Begründungs- und Anwendungsdiskursen und wies ebenso auf das Gebot der Angemessenheit im Sinne einer Ergänzung des Moralprinzips hin.

Das sozialpsychologische Studium der prozeduralen Gerechtigkeit wurde durch die Arbeit von Thibaut und Walker (1975) veranlasst. Diese Autoren untersuchten die Reaktionen von Menschen in verschiedenen Verfahren mit Dritten bei Konfliktlösungen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass solche Prozeduren als gerecht betrachtet werden, die eine Kontrolle über den Verlauf des Prozesses beim Finden von Entscheidungen gestatten. Wahrgenommene Gerechtigkeit führt nicht nur zu verschiedenen positiven Konsequenzen wie Förderung von Entscheidungsakzeptanz, langfristigem Festhalten an Übereinkommen und Kooperationsbereitschaft, sondern erhöht auch die wahrgenommene Legitimation von zivilen Autoritäten, Institutionen und Regeln sowie die Bereitschaft der Individuen, gegenüber Autoritäten und deren Entscheidungen zurückzustehen. Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit verbessert die Zufriedenheit der Menschen mit den Ergebnissen, die sie erhalten und das sogar dann, wenn diese unvoreilhaft für die betroffenen Personen sind (Mikula, 2001).

Aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse unterschieden Thibaut und Walker (1975) zwei relativ abstrakte Prinzipien, das Prinzip der „process control“, welches die Einflussmöglichkeiten auf die Spielregeln eines Verfahrens meint und das Prinzip der „decision control“, welches die Einflussmöglichkeiten auf die Entscheidung selbst betrifft (Schmitt, 1993). Ursprünglich wurden diese Konzepte für den juristischen Bereich entwickelt, doch ebenso lassen sie sich auf weitere Konfliktebenen übertragen (Schmitt, 1993). Leventhal (1976) formulierte verschiedene Kriterien für prozedurale Gerechtigkeit. Er stellte fest, dass Selbstinteresse offensichtlich auf die Kriterien der prozeduralen Gerechtigkeit wirkt und deshalb Urteile, welche die eigene Person begünstigen, gerne als gerecht erachtet werden (Darley, 1990).

Nachfolgende Forschungen (z.B. Lind und Tyler, 1988; Tyler et al., 1997) befassten sich mit den Merkmalen der Verfahren, die zur Wahrnehmung von prozeduraler Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit und den Konsequenzen dieser Wahrnehmung beitragen und identifizierten eine Vielfalt an prozeduralen Elementen (Mikula, 2001). Bierhoff (1993) resümiert: „Der gemeinsame Nenner der Merkmale der prozeduralen Fairneß scheint darin zu bestehen, daß die an einem Konflikt Beteiligten wünschen, mit Würde und Neutralität behandelt zu werden, sowie daß ihre Anliegen wichtig genommen werden“ (Bierhoff 1993, S. 167).

Weil aber die prozedurale Gerechtigkeit im Gegensatz zur retributiven oder distributiven Gerechtigkeit keinen Bereich der konkreten Regeln darstellt, ist es unter Psychologen üblich, Rückschlüsse aus den Praktiken und Prozeduren zu ziehen, um so zu erforschen, welche Bedeutung diesen zur Beantwortung anderer moralischer Fragen zukommt (Darley, 1990). Die Beziehung zwischen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit steht im Fokus eines wachsenden Forschungsbereiches (z.B. Lind & Tyler, 1988). Versuche, zwischen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit zu unterscheiden, sollten nicht den Schluss zulassen, „that the two are unrelated. (...) There is a substantial evidence that such interactions exist“ (Cohn, White, and Sanders, 2000, S. 554). Ob aber innerhalb der Entscheidungsfindung prozedurale oder distributive Kriterien im Vordergrund stehen, mag in Abhängigkeit spezieller Gegebenheiten variieren, welche z.B. eine erwogene Gewinnwahrscheinlichkeit vergrößern.

2.2.3 Distributive Gerechtigkeit

Gerechtigkeit ist ein entscheidendes Konzept im moralischen Denken und in der moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1969; Piaget, 1983; Rawls, 1971). Ein wichtiger Aspekt dieses Konzepts ist die Gerechtigkeit des Verteilens oder Zuweisens bzw. der angemessene Weg, Ressourcen an Individuen und Gruppen zu vergeben. Dabei kann es nach Mikula (1980) „um positivwertige materielle Güter und Ressourcen gehen, an deren Besitz, Konsumation oder Verwendung mehrere Personen gleichzeitig interessiert sind, um positive immaterielle Werte, Belohnungen, Berechtigungen und Ehren, oder aber auch um gemeinsam erlittene materielle Verluste, negative Werte, Pflichten und Belastungen“ (Mikula, 1980, S. 141). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Entwicklung der positiven Gerechtigkeit.

Alle Studien, die sich mit dem Erwerb der Gerechtigkeitsstandards in der Kindheit befassen, stimmen darin überein, dass es bereits in der frühen Kindheit ein Gefühl dafür gibt, was gerecht bzw. ungerecht ist. Entwicklungspsychologen fragen: Wie entstehen Gerechtigkeitsbegriffe und wie verändern sie sich, wenn das Kind älter wird? Nach Meinung vieler Forscher könnte diese Entwicklung am besten mit der kognitiven Entwicklungstradition erklärt werden, deren beginnende Forschungsstrategie auf die Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert zurückzuführen ist (Emler, 1991). Piaget

(1932/1983) vertrat diese Auffassung in seiner Pionierstudie zur Entwicklung der distributiven Gerechtigkeit. Obwohl er den kognitiven Faktoren in den Konzepten der Kinder maßgebliche Bedeutung zuschrieb, versuchte Piaget aber nicht, direkt die Vorgänge der Entwicklungsveränderungen in Gerechtigkeitsurteilen zu erforschen (vgl. Berman, Murphy-Berman und Singh, 1985; Simons und Klaassen, 1979; Tompkins und Olejnik, 1978; Vandiver, 2001; Watanabe, 1989).

Während der 70er Jahre erwachte gegenüber dem Bereich der distributiven Gerechtigkeit neues Interesse, das zwei Quellen hatte: Die Pionierarbeit von Kohlberg und Damon (vgl. 3.2 und 3.3), deren Modelle bezüglich der Entwicklung des moralischen Urteils eine invariante Stufensequenz ähnlich der Stufenfolge der kognitiven Entwicklung konzeptualisierten und die Bemühungen der Sozialpsychologie (Watanabe, 1989). Letzterer Disziplin entsprangen zahlreiche empirische Studien zur distributiven Gerechtigkeit, wobei es die Anwendung eines experimentellen Paradigmas ermöglichte, die Reaktionen auf (ungerechte) Zuweisung und das Zuweisungsverhalten selbst zu studieren. Dieses Paradigma wurde vor allem gebraucht, um festzustellen, wie sich Kinder beim Zuweisen von Ressourcen verhalten. Beispielsweise war von Interesse, herauszufinden, auf welcher Alterstufe die Kinder die equity-Regel anwenden würden. Seltener wurden Entwicklungsfragen gestellt, „concerning the genesis of rules or processes of acquiring justice principles“ (Laak & Aleva, 1991, S. 153). Die meisten empirischen Untersuchungen befassten sich mit situativen Variablen (wie etwa Leistung), welche die Kinder beeinflussten, wenn sie Verteilungen vornahmen. Weit weniger Forschungsarbeiten setzten sich mit individuellen und kulturellen Unterschieden auseinander (Laak & Aleva, 1991).

Dass Gerechtigkeitsurteile und Gerechtigkeitsverhalten unter starkem Einfluss des sozialen Kontextes stehen, stellten Sozialpsychologen bei der Erforschung der Gerechtigkeitsprinzipien heraus (Watanabe, 1989). Mikula (1980) deutet beispielsweise besonders auf die Zusammenhänge im Interaktionsgeschehen hin und resümiert: „Die große Bedeutung von Aufteilungssituationen ergibt sich in erster Linie aus den vielfältigen und teils schwerwiegenden Folgen, die aus ihnen resultieren können“ (Mikula, 1980, S.141). Inwieweit stimmen etwa die Interessen und Vorstellungen der Gruppenmitglieder überein? Herrschen diesbezüglich eher konkurrierende oder kooperative Bestrebun-

gen vor? Demzufolge wird „sowohl die Produktivität als auch das sozialemotionale Klima von Aufteilungsentscheidungen beeinflusst“ (Mikula, 1980, S. 142).

Offensichtlich ist die Suche nach Verteilungsgerechtigkeit konfliktträchtig und lässt es unumgänglich erscheinen, die unterschiedlichen Besonderheiten eines jeden Individuums „so zu bewerten, daß sie verglichen und gewichtet werden können“ (Dross, 1996, S. 63). Dafür sind Prinzipien notwendig, um diese Charakteristika einordnen zu können (ebd.).

2.3 Prinzipien der Gerechtigkeitsfindung

Das Forschungsfeld der eben beschriebenen distributiven Gerechtigkeit versucht die zentrale Frage zu ermitteln, „which princile or justice rule guides decisions about the fairness of distributive outcomes: merit oder deservingness, need, or equality“ (Cohn, White & Sanders, 2000, S. 555). Inzwischen ist es breit akzeptiert, dass vielfältige Gerechtigkeitsprinzipien existieren. Doch auch wenn es viele Kriterien zu geben scheint, nach denen die Autoren die Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit differenzieren, erzielen das Gleichheits-, das Beitrags- und das Bedürftigkeitsprinzip (Damon, 1977; Deutsch, 1975; Schwinger, 1980) besonders hohe Aufmerksamkeit (Wender, 1999). Während nach dem Gleichheitsprinzip (equality) eine Aufteilung dann als gerecht angesehen wird, wenn jedes Individuum den gleichen Anteil der begehrten Güter erhält, werden nach dem Beitragsprinzip (equity) die Güter gemäß dem individuellen Beitrag, der in die Situation eingebracht wurde, aufgeteilt. Jeder wird nach seinem Verdienst, nach seinem Leistungsbeitrag belohnt. Unter dem Aspekt des Bedürftigkeitsprinzips (need) wird bei der Güterverteilung die Person, die bedürftig ist und Mangel erleidet, stärker berücksichtigt als die anderen Personen, die an der Aufteilung beteiligt sind. Jeder wird seinen Bedürfnissen entsprechend behandelt (Wender, 1999).

2.3.1 Zur Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips

Die Wahl, eine bestimmte Aufteilungsregel zu treffen, stellt eine ziemlich schwierige Entscheidung dar, denn dadurch soll einerseits das Erreichen der angestrebten Zielsetzungen gesichert und andererseits eine Übereinstimmung mit einem Gerechtigkeitsprin-

zip hergestellt werden. Aber erst nach der Überprüfung der Voraussetzungen und der situativen Angemessenheit der einzelnen Prinzipien und der Abwägung der sich voraussichtlich daraus ergebenden Konsequenzen kann der Aufteiler jenes Prinzip auswählen, das ihn bezüglich seiner erwarteten Konsequenzen am besten entspricht. Eine Erschwerung der Entscheidung kann sich dadurch ergeben, wenn der Aufteiler mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt und keines der Verteilungsprinzipien zu deren Verwirklichung geeignet erscheint. In solchen Situationen müssen entweder die unwichtigeren Zielsetzungen zurückgestellt oder Kompromisslösungen zwischen den verschiedenen Prinzipien gefunden werden. Wahrscheinlich fällt bei besonders komplexen Entscheidungen häufig die Wahl auf das Gleichheitsprinzip, „weil es keinerlei Voraussetzungen erfordert und am einfachsten auszuführen ist“ (Mikula, 1980, S. 155).

2.3.2 Das equality- oder Gleichheitsprinzip

Weil nach dem equality-Prinzip die Aufteilung der zu verteilenden Ressourcen gleichmäßig, lediglich entsprechend der daran beteiligten Personenzahl und ohne die Berücksichtigung weiterer Kriterien vorgenommen wird, zieht es Dross (1996) vor, das Prinzip der Gleichheit, das auch als Prinzip der absoluten Gleichheit bekannt ist, besser als Gleichmäßigkeits- oder Egalitätsprinzip zu bezeichnen. Er definiert es als das reduzierteste Prinzip, bei dem der Einzelne nur als Teil einer bestimmten Gruppe wahrgenommen wird, nicht aber als eigentliche Person. Vorab würde jedem der an der Güterverteilung Teilnehmendem „die Gleichheit mit allen anderen zugesprochen“ (Dross, 1996, S. 64).

Als typische Beispiele für das Gleichheitsprinzip sind vor allem jene Sozialbeziehungen zu nennen, die sich an der Solidarität orientieren. Innerhalb einer solchen Beziehung gilt die Ähnlichkeit bzw. die Gleichheit und Gemeinsamkeit der Partner als bedeutendstes Merkmal. Die Entstehung derartiger Verbindungen kann auf positive und enge affektive Beziehungen zurückzuführen sein, wie sie beim Schließen von Freundschaften gegeben ist, auf konkurrierenden Wettbewerb der Gruppenmitglieder gegenüber anderen Gruppen oder auch auf die Aufgabe, der sich die Partner zur Abwendung einer Gefahrenquelle von außen gemeinsam stellen müssen (Mikula, 1980). Montada (1980b) ergänzt, dass die Argumentationskette bezüglich einer Entscheidung zu Gleich-

aufteilung noch weiter fortgesetzt werden könnte, z.B. wenn vom Beobachter (a) bestehende Leistungs- oder weitere Differenzen übersehen werden oder (b) diese zwar erkannt, jedoch als externe Bedingung und daher nicht als relevant für eine Entscheidung gedeutet werden oder wenn (c) zwar die Externalität (wie etwa die Zufälligkeit) der Leistungsunterschiede erkannt wird und auch im Hinblick auf den Spieltyp (z.B. des Glückspiels) gewichtet werden möchte, jedoch die Leistungsunterschiede „wegen des Selbstverständnisses der Spieler als Team für irrelevant hält usw.“ (Montada, 1980b, S. 307).

Durch den Gebrauch des Gleichheitsprinzips werden die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, welche zwischen den Empfängern bestehen, hervorgehoben und eventuell existierende Statusunterschiede gemildert. So kann eine verstärkte Solidarität erreicht und eine gesteigerte Qualität affektiver Beziehungen gefördert werden (Mikula, 1980). Allerdings treten derartige positive Konsequenzen in Systemen mit hierarchischer Struktur vermutlich alleine dann auf, „wenn die Entscheidung für eine statusnivellierende Gleichaufteilung von den Empfängern mit höherem Status unterstützt wird; ist dies nicht der Fall, so werden (zumindest bei diesen) Unzufriedenheit und Spannungen resultieren“ (Mikula, 1980, S. 153). Nach Wender (1986a) wurde die equality-Aufteilung „als ein Spezialfall des equity-Ansatzes betrachtet. Need fand dabei keine Beachtung“ (Wender, 1986a, S. 2). Entsprechend dieser Vorstellung erkannten Hook und Cook (1979) „eine Entwicklungsfolge von equality zu equity“ (Wender, 1986a, S. 3).

Das Interesse, zu erkunden, welche Rolle das im folgenden Abschnitt beschriebene equity-Prinzip in Austauschbeziehungen spielt, rückte seit den 60er-Jahren in den Fokus der Forschungsbemühungen. Die equity-Theorie, welche sich daraus entwickelte, postulierte, „that judgments about fairness reflect fundamental human propensities in exchange relationships“ (Cohn, White & Sanders, 2000, S. 554).

2.3.3 Das equity- oder Beitragsprinzip

Die sozialpolitische Diskussion von Gerechtigkeit hat ihren Ursprung in der Deprivationsforschung und in Homans' (1961) Forschungstätigkeit (Mikula, 2001). Er formulierte die anfängliche theoretische Erklärung der distributiven Gerechtigkeit und

sprach der proportionalen Beziehung zwischen Kosten bzw. Investitionen und Belohnung oder Profit fundamentale Bedeutung zu. Diese Beziehung entspricht dem equity-Prinzip (Laak & Aleva, 1991). Es wird auch als Prinzip der relativen Gleichheit bezeichnet, weil es das Erreichen einer proportionalen Gerechtigkeit anstrebt, wobei eine Erweiterung der Aspekte „Zeit“ und „Qualität der Leistung“ in die Erwägungen miteinbezogen werden. Jetzt geht es um die zuverlässig festgestellte Menge des Beitrags, die jedes einzelne Individuum zur Erreichung einer gerechten Verteilung, die seinem Beitrag anteilmäßig entspricht, einbringt. Auch durch dieses Leistungs- oder Beitragsprinzip wird wieder Gleichheit angestrebt, jedoch wird es hier notwendig, abzuwägen, denn eine Gruppe setzt sich aus lauter einzelnen Personen zusammen, deren individuelle Besonderheiten berücksichtigt werden müssen (Dross, 1996).

Nach Homans (1961) entwickeln Menschen das equity-Prinzip allmählich durch das Beobachten der Umwelt und den darin gesammelten Erfahrungen in Austauschsituationen, wodurch sich letztlich normative Erwartungen ergeben würden. Blau (1964) wandte ebenfalls die equity-Regel an, betonte jedoch die vorher existierenden sozialen Normen als Regelbasis (Laak & Aleva, 1991). Besondere Beachtung schenkte er der Dynamik der Substrukturen eines Systems, mittels derer die Komplexität der Sozialstruktur offenbar werden: Eine Gesellschaft besteht aus mannigfaltigen, zueinander in Wechselbeziehung stehenden sozialen Gruppierungen, die wiederum durch ihre Systeme, Gemeinschaften und Organisationen miteinander verflochten sind. Alle diese ineinandergreifenden Kollektive unterschiedlicher Art konstituieren die Substrukturen einer großen Sozialstruktur. Weil darin sehr konträre Ideale verfolgt werden, wird das Kollektiv zwar in konfligierende Lager geteilt, doch gleichzeitig vereinigen sich viele Untergruppen in einem gemeinsamen Anliegen. Aus der Sicht der Sozialstruktur entwickeln sich gegensätzliche Vorstellungen zu einer aufspaltenden Kraft, welche einer Abweichung von bestehenden Werten und Normen zuarbeitet. Andererseits entfaltet aus dem Blickwinkel der Substruktur eine vereinigende Kraft ihre Wirkung nicht nur unter den Befürwortern einer oppositionellen Bewegung, sondern auch unter denen, die sich zum Ziel setzen, bestimmte Ideologien zu bekämpfen, wobei eine strenge Konformität mit anerkannten Werten und Normen erzeugt wird. „As soon as social structures and their substructures are considered, it becomes apparent that the analysis of social values must take into account their compass“ (Blau, 1964, S. 288).

In Übereinstimmung zu Homans und Blau formulierte Adams (1965) seine equity-Theorie und hob dabei nicht nur die Gründe hervor, die zur Wahrnehmung von Unausgewogenheit zwischen den Menschen führen, sondern betonte auch die Folgen, die sich daraus ergeben können (Laak & Aleva, 1991). Insbesondere tat Adams mit seiner Forschung und Theoretisierung einen wichtigen Schritt in der Entwicklung dieses Bereiches in Bezug auf affektive und kognitive Konsequenzen des Verhaltens bei wahrgenommener Ungerechtigkeit (Mikula, 2001).

Adams' Erklärungen basierten auf der Beziehung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Tatsächlich wurden die meisten Forschungen in diesem Setting durchgeführt, um Reaktionen von Arbeitern bei Über- bzw. Unterbezahlung zu analysieren (Laak & Aleva, 1991). Ähnlich wie Homans nahm Adams an, dass Menschen abwägen, was sie ihrerseits zu einer Interaktion oder Beziehung (z.B. ihre Inputs) beitragen und was sie zurückbekommen (z.B. ihre Ergebnisse). Demnach vergleichen sie das Verhältnis ihrer eigenen Ergebnisse mit dem Ergebnis-Input-Verhältnis von anderen und erwarten, dass die Verhältnisse gleich sind. Stimmt aber das Ergebnis-Input-Verhältnis nicht mit dem Vergleich eines anderen überein, erfahren Menschen Ungerechtigkeit. Ungerechtigkeit ist eine aversive Erscheinung von „distress“ (vgl. 5.2), wodurch die Motivation entsteht, equity „aktuell“ durch Aktionen des Verhaltens wiederherzustellen oder „psychologisch“ durch kognitive Rekonstruktion. Interessanterweise gilt dies „for people who are worse off and those who are better off than the comparison other“ (Mikula, 2001, S. 8064). Gemäß der equity-Theorie gilt Verdienst als erste Erwägung, die in einer Vielzahl von Beziehungen in Betracht gezogen wird, seien es ökonomische, politische, interpersonelle oder gesetzliche (Cohn, White & Sanders, 2000).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die drei klassischen Erklärungen von Homans, Blau und Adams im Kontext der sozialen Austausch-Annäherungen gegenüber Verhalten entwickelt wurden. Während Homans und Adams individuelle Erwartungen betonten, erwähnte Blau auch soziale Normen. Walster, Berscheid und Walster (1973) dehnten die equity-Theorie in andere Bereiche aus und untersuchten z.B. die Beziehung zwischen Schadensverursacher und Opfern oder die in helfenden und intimen Beziehungen. Auch sie unterschieden zwischen „tatsächlicher“ und „psychologischer“ equity. Hauptanliegen ihrer Arbeit war, vorauszusagen, wann sich Individuen selbst ungerecht behandelt fühlen und wie sie auf solche Gefühle reagieren (Laak & Aleva,

1991). Beim Erstellen ihrer umfassenden Version der equity-Theorie verfolgten Walster, Walster und Berscheid (1978) das übergeordnete Ziel, verstärkungstheoretische Ansätze, Erkenntnisse aus der psychoanalytischen Theorie, aber auch Inhalte aus der kognitiven Konsistenztheorie sowie der Austauschtheorie zu integrieren.

Lange konnte das equity-Prinzip seine Vorherrschaft gegenüber anderen Gerechtigkeitsregeln aufrechterhalten, wonach „people acquire this principle by experiencing direct social exchanges, but creating exspectations of (un) fair exchanges“ (Laak & Aleva, 1991, S. 152). Der Erfolg der equity-Theorie schien zu bestätigen, dass der Mensch ein Geschöpf wäre, „seeking equity in all areas of behavior“ (Mahler, Greenberg & Hayashi, 1981, S. 1). Zu dieser Überzeugung gelangten auch Austin und Hatfield (1980). Sie formulierten den Inhalt ihrer equity-Theorie in vier Thesen:

These I: Jedes Individuum versucht, seine Ergebnisse zu maximieren. (Ergebnisse = Belohnung minus Kosten).

These IIA: Gruppen können die gemeinsame Belohnung maximieren, indem sie allgemein akzeptierte Systeme entwickeln, um Belohnungen und Kosten ausgewogen (*equitable*) unter den Gruppenmitgliedern zu verteilen. Daher werden Gruppen solche *Equity*-Systeme entwickeln und versuchen, ihre Mitglieder dazu anzuregen, diese Systeme anzuerkennen und einzuhalten.

These IIB: Gruppen werden im allgemeinen diejenigen Mitglieder belohnen, die sich gegenüber anderen „gerecht“ (im Sinne des jeweiligen *Equity*-Systems) verhalten und diejenigen Mitglieder bestrafen (d. h. die Kosten für sie erhöhen), die andere „ungerecht“ behandeln.

These III: Wenn Personen der Meinung sind, daß sie einer unausgewogenen Beziehung angehören, so werden sie sich unbehaglich fühlen. Je unausgewogener die Beziehung ist, desto unbehaglicher werden sie sich fühlen.

These IV: Personen, die feststellen, daß sie sich in einer unausgeglichenen Beziehung befinden, werden ihr Unbehagen durch die Wiederherstellung der *Equity* zu beseitigen versuchen. Je größer die vorhandene Unausgewogenheit ist, desto größeres Unbehagen werden sie empfinden und desto mehr werden sie sich bemühen, einen Zustand der *Equity* wiederherzustellen (Austin & Hatfield, 1980, S. 26-27).

Auch wenn die Beteiligten in einer Beziehung das Ziel anstreben, Ausgleich und Ausgewogenheit zu erlangen, so kann es sich dabei doch nur um eine relative Gleichheit handeln. Ob nämlich beide Teilnehmer einer Interaktion das Verhältnis zwischen Beitrag und Ergebnis gleich einschätzen, hängt davon ab, welche Wertigkeit die betroffenen Personen den jeweiligen Beiträgen und Ergebnissen beimessen. Es erhebt sich die Frage nach der Rangordnung von Werten und nach möglichen Interessenskonflikten. Kelsen (2000) definiert die Problematik der Werte insbesondere als Problematik der

Wertkonflikte, welche aber „nicht mit den Mitteln rationaler Erkenntnis“ (Kelsen, 2000, S. 15) zu lösen wäre. Insofern wird ein Urteil letztendlich von emotionalen Faktoren beeinflusst und erhält einen äußerst subjektiven Charakter. „Das heißt, daß es gültig nur ist für das urteilende Subjekt, und in diesem Sinne relativ“ (ebd.). Weil in der equity-Theorie aber emotionale und empathische Aspekte nur die Bedeutung später erfolgter „Reaktionen auf die im Vordergrund stehenden kognitiven Prozesse“ (Noormann, 2006, S. 14) erreichen und vor allem „verstandesmäßige kognitive Operationen als ausschlaggebend für Gerechtigkeitsurteile beschrieben werden“ (ebd.), ist ein Verweis darauf, dass die equity-Theorie ihre Aufmerksamkeit in erster Linie der Produktivität bzw. der Leistung widmet.

Aufgrund verschiedener Untersuchungen aus dem anwendungspraktischen Bereich lässt sich festhalten, dass das equity-Prinzip seinen direktesten Einfluss in der Akkordarbeit ausübt, aber ebenfalls in den Gehalts- und Lohnstaffelungen ausfindig zu machen ist, die durch die Sozialpartner ausgehandelt werden (Dross, 1996). Es setzte sich vor allem in unpersönlichen und ökonomisch orientierten Arbeitssituationen und Beziehungen durch, in denen die wirtschaftliche Produktivität im Mittelpunkt steht (vgl. Cohn, White & Sanders, 2000; Hegtvedt & Cook, 2001; Mikula, 1980; Sigelman und Waitzman, 1991; Simons und Klaassen, 1979). Welche Merkmale und eingebrachte Werte aber unter bestimmten Gegebenheiten als relevant betrachtet werden, um als berechtigter Anspruch auf Lohn oder andere Arbeitserträge zu gelten, variiert intersituativ und interindividuell. Nach Walster (Walster et al., 1978) kann Gerechtigkeit stets nur den Blickwinkel einer einzelnen Person abbilden und wäre folglich auch einer einzigen Idee von Gerechtigkeit unterstellt. Dagegen gehen andere Autoren von der Existenz mehrerer Gerechtigkeitsprinzipien aus (Deutsch, 1975; Lerner, 1977; Leventhal, 1976; Schwinger, 1980; Sampson, 1969, 1975) und „sehen das Prinzip der Proportionalität ... als *ein* [Hervorhebung im Original] Gerechtigkeitsprinzip unter anderen an, das nur unter bestimmten Bedingungen angewendet wird (Schwinger, 1980, S. 111). Morton Deutsch (1975) war einer der ersten, die sich mit der Vorherrschaft der equity-Theorie gedanklich auseinandersetzten und gegenüber der einseitigen Verwendung des equity-Prinzips, das die Proportionalität zwischen Leistungsbeiträgen und Verdienst berücksichtigt, Kritik anbrachte. Dabei könnten Beiträge unter Mitwirkung von ganz unterschiedlichen Faktoren (Anstrengung, Zeit, Geduld, Liebe, Intuition usw.) zustande kommen. Deutsch

vermutete, „daß die Beurteilung der Gerechtigkeit einer Entscheidung zumindest in unserem Kulturkreis nicht zuletzt davon abhängt, welcher Art die sozialen Beziehungen zwischen den von einer Entscheidung betroffenen Menschen sind“ (Schmitt & Montada, 1982, S. 33). In diesem Zusammenhang verwies er auch auf die Bedeutung der Zielsetzungen, welche die Mitglieder des jeweiligen sozialen Systems verfolgen (ebd.). So heißen die von Deutsch (1985) formulierten Grundsätze:

- In cooperative relations in which economic productivity is a primary goal, equity rather than equality or need will be the dominant principle of distributive justice.
- In cooperative relations in which the fostering or maintenance of enjoyable social relations is the common goal, equality will be the dominant principle of distributive justice.
- In cooperative relations in which the fostering of personal development and personal welfare is the common goal, need will be the dominant principle of distributive justice (Deutsch, 1985, S. 38).

Als Konsequenzen, welche eine Anwendung des equity-Prinzips bei einer Aufteilung nach sich zieht, ergeben sich möglicherweise Betonungen der Unterschiede, die zwischen den Empfängern bestehen. Eine dadurch erhöhte Statusdifferenzierung kann nicht nur die Wettbewerbsorientierung fördern, sondern auch im zwischenmenschlichen Bereich zu Belastungen, Spannungen, ja sogar Feindseligkeiten führen (Mikula, 1980). Inwiefern der langfristige Gebrauch des Beitragsprinzips die Produktivität eines Sozialsystems fördert oder sich auf lange Sicht in sozialer und ökonomischer Hinsicht eher ungünstig auswirkt, wird in der Literatur unterschiedlich diskutiert (vgl. Leventhal 1976 und Deutsch, 1975).

Die meisten Studien des Bereichs der distributiven Gerechtigkeit fokussierten die Unterscheidung zwischen equality- und equity-Prinzipien, um erforschen zu können, wie individuelle Charaktere, Beziehungsfaktoren und situative Bedingungen die Wahl beeinflussen (Hegtvedt & Cook, 2001). Weil aber die Entwicklungsmodelle dieser beiden Traditionen sehr unterschiedlich sind, wurden auch widersprüchliche Ergebnisse erzielt (Watanabe, 1989). Zudem entstanden weitere allgemeine theoretische Annäherungen zum Thema der Gerechtigkeit. Lerner (1970, 1974, 1975, 1980) kritisierte z.B. ebenfalls die Monopolstellung der equity-Regel als einzige Gerechtigkeitsregel und entwickelte das Konzept des Verdienstes, welches eine Person in Beziehung setzt zu ihrem Ergebnis. Bestimmte Verletzungen der equity-Regel könnte man so erklären:

„These people get what they deserve“ (Laak & Aleva, 1991, S. 152). Lerner behauptete auch, dass die Art und Weise, wie Leute auf jemandes Schicksal reagieren, davon abhängt, ob dieses als verdient angesehen wird oder nicht. In vielen nachfolgenden Studien wurde die Geringschätzung bzw. Herabsetzung von Opfern untersucht, wobei die Existenz einer Gerechten-Welt-Hypothese oftmals Unterstützung fand. Die Entwicklung des Glaubens, dass wir in einer Welt leben, die tatsächlich gerecht ist, lässt sich auf verschiedene Quellen zurückführen (vgl. Rubin und Peplau, 1975). Ein wichtiger Ursprungsort ist der kulturelle Hintergrund der westlichen Welt, welcher lehrt, dass in der Welt dort Gerechtigkeit herrscht, „where merit and faith are closely aligned“ (Mahler, Greenberg, Hayashi, 1981). Man lernt, dass gute Leute belohnt und schlechte bestraft werden (ebd.). Schon Piaget (1983) beobachtete bei Kindern in einem bestimmten Entwicklungsstadium in der frühen Kindheit die Tendenz, an immanente Sanktionen zu glauben, d.h. „schicksalshafte Widerfahrnisse in Zusammenhang mit vorangegangenen Verhaltensweisen zu bringen“ (Schmitt, 1993, S. 9) und Unglück beispielsweise als Strafe für unangemessenes und unartiges Verhalten anzusehen (ebd.).

2.3.4 Das need- oder Bedürftigkeitsprinzip

Um das need-Prinzip anwenden zu können, sind Informationen über die Wesensart und Stärke der individuellen Bedürfnisse erforderlich (Mikula, 1980). So ist es offensichtlich, dass das Bedürfnisprinzip das am weitest reichende unter den drei hauptsächlich gebräuchlichen Gerechtigkeitsprinzipien ist. Es richtet seinen Blick auf das einzelne Individuum als Person und berücksichtigt dabei sowohl deren Leistungsfähigkeit als auch deren gesamte Lebensumstände. Allerdings gilt dieses Prinzip uneingeschränkt „nur im kleinen sozialen Rahmen und überschaubaren Einzelfall“ (Dross, 1996, S. 64), wenn beispielsweise in einer Familie der Kranke besser verköstigt wird als andere Familienmitglieder. In einem sozialen Raum, der demselben Rechtssystem unterliegt, werden hingegen durch das Bedürftigkeitsprinzip lediglich Untergrenzen bestimmt, welche das Existenzminimum definieren. Unter dem Aspekt der globalen Ausweitung, also der unterschiedlichen Rechtssysteme, „verblaßt es zum abstrakten Postulat“ (ebd.).

Im Allgemeinen bevorzugen Menschen in Kontexten, in denen gesellschaftliches Wohlergehen und soziales Wohlbefinden hoch bewertet sind, need-Prinzipien (vgl.

Cohn, White & Sanders, 2000; Deutsch 1975; Hegtvedt & Cook, 2001; Mahler, Greenberg, Hayashi, 1981; Mikula, 2001; Schwinger, 1980; Sigelman & Waitzman, 1991). Dabei handelt es sich um eine Fürsorge-Orientierung innerhalb enger Beziehungen, die sowohl die Abhängigkeit einer Person von der anderen als auch die persönliche Entwicklung eines jeden im Auge behält. Was die Konsequenzen bezüglich einer Anwendung des Bedürftigkeitsprinzips betrifft, lässt sich feststellen, dass dadurch affektive Beziehungen gefördert werden können, denn es ist von einer prosozialen Orientierung und einfühlsamer Wesensart des Aufteilers gegenüber dem Wohlergehen der Empfänger auszugehen. Jedoch kann es ebenso zu einer Belastung dieser Beziehungen kommen und Spannungen aufbauen, wenn bestehende Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse und Abhängigkeiten zwischen Aufteiler und Empfänger betont werden (Mikula, 1980).

2.3.5 Das Verhältnis der drei Prinzipien zueinander

Beim Versuch, zu bestimmen, wie sich die drei oben beschriebenen Prinzipien zueinander verhalten, wird zwar einerseits die Verschiedenheit von Beitrags- und Bedürfnisprinzip deutlich, andererseits wollen beide ein gewisses Maß an Gleichheit herbeiführen. Der Unterschied zwischen den drei Prinzipien ist darin zu sehen, „daß sie verschiedenartige Kriterien zur Erreichung von Gleichheit einbringen“ (Dross, 1996, S. 64). Doch im Grunde beziehen sowohl das Gleichheits- und Beitragsprinzip als auch das Bedürfnisprinzip nach und nach umfangreichere Situationen und Umstände mit ein und gelten „nur dann angemessen eingebracht, wenn sie als aufeinander aufbauend und einander erweiternd begriffen werden“ (Dross, 1996, S. 65). Welchem Prinzip aber der Vorzug gegeben wird, hängt vom speziellen Fall ab, über den entschieden werden soll und dessen Ausmaß.

In der Forschung rief die Entwicklung der eben beschriebenen drei Prinzipien starke Resonanz hervor. Vor allem bezüglich ihrer Sequenz wurden kontroverse Diskussionen geführt und zahlreiche theoretische sowie empirische Untersuchungen analysiert (Wender, 1999).

3 ENTWICKLUNGSMODELLE DER VERTEILUNGSGERECHTIGKEIT

Weil sich in der Entwicklungspsychologie „das Modell von Piaget als bahnbrechend für Theorie und Praxis“ (Wender, 1999, S. 162) erwies, steht es am Anfang der weiteren Ausführungen zur Verteilungsgerechtigkeit. Daran anknüpfend werden die Modelle von Kohlberg und Damon sowie die Weiterentwicklung deren Konzepte durch Enright et al. (1980) vorgestellt. Die Erkenntnisse aus den experimentellen Untersuchungen von Anderson und Butzin (1978) schließen den Themenkreis der kognitiven Entwicklungstheorien ab.

3.1 Das Modell nach Piaget

Die erste wichtige Theorie der Entwicklung der distributiven Gerechtigkeit wurde von Piaget (1932/1983) in seinem Buch über das moralische Urteil vorgeschlagen. Er präsentierte eine allgemeine Theorie der moralischen Entwicklung; seine Forschung zur distributiven Gerechtigkeit war „one of many sources of evidence for the general theory“ (Berndt, 1982, S. 254). Jean Piaget gilt mittlerweile als bedeutendster Vordenker der Entwicklungspsychologie (Heidbrink, 1996). Mit seinem Denken stand er der damals gültigen Lehrmeinung des Behaviorismus entgegen, wonach der Mensch aus menschlichem Rohmaterial durch bloße Umwelteinflüsse geformt würde (Laak & Aleva, 1991).

Piaget (1983) vermutete, dass sich ebenso, wie sich die Beziehung des Kindes mit der materiellen Welt entwickelt, die Beziehung des Kindes mit der sozialen Welt entwickelt. „The same kind of analysis (...) could, he supposed, be applied to the child's relations with the social world, at least up to a point“ (Emler, 1991, S. 125). Diese Welt präsentiert dem individuellen Kind Probleme und Aufgaben, die es zu lösen versucht, während sich in dem Prozess die Fähigkeiten nach und nach umgestalten, die es zur Lösung verfügbar hat (Emler, 1991). Doch auf welche Art verändern sich die Denkweisen der Kinder und ihre „inneren Vorstellungen von der äußeren Realität“ (Zimbardo, 1992, S. 65) auf den verschiedenen Entwicklungsstufen?

Um die Entwicklung des moralischen Urteils zu erfassen, gebrauchte Piaget (1983) Geschichtenpaare in Form von hypothetischen Belohnungsteilungen und auch Erzäh-

lungen anderer Dilemma-Situationen, die sich im alltäglichen Leben ergeben und Vergeltung bzw. Strafe nach sich ziehen, zur Datengewinnung. Obwohl diese Vorgehensweise mittels der „*méthode clinique*“ (Schmidt-Denter, 1996, S. 258) mit den zugespitzten Fragen als geniale Idee gilt, war das Verfahren schwerfällig, da es einer halbstrukturierten Befragung entsprach (Kemmler, Windheuser & Morgenstern, 1970). Grundlegende Zweifel bezüglich einer qualitativen, verschiedene Stadien durchlaufenden Entwicklung blieben ebenso bestehen wie „der Vorwurf einer teilweise verwirrenden Terminologie“ (Heidbrink, 1996, S. 48). Doch trotz mancher Kritik bleibt die Bedeutung Jean Piagets (1896-1980) für unseren Erkenntnisstand „darüber, wie Kinder denken, wie sie schlußfolgern und Probleme lösen“ (Zimbardo, 1992, S. 65) unbestritten. „Ohne sein eindrucksvolles Werk würde man über die kognitive Entwicklung nur einen Bruchteil dessen wissen, was man heute weiß“ (Mietzel, 2002, S. 187).

Piagets (1983) großer Beitrag zur Psychologie der intellektuellen Entwicklung schloss zwei Schlüsselansichten ein. Erstens unterziehen sich die mentalen Ressourcen der Kinder, die zur Problemlösung führen, einer qualitativen Veränderung über die Zeit. Jüngere Kinder können nicht wie ältere Probleme lösen, denn sie denken ganz anders über Fragestellungen und wenden ganz andere mentale Schemata an. Zweitens wäre die konstant wiederholte Aktivität des Problemlösens für sich selbst die Quelle der quantitativen Veränderungen. Entwicklung führt dazu, angemessenere Lösungsstrategien einzusetzen und erfolgreicher zu sein, was für ältere Kinder charakteristisch ist (Emler, 1991).

In seinen Untersuchungen gelangte Piaget (1983) zu der Auffassung, dass es die *heteronome* und die *autonome* Moral gibt, die Moral des Zwangs und die Moral der Zusammenarbeit. Während Urteile in der Moral der Heteronomie, der frühen Stufe, Autoritätsabhängigkeit verraten und Gebote unhinterfragt angenommen werden, berücksichtigen die Kinder auf der späteren Stufe, innerhalb der autonomen Moral, bei den Urteilen „die spezifische Situation, in der eine moralische Verfehlung stattfindet“ (Kemmler, Windheuser & Morgenstern, 1970, S. 114). Die Moral der Zusammenarbeit ist nicht leicht zu erfassen, weil sie in sozialen Verhaltensweisen gesucht wird, welche innere Gewissensbewegungen widerspiegeln. Dennoch gibt es für Piaget einen Begriff, der als rationalster unter den Begriffen der Moral gilt und der ohne größere Schwierigkeiten psychologisch analysiert werden kann: Es ist der Gerechtigkeitsbegriff. Bei der Ent-

wicklung der Gerechtigkeit „geht es um das Verständnis der Strafe, um die Berechtigung der kollektiven Verantwortlichkeit, um die immanente Gerechtigkeit, um die möglichen Konflikte der distributiven und der retributiven Gerechtigkeit und um das Problem der Autorität“ (Piaget, 1983, S. 17). Piaget gelangte zu der Auffassung, dass gesellschaftliche Beziehungen unter Gleichaltrigen die Entwicklung des Begriffs der Verteilungsgerechtigkeit am meisten fördern würden. Demnach entfaltet sich bei Kindern das Gerechtigkeitsgefühl zum Großteil unabhängig von den Einflüssen der Erwachsenen und aufgrund gegenseitiger Achtung und Solidarität untereinander. Bezüglich der Gerechtigkeit unter Kindern schlussfolgert Piaget, „daß sich die Begriffe der Solidarität und Gerechtigkeit der geistigen Reife des Kindes entsprechend entwickeln“ (Piaget, 1983, S. 370) und das gemäß der allgemein-kognitiven Entwicklungstheorie in linearer Altersabhängigkeit (Piaget, 1983; Hook & Cook, 1979).

Aufgrund seiner Untersuchungen erkannte Piaget, dass man nicht nur bezüglich der Entwicklung des Denkens von Stadien sprechen kann, sondern dass sich auch die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs in drei großen Perioden vollzieht. Danach agieren Kinder in der ersten Periode, welche etwa bis zum siebten oder achten Lebensjahr andauert, autoritätsgebunden. „Alles, was die Erwachsenen vorschreiben, ist gerecht“ (Piaget, 1983, S.18). Zwischen Recht und Unrecht wird nicht unterschieden. Zudem fehlt in dieser Phase noch der Begriff der austeilenden Gerechtigkeit, denn dazu wäre Voraussetzung, sich in einem gewissen Maße von der Erwachsenenautorität befreit zu haben.

Im folgenden Abschnitt, etwa den Zeitraum zwischen acht und elf Jahren betreffend, herrscht Gleichheit gegenüber allen anderen Elementen vor. Nach Piaget lässt sich diese Periode „durch die fortschreitende Entwicklung der Autonomie und den Primat der Gleichheit über die Autorität definieren“ (Piaget, 1983, S. 374).

Schließlich bewegt sich die Entwicklung des Begriffs von Gleichheit in die Richtung von Verhältnismäßigkeit, wenn die Kinder im Alter von elf bis zwölf Jahren die Ebene des starren Egalitarismus verlassen und die „Idee der Angemessenheit“ (Piaget, 1983, S. 18) in die Bedürfnis-Berücksichtigung mit hineinnehmen.

Es folgt ein Beispiel aus Piagets Geschichtenreihe, um das Ausmaß an verschiedenen Antworttypen darzustellen:

Es war einmal eine Mama, die mit ihren Kindern an einem freien Nachmittag am Rhoneufer spazieren ging. Um vier Uhr gab die Mama jedem ein Brötchen. Jedes fing an zu essen, außer dem Kleinsten, der zerstreut war und sein Brot ins Wasser fallen ließ. Was macht die Mama? Sollte sie ihm ein anderes geben? Was sagen die Großen (Piaget, 1983, S. 320)?

Von den 167 zu dieser Geschichte befragten Kindern entschieden sich 48% der Sechs- bis Achtjährigen dafür, dem Kind in der Geschichte kein Brot mehr zu geben, es also zu bestrafen. Doch nach Meinung von 55% der Probanden im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren sollte von der Mutter nochmals ein Stück Brot vergeben werden, „damit jeder gleich viel habe“ (ebd.). Unter den 13-14Jährigen erhielt der Billigkeitsfaktor die größte Zustimmung, wobei 95% der Befragten dafür plädierten, dem Jungen aufgrund des Altersunterschiedes nochmals etwas abzugeben. Das spricht für „Gleichheit in Anrechnung der Umstände eines jeden“ (ebd.). Piaget nannte diese neue Haltung equity, „though his interpretation is broader than current usage; it also subsumes the justice of need“ (Emler, 1991, S. 125). Wenn frühere Gefälligkeiten und Altersverhältnisse etc. berücksichtigt werden, geht es um Nuancierung im Egalitarismus. Nun wird es für das Kind bedeutend, nicht das gleiche Recht zu suchen, sondern die individuelle Lage jedes Einzelnen mit einzubeziehen. Bereits Aristoteles stellte abwägend fest: „Recht und Billigkeit sind also nicht einerlei, und obschon beide trefflich und gut sind, so ist doch die Billigkeit das Bessere“ (Aristoteles, 1987, S. 329).

3.2 Das Modell nach Kohlberg

Im Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklungstheorie ist es erwähnenswert, kurz auf das Lebenswerk von Lawrence Kohlberg (1927-1987) einzugehen, denn er war in der Nachfolge Piagets eine der einflussreichsten Figuren im Studium des moralischen Urteils. Zur Erfassung seines Entwicklungsmodells verwandte er ebenfalls die Methode des flexiblen Interviewansatzes. Er trug Jungen im Alter von 10 bis 16 Jahren Geschichten vor, die ein moralisches Dilemma enthielten und interessierte sich dafür, welche Orientierungen und Kriterien seine Probanden bei der Beurteilung des Konflikts vorbrachten. Ausgehend von diesen Argumentationen konstruierte Kohlberg (1969) sein Modell der moralischen Entwicklung mit sechs Stufen, die er auf drei unterschiedlichen Niveaus anordnete (Schmidt-Denter, 1996, S. 267-275). Bezüglich des Verlaufs der Entwicklung vertrat Kohlberg die Ansicht, dass das Durchlaufen der Stufen nur in einer

unabweichlichen Reihenfolge von der ersten bis zur sechsten Stufe erfolgen kann ohne Überlappung bzw. Überspringen. Zudem wären die Prinzipien der Universalität und der Irreversibilität gültig, wonach weder soziale Einflüsse und kulturelle Bedingungen die Sequenz verändern noch ein Entwicklungsschritt rückgängig gemacht werden könnte (Schmidt-Denter, 1996).

Entsprechend der kognitiven Theorie betonte auch Kohlberg (1969; 1996) direkte Parallelen zwischen der kognitiven Entwicklung und der Entwicklung von Fähigkeiten für die Analyse von moralischen und sozialen Konflikten. Er ging aber noch einen Schritt weiter als Piaget und forderte, dass alle moralischen Konflikte, ob sie Fragen von Autorität, Gesetz, Zivilrechte, Eigentumsrechte, Bestrafung oder den Wert des menschlichen Lebens betreffen, als Grundfragen der Gerechtigkeit aufgefasst werden müssen. Danach tendieren Individuen von Natur aus dazu, in einer Dilemmasituation die Lösung als beste anzusehen, die der Forderung nach Gerechtigkeit entspricht. Der Weg dahin unterzieht sich nach und nach qualitativen Veränderungen über den Entwicklungsverlauf. Wie Piaget (1932/1983) sah Kohlberg (1969) die Entwicklung als eine intrinsische Disposition des intellektuellen Systems der Individuen an. „The individual’s capacity to determine the just solution to any conflict of interests evolves as a consequence of having such problems to solve” (Emler, 1991, S. 126). Insofern hängt Entwicklung nach Kohlberg von der Häufigkeit und Verschiedenheit der Möglichkeiten eines Individuums zur Rollenübernahme ab (Emler, 1991). Soziale Faktoren werden dabei allerdings kaum berücksichtigt (Schmidt-Denter, 1996). Das Kohlberg’sche Modell galt zwar als Weiterentwicklung der Piaget-Theorie, muss aber aus heutiger Sicht skeptisch beurteilt werden (vgl. Dross, 1996; Heidbrink, 1991).

In Kohlbergs ursprünglichem Konzept fällt beispielsweise die Einengung auf die kognitive Dimension auf, die mit Begriffen wie Wahrnehmen, Denken, Behalten usw. verbunden ist, doch „für das moralische Verhalten ist das Verhältnis von Affekt und Kognition zu berücksichtigen“ (Dross, 1996, S. 77). Zudem würden in den Stufendefinitionen, die Kohlberg formulierte, „entgegen seiner ausdrücklichen Absicht weniger die strukturellen Unterschiede im moralischen Denken hervortreten, sondern eher Differenzen in den moralischen Inhalten idealtypisch aufscheinen“ (Heidbrink, 1996, S. 54). Auch die unzutreffende und unzureichende Abbildung des moralischen Lernprozesses durch die Zuordnung zu den Kohlbergschen Stufen“ (Dross, 1996, S. 77) gibt Anlass zu

Kritik. Montada gibt in Bezug auf getroffene Entscheidungen zu bedenken, dass es voreilig wäre, „stating conclusions from a concrete allocation decision in terms of concepts of justice ... as long as cognitions and valuations leading to this decision remain unanalyzed“ (Montada, 1980a, S. 259). Fehlt nämlich eine differenzierte ausgearbeitete Strukturanalyse der Stadien und somit eine klare Beschreibung spezifischer struktureller Unterschiede, wird die Logik in der Abfolge der Stufen undurchsichtig. Ein Forschungsrückblick zeigt jedoch, dass Kohlberg keine detaillierte Strukturanalyse seiner Stadien vorlegte, obwohl er selbst glaubte, „daß jedes Stadium eine spezifische Struktur der Gerechtigkeitskonzepte aufweise, die von Stadium zu Stadium zunehmend umfassend, differenziert und äquilibriert wird“ (Montada, 1980b, S. 318).

Ein weiterer gewichtiger Einwand betrifft die Erhebungsmethode. An dieser Stelle werden jedoch diesbezügliche Themenbereiche wegen ihrer unerheblichen Bedeutung für die hier vorliegende Arbeit nur kurz angesprochen. Zu den kritikwürdigen Punkten gehörte die Interview-Methode Kohlbergs, die zu einer „Fragmentierung der Antworten“ (Dross, 1996, S. 77) führte, die zu geringe Beachtung der Sprachkompetenz der Untersuchungsteilnehmer, die Ausblendung der Kontexte aus der Erlebniswelt der befragten Kinder und die Nicht-Berücksichtigung des Inhalts der Dilemma-Geschichten im Hinblick auf affektive und moralische Implikationen (ebd.).

Zwei letzte Kritikpunkte erwähnt Mietzel (2002), indem er auf kulturelle und geschlechtsspezifische Aspekte eingeht. Er verweist auf Gilligans (1982) Vorwurf gegenüber Kohlberg, „er bewerte eine ‚spezifisch weibliche Moral‘ (die sie ausgemacht zu haben glaubte) im Vergleich zu einer ‚spezifisch männlichen Moral‘ verhältnismäßig gering“ (Mietzel, 2002, S. 346). Des Weiteren würde seine Theorie vor allem ein Abbild der Kulturen Nordamerikas und Westeuropas widerspiegeln und weniger das der Mitglieder anderer traditioneller Kulturen (Mietzel, 2002).

Inwiefern sich kulturelle Unterschiede auf Gerechtigkeitsentscheidungen auswirken, wird ausführlich in Punkt 4.2.3 wiedergegeben. Zunächst folgt die Darstellung der Forschungsarbeit des dritten wichtigen Vertreters der kognitiven Entwicklungstheorie, William Damon, dessen Theorie ebenfalls wie die Piagets und Kohlbergs von einer Stufenentwicklung der Moral von Gerechtigkeit ausgeht.

3.3 Das Modell nach Damon

Durch Damon kam es aufgrund seiner theoretischen und empirischen Studien, ausgehend in den 1970er-Jahren (1975, 1977, 1980) zu einer Differenzierung und Erweiterung der Vorstellungen von Piaget. Er interessierte sich für die Organisations-Prinzipien der sozialen Welt des Kindes. Ein Aspekt dabei war das Konzept der distributiven Gerechtigkeit. Damon betrachtete Gerechtigkeit „als ein Mittel zur Lösung sozialer Konflikte zwischen streitenden Parteien“ (Damon, 1984/1990 S. 102). Dabei sei es bei der Verteilung von Gütern bei allen Kindern (außer den allerjüngsten) normal, im Falle einer Eigenbegünstigung dies als gerecht zu empfinden und auch so zu begründen (Damon, 1984).

In Bezug auf die Verteilungsgerechtigkeit unterschied Damon nach equality-, equity- und need-Prinzipien. Dabei betonte er, dass sich diese drei Grundmodi des Verteilens, „Verteilung nach Verdienst“, „Gleichbehandlung“ und „Verteilung nach Wohltätigkeitskriterien“ nicht gegenseitig ausschließen, „vielmehr kann jeder mit jedem kombiniert werden“ (Damon, 1984/1990, S. 103). In seinen drei Untersuchungen zur positiven Gerechtigkeit präsentierte Damon Kindern verschiedenen Alters alternative Möglichkeiten an Verteilungs-Entscheidungen in Interviews, um zu sehen, ob der Kinder ursprüngliche Einstellung anhalten würde oder nicht (Vandiver, 2001). Er schlug ein Kohlberg'sches Entwicklungsmuster im Konzept der aufteilenden Gerechtigkeit vor (Darley, 1990), doch seine Forschungsstrategie war Piaget näher als Kohlberg (Emler, 1991); allerdings waren Damons Geschichten und Fragen komplizierter als die Piagets (Berndt, 1982).

Inspiziert von Kohlberg (1969) konfrontierte Damon Kinder zwischen vier und zwölf Jahren mit hypothetischen und realen Situationen, in welchen Belohnungen, die von einer kleinen Gruppe durch Fertigstellung einer gemeinsamen Aufgabe verdient worden waren, unter den Mitgliedern verteilt werden sollten. Beispielweise malten Mädchen und Jungen, die alle dieselbe Klasse besuchten, einen Nachmittag lang mit Buntstiften. Jedes Kind gestaltete unterschiedlich viele Bilder. Weil diese so gut gelungen waren, wurden sie beim Schulfest zum Verkauf angeboten und erbrachten einen ansehnlichen Erlös. Wie sollte das verdiente Geld unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt werden? Einige Kinder wollten den größten Anteil des Geldes den produktivsten Kindern geben,

andere wollten das meiste Geld den Kindern geben, welche die besten Bilder malten; wieder andere nahmen an, dass die Kinder, die sich in der Schule am besten benommen hatten, mehr Geld bekommen sollten. Damon fragte auch, wer faul war und nicht so viel Bilder malte. Gab es einige Kinder, die ärmer waren als ihre Klassenkameraden? Aus den Fragen und Antworten bestimmte Damon, wie Kinder verschiedene Kriterien beim Entscheiden gewichten, um die Geldverteilung zu bestimmen (Damon, 1984/1990).

Damon untersuchte in seiner *ersten Studie* 50 Kinder (je fünf Mädchen und fünf Jungen aus den Altersstufen von vier bis acht Jahren), die Familien aus der Mittel- und oberen Mittelschicht in Berkeley (Kalifornien) angehörten. Bei den Begründungen der Kinder fanden sich auf allen Altersstufen große Unterschiede. Aufgrund seiner Untersuchungen stellte Damon eine „deutlich unterscheidbare Sequenz altersbedingter Niveaus positiven Gerechtigkeitsdenkens“ (Damon, 1984/1990, S. 106) fest und fasste sie in sechs verschiedenen Niveaus zusammen (0-A, 0-B, 1-A, 1-B, 2-A und 2-B), die im Folgenden beschrieben werden.

Bei der gerechten Verteilung von Gütern steht auf dem *Niveau 0-A* (4 Jahre), dem untersten, der „Wunsch des Subjektes nach einer ganz bestimmten Handlung“ (Damon, 1984/1990, S. 105) an erster Stelle. Dabei vermengen sich im Denken des Kindes eigene Wünsche mit Gerechtigkeit und die Entscheidungen werden lediglich verteidigt: „Ich sollte es kriegen, weil ich es gern haben möchte“ (Damon, 1984/1990, S. 105). Da die Rechtfertigungen auf dieser Stufe subjektiv und egozentrisch sind, beschränken sie sich darauf, eigene Wünsche wiederholt zu betonen. Die Mittel zur Lösung des Konflikts sehen vor, „angenehme Konsequenzen für sich selbst oder die engsten Freunde des Selbst sicherzustellen“ (Damon, 1984/1990 S. 110). Vom Kind wird das Ergebnis, welches den größten Vorteil und Nutzen für die eigene Person erbringt, nahezu mit dem gleichgesetzt, „was gerecht ist“ (Damon, 1984/1990, S. 121).

Auch auf dem folgenden Niveau, dem *Niveau 0-B* (4-5 Jahre), dienen Gerechtigkeitsentscheidungen vor allem dem Ziel, eigene Wünsche zu befriedigen; sie werden jedoch durch beobachtbare äußere Tatsachen (z.B. Größe oder Geschlecht) einer Person gerechtfertigt, z.B. in der Aussage „Wir sollten das meiste kriegen, weil wir Mädchen sind“ (Damon, 1984/1990, S. 105). Diese Rechtfertigungen, welche sprunghaft wechseln können, bestätigen das vorherrschende Eigeninteresse. Zudem werden diese egoistischen Wünsche mittels quasi-objektiver Kriterien begründet. Das Verdienst wird an-

satzweise berücksichtigt. Ebenso tauchen bereits Reziprozitäts-Vorstellungen auf und diese als Aktions-Reaktions-Sequenzen. Allerdings dienen auch diese Überlegungen „eher der eigenen Bedürfnisbefriedigung als der Erfüllung einer dauerhaften und objektiven Norm der Gerechtigkeit“ (Damon, 1984/1990, S. 111). Als wesentlicher Fortschritt ist anzuerkennen, dass sich das Kind nun zunehmend von den Grundvorstellungen ablöst, die sich nur an eigenen Wünschen orientieren.

Die Ansicht, dass jeder den gleichen Anteil bekommen und gleich behandelt werden sollte, wird auf dem *Niveau 1-A* (5 Jahre) vertreten. Gleichheit wird abgeleitet von dem Glauben, dass alle an einer Konfliktsituation Beteiligten dieselben Wünsche und Bedürfnisse haben, also dieselben Gerechtigkeitsansprüche vertreten. Obwohl die Entscheidungen und Rechtfertigungen dem Prinzip der Gleichbehandlung folgen, erscheinen sie rigide und einseitig. Mildernde Umstände werden genauso wenig zugelassen wie Begründungen. Wird aber nach den Gründen gefragt, warum Gerechtigkeit gerade in dieser Form beachtet werden würde, zeigt sich in den Antworten der Kinder, dass immer noch praktische und moralische Ziele miteinander vermischt werden. Das dahinterstehende logische Grundprinzip lautet: Vermeidung unangenehmer Konsequenzen. Beispielsweise sollen in Konflikt geratene Personen befriedet werden, um zu verhindern, dass jemand in Wut gerät, zu streiten beginnt und dann dem anderen Schaden zufügt. Weil auf dieser Stufe Gerechtigkeit mit absoluter Gleichbehandlung einhergeht, wird ein egalitärer Verteilungsmodus sichtbar.

Auf dem *Niveau 1-B* (6-7 Jahre) orientieren sich die Entscheidungen an „der Vorstellung der Reziprozität von Handlungen“ (Damon, 1984/1990, S. 105). Dabei wird angestrebt, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, einerlei, ob sich die Ereignisse für die Betroffenen zum Guten oder zum Schlechten wenden. Noch sind die Begründungen unflexibel und einseitig, doch es macht sich eine „Vorstellung des Verdienstes“ (ebd.) bemerkbar. Derjenige, der die meiste Arbeit erbrachte, der die höchste Leistung in irgendeinem Einsatz erzielte oder der mittels eines anderen Bemühens am erfolgreichsten war, gilt als berechtigt, Forderungen zu stellen. Bei der Konfliktlösung wird angestrebt, „Personen nach Maßgabe ihrer Verdienste unterschiedlich zu behandeln“ (Damon, 1984/1990, S. 116), denn Gerechtigkeit gilt als gleichgesetzt mit einem Verdienst. In den Begründungen tauchen Vorstellungen auf, sich gegenseitig verpflichtet zu sein,

etwa einem Freund wieder vergelten zu müssen, wenn einem von ihm ein Gefallen erwiesen worden war.

Wenn sich beim Subjekt eine „relativistische Moralvorstellung“ (Damon, 1984/1990, S. 105) herausgebildet hat und die Einsicht vorherrscht, „daß verschiedene Personen unterschiedliche, dennoch gleichermaßen triftige Gründe für ihre Ansprüche haben können“ (ebd.), ist das *Niveau 2-A* (8 Jahre) erreicht. Dabei gelten auf diesem Niveau alle Personen, die in der Situation anwesend sind, als wichtig. „Die neu auftretende Vorstellung von Bedürftigkeit macht – im Vergleich zu der vorherigen Beachtung von Verdienst – dem Kind eine Zahl konfligierender Ansprüche bewußt“ (Damon, 1984/1990, S. 117). Nun werden Kompromisse quantitativer Art zwischen den unterschiedlichen bzw. zueinander in Konkurrenz stehenden Ansprüchen angestrebt, wobei sehr bedürftige Personen in ihren Ansprüchen dementsprechend stark durch Großzügigkeit und besondere Aufmerksamkeit berücksichtigt werden. Hier zeigt sich ein wohlthätiger Verteilungsmodus. In dieser Denkweise könnte es z.B. ein Anliegen sein, zwar den Armen – um den Unterschied auszugleichen – mehr von einer bestimmten Ressource zuweisen zu wollen, jedoch auch den anderen Personen, die in diese Aufteilungssituation eingebunden sind, etwas abzugeben.

Auf *Niveau 2-B* (8 Jahre) kommt es zu einer Koordination der Gleichheits- und Reziprozitäts-Vorstellungen. Gerechtigkeit wird mit einer „situativen Ethik“ (Damon, 1984/1990, S. 107) gleichgesetzt. Kinder auf diesem (höchsten) Niveau beginnen, bewusst zwischen moralischen und pragmatischen Erwägungen zu differenzieren. Bei Entscheidungen bezüglich einer gerechten Güterverteilung nehmen sie die Vielfalt der unterschiedlichen Rechtsansprüche wahr – ebenso wie dies auf Niveau 2-A geschieht – und ziehen dabei sowohl die Forderungen verschiedener Personen als auch die Gegebenheiten spezifischer Situationen in Betracht. Folglich können sich auch die daraus resultierenden Urteile von Kind zu Kind stark unterscheiden. Auch wenn auf dieser Ebene sämtliche Gerechtigkeitsansprüche wie „Gleichheit, Bedürftigkeit, Verdienst (und Großzügigkeit“ (ebd.) berücksichtigt und klare und sichere Entscheidungen getroffen werden, lässt sich in den Begründungen die Erkenntnis ablesen, „daß jeder das ihm Zustehende bekommen sollte (auch wenn das in vielen Situationen nicht Gleichbehandlung bedeutet)“ (Damon, 1984/1990, S. 106). Der Verteilungsmodus wird unter dem Aspekt ausgewählt, welche besondere Funktion in einer besonderen Situation als Ent-

scheidungsgrundlage angesehen werden kann. Das Kind gelangt zu der Überzeugung, „daß eine Entscheidung bezüglich eines gerechten Entgelts verschiedenen Zielen dienen kann, und es teilt das Entgelt danach aus, welches Ziel ihm am angemessensten zu sein scheint“ (Damon, 1984/1990, S. 119).

Es folgt ein Beispiel zu Niveau 2-B von Sally (7 Jahre, 6 Monate):

Sollte irgend jemand etwas mehr bekommen als die anderen? Das hängt davon ab, wie hübsch die Sachen geworden sind, die sie gebastelt haben. – Wenn Peter z.B. einen Gürtel, den er gemacht hat, für ungefähr neun Dollar verkauft hat, dann sollte er auch neun Dollar kriegen. Meinst du, es sei am gerechtesten, so zu verfahren? Ja, so würde jeder das kriegen, für das er seine Sachen verkauft hat. Ist das wirklich der beste Weg, oder sollten alle Kinder den gleichen Anteil von dem bekommen, was die Klasse eingenommen hat? Es sieht nur so aus, als wenn es am gerechtesten wäre, daß jeder den gleichen Anteil kriegt, aber wahrscheinlich haben einige Kinder nicht so viel verkauft wie andere. Ich würde das meiste den Kindern geben, die am meisten verkauft haben. Warum denn das? Auf diese Weise werden das nächste Mal alle besser arbeiten. Sollten die Kinder, die mit den anderen am besten zusammengearbeitet haben, mehr bekommen? Nein, das hat keinen Sinn. Sie sind ja nicht in einem Wettbewerb, wo es um Einstellungen geht und darum, wie man mit anderen teilen soll. Sie kümmern sich nicht darum. Sie wollen nur, daß die Kinder gute Sachen basteln, um was anderes kümmern sie sich nicht. Wie wäre es, wenn man den ärmeren Kindern mehr geben würde? Nein. Sie (die Klasse) kümmern sich nicht darum, ob sie (die armen Kinder) arm sind oder nicht. Sie tun uns vielleicht ein bißchen leid. Aber sonst kümmern sie sich nicht darum. Sie wollen bloß, daß diejenigen, die am besten gearbeitet haben, das meiste Geld kriegen. Und warum? Ich habe doch gerade gesagt, auf diese Weise werden alle versuchen, es das nächste mal besser zu machen (Damon, 1984/1990, S. 119).

Vor der Abgabe ihres endgültigen Urteils scheint Sally sorgfältig moralische gegen praktische Aspekte abzuwägen. Nachdem sie sich zugunsten letzterer Überlegungen entscheidet, ist es für sie unbedeutend, zu hinterfragen, ob die Kinder etwa gut zusammenarbeiteten oder ob sie zu den ärmeren Kindern der Klassengemeinschaft gehören. Sallys Bestreben ist es, zu erreichen, dass in Zukunft alle Kinder bessere Ergebnisse erzielen werden und deshalb schließt sie auch alle anderen Forderungen aus.

An diesem Beispiel sieht man, dass ein Kind, das sich in Bezug auf die Entwicklung des positiven Gerechtigkeitsdenkens dem sechsten Niveau zuordnen lässt, bereits weit vom moralischen Egozentrismus des untersten Niveaus entfernt hat, doch damit ist seine Entwicklung noch lange nicht vollständig abgeschlossen.

In dieser ersten Studie Damons wurden alle 50 Protokolle ausgewertet. Etwa 42% der Begründungen der Kinder konnten dem höchsten Antwortniveau und 58% der

verbleibenden Begründungen den ein oder zwei darunter liegenden Niveaus zugeordnet werden. Dabei verwendeten die Kinder – und das trifft für alle Niveaus zu – selten ausschließlich einen Begründungstyp. Da sich eine hohe Korrelation zwischen dem Alter der Kinder und dem positiven Gerechtigkeitsdenken zeigte, schlussfolgerte Damon, „daß sich dieses Denken bei Kindern gleichmäßig und in vorhersagbarer, altersabhängiger Weise während der frühen und mittleren Kindheit entwickelt“ (Damon, 1984/1990, S. 125). Wahrscheinlich wurde dieser Zusammenhang noch durch die Homogenität innerhalb der Stichprobe verstärkt. Geschlechtsunterschiede bezüglich der Gerechtigkeitswerte konnten weder auf irgendeiner der fünf unterschiedlichen Altersgruppen noch insgesamt gefunden werden.

Weil Damon in seiner ersten (Querschnitts-)Untersuchung herausfand, dass jüngere Kinder der Stichprobe dazu tendierten, auf niedrigerem Niveau zu antworten und ältere eher höhere Niveaus benutzten, verstärkte sich seine Vermutung, „daß sich das Wissen eines Kindes über Gerechtigkeit in der Abfolge entwickelt, die durch die sechs Niveaus definiert wird“ (Damon, 1984/1990, S. 126). Doch allein durch Querschnittsdaten kann eine solche Aussage nicht verlässlich gestützt werden, denn die Abfolge von sozialen Ereignissen könnte sich bei verschiedenen Kindern in ebenso unterschiedlicher Art und Weise ausgewirkt haben. Deshalb verknüpfte Damon in einer weiteren Studie die Daten aus Längs- und Querschnittsanalysen, wobei diese Kinder einer anderen Population angehörten. In dieser Längsschnittuntersuchung stellten sich folgende Forschungsfragen: Entwickeln sich die sechs Niveaus im Gerechtigkeitsdenken in geordneter Reihenfolge oder lassen Kinder Niveaus aus, kehren sie um oder verändern ihre Sequenz im Entwicklungsverlauf?

Untersucht wurden 40 Mädchen und Jungen aus Worcester (Massachusetts). Die Kinder, die zu Beginn der Studie zwischen vier und neun Jahren alt waren, gehörten der unteren, mittleren und oberen Mittelschicht an. Somit war die Homogenität der Stichprobe im Vergleich zur ersten Untersuchung verringert. Zunächst wurde mit allen Kindern im ersten Untersuchungsjahr ein Interview durchgeführt, das positive Gerechtigkeit thematisierte. Dann fand ein Jahr später ein aus zwei Teilen bestehendes Interview statt. Für Teil I war die Wiederholung des Vorjahres-Interviews vorgesehen; das Neue im Teil II diente der Kontrolle der Test-Retest-Effekte.

In der Geschichte des neuen Interviewteils ging es um eine wenig begüterte Familie mit vier Kindern, die sich durch Zeitungsaustragen etwas Taschengeld verdienen wollten. Alle Geschwister arbeiteten zusammen. Norman und George schlepften die meisten Zeitungen. Ellen trug ebenfalls einige Zeitungen aus und auch die kleine Michelle half mit. So nahmen sie jede Woche 10\$ ein. Doch wie sollte der Lohn von 10\$/ Woche verteilt werden?

Bezüglich der Gerechtigkeitswerte im Originalinterview gab es bei 35% (14 Pbn) der Kinder keine Veränderung beim Vergleich der Daten aus dem ersten und zweiten Jahr. Ihre Werte lagen auf dem gleichen Gerechtigkeitsniveau. Im neuen Interviewteil des zweiten Jahres blieben 30% (12 Pbn) der Kinder auf dem gleichen Gerechtigkeitsniveau wie im Originalinterview des ersten Jahres. Wenn zwischen dem ersten und dem zweiten Veränderungen zu beobachten waren, handelte es sich lediglich um geringfügige Verschiebungen. Trotz der aufgetretenen Veränderungen (sowohl auf höhere bzw. zurück zu niedrigerem Niveau) zeigte sich eine deutliche Tendenz, dass Kinder von einem Jahr zum nächsten höhere Niveaus erreichen. Damon deutet in Bezug auf eine „Rückentwicklung“ (Damon, 1984/1990, S. 134) an, dass diese vielleicht als Messfehler aufgefasst werden könnte. Möglicherweise hätten sich diese Hinweise auf eine Regression nicht gezeigt, wenn die Datenerhebungen in einem zeitlich größeren Abstand erfolgt wären.

Die Daten der eben beschriebenen, kleinen Studie sind wenig beweiskräftig, doch sie bestätigen erneut den Zusammenhang zwischen den Niveaus und dem Alter am Beispiel einer Gruppe von Kindern, welche nicht in derselben kulturellen und geographischen Umwelt wie die Probanden aus der ersten Untersuchung aufwuchsen. Folglich ist „das Denken über positive Gerechtigkeit ein entwicklungsbedingtes Phänomen“ (Damon, 1984/1990, S. 133). Es wird differenzierter und vervollkommnet sich mit dem Älterwerden der Kinder. Nach Damon weisen die Ergebnisse beider Gruppen, der Kinder aus Worcester (Massachusetts) und der Kinder aus Berkeley (Kalifornien) genügend Ähnlichkeit auf, „um als Hinweis auf die Universalität der Niveaus positiver Gerechtigkeit zu gelten“ (Damon, 1984/1990, S. 133). Mit dieser Aussage verbindet Damon aber auch einschränkend die Tatsache, dass es sich hier nur um das Ergebnis aus zwei Stichproben aus den USA handelt und „daß die Welt hinter Worcester und Berkeley nicht aufhört“ (Damon, 1984/1990, S. 133). Folglich könnten die Resultate der Untersuchungs-

reihe auch nur als Beitrag angesehen werden, um das Problem der Universalität weiter aufzuklären.

Die Ergebnisse aus dieser zweiten Untersuchung reichen auch nicht zur Bestätigung einer unumkehrbaren Reihenfolge bei der Abfolge der Niveaus aus. Obwohl sich für die Veränderungen in die positive Richtung ein signifikanter Trend abzeichnet, gab es auch in negativer Richtung Veränderungen. Doch die Untersuchung lässt sicher folgende Interpretation zu: Kinder durchlaufen mit fortschreitendem Alter üblicherweise eine Sequenz der verschiedenen Gerechtigkeitsniveaus, wobei es die Kürze eines Jahres nicht zulässt, die Entwicklung in vollem Umfang zu erfassen. Die Stabilität in den Niveaus lässt vermuten, dass es sich bei der Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens um einen Prozess handelt, der langsam vonstatten geht. Damon resümiert: „Fortschritt findet, wenn er auftritt, normalerweise langsam und in kleinen Schritten statt. Neue Prinzipien für Gerechtigkeit zu konstruieren ist eine komplexe und schwierige Aufgabe, die bei vielen Kindern mehr Zeit als ein Jahr erfordert“ (Damon, 1984/1990, S. 135).

In seiner *dritten Untersuchung* wollte Damon experimentell den Zusammenhang zwischen theoretisch-reflexivem Wissen und praxisbezogenem Wissen aufschlüsseln sowie den Zusammenhang zwischen sozialen Verhaltensmustern und sozialem Wissen der Kinder. Wieder stellte sich (wie bereits in Studie 1 und 2) die Frage: Wie reagieren die Kinder, wenn ihnen das Verteilen von Belohnungen Probleme bereitet? Zuerst sollte das Wissen über Verteilungsgerechtigkeit im hypothetischen und realen Bereich untersucht werden, um anschließend aus den sich daraus ergebenden sechs Niveaus der positiven Gerechtigkeit Hypothesen, welche die Relation zwischen Denkniveaus und Verhaltensmustern in Verteilungssituationen von Gütern betreffen, aufstellen und überprüfen zu können. Dabei vertrat Damon die Ansicht, dass die von ihm in seiner ersten Untersuchung ermittelten Gerechtigkeitsprinzipien zu abstrakt sind, „um ganz bestimmte Handlungen determinieren zu können, aber sie führen doch zu bestimmten allgemeinen Verhaltenstendenzen oder Verhaltensmustern“ (Damon, 1984/1990, S. 140).

Für Damon bot sich die Möglichkeit, die Ergebnisse seiner Untersuchungen zum Themenbereich der austeilenden Gerechtigkeit mit jüngeren Studien zum Teilensverhalten von Kindern zu vergleichen. Mit einigen Vorhersagen gab es Übereinstimmungen (vgl. Lane und Coon, 1972), andere Studien ließen die Vermutung zu, dass nicht nur das Begründungsniveau des Kindes in Bezug auf Gerechtigkeit, sondern auch wei-

tere Faktoren darauf Einfluss ausüben können, wie Belohnungen verteilt werden. So stellte Leventhal (Leventhal und Anderson, 1970; Leventhal und Whiteside, 1973) fest, „daß Interaktionen zwischen geschlechtsspezifischen Sozialisationsmustern und Eigennutz wichtige Determinanten des Teilungsverhaltens von Kindern sein können“ (Damon, 1984/1990, S. 141). In Leventhals Untersuchungen zeigten beispielsweise Mädchen eine ausgeprägtere Tendenz zu Gleichverteilung als Jungen. Dagegen neigten Jungen vor allem zu Ungleichverteilungen, wenn ihr eigenes Interesse im Vordergrund stand.

Auch wenn in keinem der eben angesprochenen Verteilungsexperimente Faktoren wie Eigennutz, Geschlecht oder diverse Aufgabenvariablen in Beziehung gebracht wurden zu der anwachsenden Fähigkeit des Kindes, Überlegungen zu Gerechtigkeit anzustellen, werden sich Gerechtigkeitsentscheidungen trotzdem in realen Situationen des Lebens aus bestimmten Wechselwirkungen herleiten lassen. Deshalb wollte Damon in seiner dritten Studie nachweisen, wie interne und externe Faktoren zusammenwirken, wenn von Kindern, die sich auf verschiedenen Altersstufen und Entwicklungsniveaus befinden, Entscheidungen getroffen werden, wie etwas verteilt werden sollte. Dazu untersuchte er 144 Mittelklasse-Kinder aus dem Vorschul- und Elementarschulbereich in Worcester (Massachusetts). Es gab vier Altersstufen (vier, sechs, acht und zehn Jahre) mit jeweils 18 Mädchen und 18 Jungen in einer Gruppe.

Zunächst wurden die Probanden der Stichprobe in drei Untergruppen eingeteilt. Dem ersten Drittel der Mädchen und Jungen wurde das Interview zur positiven Gerechtigkeit – gleichlautend der ersten Untersuchung – vorgelegt. Etwa ein bis zwei Monate danach mussten sich dann diese Kinder mit einer realen Verteilungssituation mit Gleichaltrigen auseinandersetzen. Während das zweite Drittel der Kinder dieselben beiden Aufgaben in der umgekehrten Reihenfolge zu bewältigen hatte, wurde das letzte Drittel wieder wie das erste behandelt. Allerdings wurde den Kindern des letzten Drittels im Anschluss an das erste Interview sofort ein zweites vorgelegt, das hypothetische Gerechtigkeitssituationen beinhaltete.

In der realen Verteilungssituation handelte es sich um folgenden Inhalt: Drei gleichaltrige Kinder und ein (nicht zur Gruppe der Probanden in der Untersuchung gehörendes) jüngeres Kind werden gebeten, für den Untersuchungsleiter Armbänder anzufertigen. Nach einer ungefähr zwanzig Minuten dauernden Arbeitsphase darf das jüngere

Kind, nachdem ihm für seine Mithilfe gedankt wird, nach Hause gehen. Die verbleibenden drei Kinder sollen nun die von ihnen gebastelten Armbänder vor sich hinlegen. Beim Betrachten dieser Arbeiten stellt sich heraus, dass ein Kind die *schönsten und die meisten* [Hervorhebung im Original] Armbänder produzierte und dass ein zweites Kind *das größte* [Hervorhebung im Original] sei. Die beiden Kinder werden gelobt und der Dank schließt alle Beteiligten ein, auch das dritte Kind, dem gesagt wird, dass dessen Armbänder *hübsch* [Hervorhebung im Original] seien.

Erst nach diesem Vorgehen liegt die tatsächliche Verteilungsaufgabe vor. Dann sollen nämlich die drei gleichaltrigen Kinder (ohne Anwesenheit des jüngeren Kindes) zehn Schokoriegel innerhalb der Gruppe verteilen. Dazu gibt es dreierlei experimentelle Bedingungen: „*die schönsten und meisten* (Armbänder), *das größte* (Kind) und *hübsch* (Armband), wobei jedes von diesen Kriterien einen anderen Anspruch auf Belohnung impliziert“ (Damon, 1984/1990, S. 142-143). Damon nahm an, dass die Kinder, deren Gerechtigkeitsdenken den Niveaus 0-A und 0-B entspricht, in ihren Entscheidungen das zweite und dritte Kriterium berücksichtigen und sich folglich daran orientieren würde, welches Kind größer sei und ob die angefertigten Armbänder hübsch wären. Für Kinder auf höher liegenden Niveaus sollten demnach diese Anspruchsbegründungen irrelevant sein. Des Weiteren ging Damon davon aus, dass Kinder auf Niveau 1-B stärker das Kriterium 1, die Frage nach den „*schönsten und meisten* (Armbändern)“ (Damon, 1984/1990, S. 143) in Betracht ziehen würden, weil in dieser Denkweise eine Gegenleistung für eine erbrachte gute Tat erwogen werden würde. Zudem sollten vor allem Kinder auf Niveau 2-A und dem darüber liegenden stärker das jüngere Kind berücksichtigen, da nur auf dem Niveau 2-A besondere Umstände bzw. spezielle Bedürfnisse (wie hier Unfähigkeit wegen des niedrigen Alters) anerkannt werden würden.

In der dritten Untersuchung bestätigte sich wiederum ein enger Zusammenhang zwischen dem Alter und den Gerechtigkeitswerten. Die Werte für fiktive und reale Lebenssituationen des Experiments lagen bei 50% (72 Probanden) der Kinder auf demselben Niveau. Bei den weiteren 72 Probanden zeigte sich eine ausgeprägte Tendenz, die Begründungen für eine hypothetische Situation auf ein höheres Niveau zu stellen als die der realen Situationen, doch diese signifikante Tendenz verschwand bei Zehnjährigen wieder. Überdies ergaben sich weder in den abweichenden Mustern von realen und fik-

tiven Lebenssituationen in Bezug auf Geschlecht, experimentelle Bedingungen oder Aufgabenreihenfolge signifikante Unterschiede.

Insgesamt konnte aber nur „die einzige, wirklich starke Beziehung zwischen Denken und Verhalten“ (Damon, 1984/1990, S. 156) bestätigt werden, nämlich „die Tendenz der Kinder auf Niveau 0-A und 0-B, sich selbst stärker zu begünstigen, als die anderen Kinder es taten“ (ebd.). So schlussfolgerte Damon: „At least in the area of positive justice, childrens' s real-life social reasoning seems to go through the same kind of closely age-related progression that characterizes childrens' s hypothetical social reasoning“ (Damon, 1977, S. 108). Nach Damons Ansicht sei es für ein Kind leichter, auf eigene Intentionen zu achten als Absichten anderer fiktiver Personen zu berücksichtigen. Doch wenn bezüglich der Verteilungsgerechtigkeit Probleme auftauchen, müsse Eigennutz aus einem anderen Blickwinkel gesehen werden. Dann benutzt nämlich das Kind eher kein höheres, sondern ein niedrigeres Begründungsniveau, da dieses egozentrischer ist. Es ist also nicht überraschend, wenn man bei Kindern deren eindeutige Tendenz wahrnimmt, dass sie in ihrem Wissen und Denken in hypothetischen, fiktiven Situationen dasselbe oder gar noch ein höheres Begründungsniveau erreichen als in realen Situationen des Lebens. Diese Aussage steht allerdings Piagets (1983) Meinung entgegen, wonach dem Handlungswissen gegenüber reflexivem Wissen entwicklungsgemäße Priorität zugesprochen würde. Er verwies darauf,

daß sich nämlich Wissen zuerst auf der Ebene der praktischen Tätigkeiten ausbildet und erst später reflektiert und theoretisch wird; demnach könnte ein Kind in seinem moralischen Urteil in einer Alltagssituation möglicherweise eine höhere Stufe erreichen als in der sprachlichen Reaktion auf ein hypothetisches Dilemma (Damon, 1984/1990, S. 38).

In der eben beschriebenen Untersuchung konnten durchgängig nur die zehnjährigen Kinder, also die ältesten, der Versuchung widerstehen, in realen Lebenssituationen niedrigere Begründungsniveaus zu verwenden. Als weitere Konsequenz aus diesen Überlegungen ergibt sich für Damon, dass es sich dabei „nicht so sehr um eine entwicklungsbedingte Relation zwischen theoretisch-reflexivem und Praxis-Wissen [handelt], sondern um die Wechselwirkung zwischen dem Eigennutz des Kindes und seinem sozialen Urteil, die oft zur Erklärung von Entwicklungsunterschieden zwischen beiden Denktypen herangezogen werden kann“ (Damon, 1984/1990, S. 150). Mithilfe dieser Wechselwirkung könnte dargelegt werden, warum in manchen Fällen die Denkweise in realen

Situationen weiterentwickelt ist als vergleichsweise die Haltung in Bezug auf hypothetische Geschichten. Es könnte ebenfalls aufgezeigt werden, weshalb in anderen Konstellationen das praktische Wissen dem reflexiven Denken nachfolgt (Letztere Möglichkeit ließ sich in Damons Untersuchung nachweisen.). Ob sich aber die Entwicklung des einen oder des anderen Denktypus verzögert oder beschleunigt, hängt davon ab, in welcher Art und Weise das soziale Problem, mit dem sich das Kind auseinandersetzen muss, in Erscheinung tritt. Nachdem nach Damons (und Piagets) Auffassung das Kind erst nach dem Erreichen des 2-B-Niveaus über die Fähigkeit verfügt, verschiedene Gerechtigkeitsansprüche (Leistung und Bedürftigkeit) zu berücksichtigen, lässt sich abschließend feststellen, „that predicting a child’s social conduct from his or her reasoning remains a complex and risk task“ (Damon, 1977, S. 116).

3.4 Die Weiterentwicklung des Konzeptes von Damon zur Distributive Justice Scale (DJS)

Trotz der ermutigenden Anzeichen in den Forschungsergebnissen dafür, dass das Kind, je höher sein Niveau auf Damons Stufenfolge in Beziehung auf Verteilungsgerechtigkeit liegt, umso erfolgreicher im Problemlösen sein wird, birgt die Interviewtechnik als Datensammel-Verfahren eine Schwäche in sich. Weil das Interview nicht standardisiert ist, bearbeitet jedes Kind einen unterschiedlichen Test. Fehlende Standardisierung wird wiederum fehlerhafte Replizierung nach sich ziehen, denn zwei Studien werden wahrscheinlich unter verschiedenen Versuchsleitern (mit eventuell ebenso unterschiedlichen Interviewstilen) geführt. Die auf diese Weise erhaltenen Antworten lassen sich schwer kategorisieren. Zudem können Interviews oft lange andauern und so Ermüdungseffekte auftreten lassen, speziell bei jungen Kindern. Transkriptionen von Tonbandaufnahmen und Interviewer-Training verschlingen viel Zeit und sind teuer. Wegen des Vertrauens auf verbale Produktion durch das Kind kann der Gehalt des Interviewinhalts mit den verbalen Fähigkeiten verwechselt werden (Enright, Franklin, Manheim, 1980).

Um der Forderung nach Standardisierung und Objektivierung der Instrumente nachzukommen, entwickelten Enright, Franklin und Manheim orientiert an Damons Konzept die „Distributive Justice Scale“ (DJS). Hierbei werden gezeichnete Bilder verwendet,

die verschiedene Stufen der Verteilungsgerechtigkeit für ein gegebenes Dilemma darstellen.

Ein Dilemma-Beispiel: Einige Mädchen und Jungen besuchen alle dasselbe Camp. Das ist Betty, die Älteste im Camp; ihre Eltern haben nicht so viel Geld. Das ist David, der die meisten Bilder malte und das ist Matthew. Eines Morgens dachten sie, es wäre eine gute Idee, wenn sie ihre gemalten Bilder außerhalb des Camps aufstellen und zum Verkauf anbieten würden. Betty hatte zwei, Jennifer ebenfalls zwei, David vier und Matthew zwei Bilder gemalt. Danach fragten sie einen Besucher, der zum Camp kam, ob er gerne einige Bilder erwerben möchte. Der Besucher kaufte alle Bilder und gab den Kindern einige Geldstücke. Nun mussten sich die Kinder entscheiden, wie sie das Geld verteilen würden. Was wäre der beste Weg?

Nach dem Erzählen der Geschichte kann die Versuchsperson in einer Supervisor-Position ohne verbale Äußerung mit Hilfe eines Sets von Bildern im Paarvergleich entscheiden, welches Bild die Aufgabenstellung am besten erfüllt. Für die zehn Bildpaare wird eine Zufallsordnung bestimmt, welches Bild zuerst präsentiert wird. Ebenso unterliegt die Reihenfolge der Präsentation der zehn Paare einer Zufallsauswahl. Durch die jeweilige Entscheidung für ein Bild wird deutlich, wie das aufteilende Kind die Güter – in diesem Fall das Geld, das durch den Verkauf der Bilder eingenommen wurde – zwischen den Protagonisten vergibt. Die DJS bemisst, welche Stufe vom Kind beim Auswählen der Bilder für jedes Dilemma bevorzugt wird. Zur Auswertung wurden Damons Niveau-Begründungen von der frühen bis zur mittleren Kindheit mit folgenden Aussagen übernommen: Kinder auf Niveau 0-A glauben, wer das meiste Gut (Geld) haben will, sollte es haben (Die Erklärung zur bildlichen Darstellung dieser Situation erfolgt weiter unten im Text.). Auf Niveau 0-B wird der äußere Charakter (z.B. der Älteste) zum Maß der Entscheidungen. „Jedem steht dasselbe zu, ohne Rücksicht auf andere Merkmale“ heißt das Motto auf Niveau 1-A. Auf Niveau 1-B macht sich die Reziprozität des Verhaltens bemerkbar. Das Kind glaubt, wer härter arbeitet, soll mehr bekommen. Schließlich zeigt sich auf Niveau 2-A die Ebene der psychologischen Reziprozität durch den Glauben, wer bedürftiger ist, solle mehr bekommen. Niveau 2-B existiert zwar, wird aber in dieser Untersuchungsreihe nicht berücksichtigt.

Beispielweise repräsentierte das hier dargestellte Bild das Niveau 1-A: Alle Kinder erhielten den gleichen Geldbetrag, obwohl David – links unten dargestellt – mehr Bilder

malte als Matthew, Betty und Jennifer. Zu jeder Bildpräsentation wurde dem Pbn eine standardisierte Aussage zu einer Entscheidung mit einer entsprechenden Begründung dafür vorgelesen, etwa (1-A): „In this picture all children get the same number of nickels so they won't fight about who gets more“ (Enright, Franklin & Manheim, 1980, S. 196).

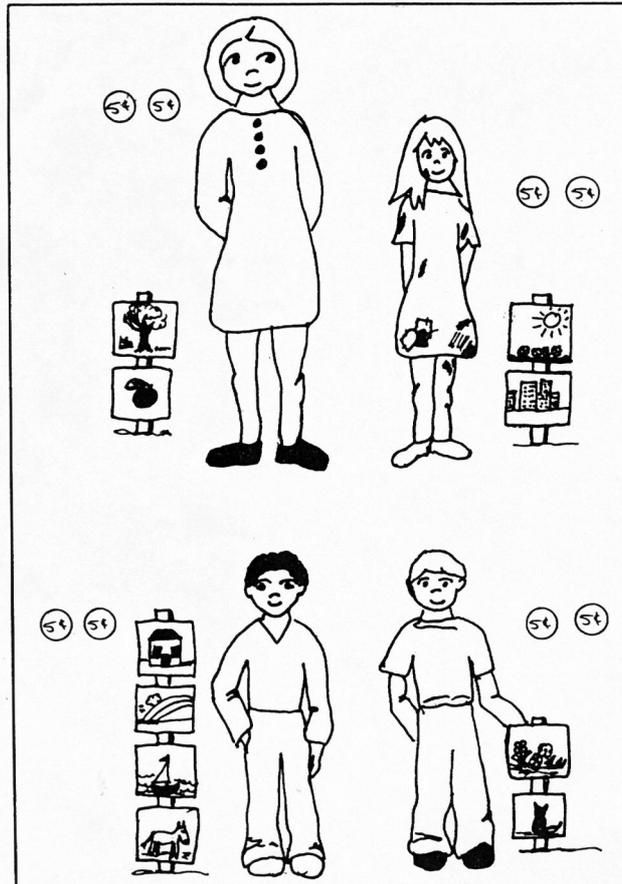


Figure 1. Example of a distributive justice picture shown to the child during testing.

Abbildung 1. Bildbeispiel zu Aufteilungsmöglichkeiten aus der Testreihe von Enright, Franklin und Manheim (1980, S. 195).

Das Bilderbeispiel für Niveau 0-A zeigte Matthew mit fünf Geldstücken und die anderen Kinder mit je einem und bezog sich auf die Erklärung: „In this picture Matthew gets the most nickels because he wanted those nickels more than anything else in the whole world“ (Enright, Franklin und Manheim, 1980, S. 196).

Zusätzlich kam eine weitere Geschichte mit einem neuen Bildersatz zur Anwendung. Für dieses zweite Dilemma war eine männliche Figur im oberen Bildabschnitt gezeichnet worden und eine weibliche (mit den meisten gemalten Bildern) links unten. Dadurch sollte kontrolliert werden, ob sich Geschlechtsrolleneinflüsse auf die Antworten der

Kinder auswirkten. Zudem wurde bei der Darstellung der abgebildeten Personen darauf geachtet, diese in Bezug auf eine rassistische Zuordnung so unspezifisch wie möglich zu gestalten.

Eine *erste* Untersuchung mit 104 Kindern aus dem Kindergarten sowie aus der zweiten und vierten Klasse im Mittleren Westen der USA erbrachte den Beweis für die interne Reliabilität der DJS. Der nächste Schritt, um die Gültigkeit der DJS zu erklären, erforderte, die Alters- und Geschlechtseffekte zu replizieren. Deshalb zielte die *zweite* Studie darauf ab, die Beziehung zwischen der DJS und einer validen Messung der verbalen Fähigkeiten einzuschätzen. Die Untersuchung wurde mit 66 Kindern derselben Schule wie in Untersuchung I durchgeführt, nämlich mit je 22 Kindern aus der ersten, vierten und fünften Klasse. Wiederum zeigte sich ein signifikanter Aufwärtstrend, d.h. ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Alter und den verschiedenen Niveaus des positiven Gerechtigkeitsempfindens. Geschlechtsunterschiede ließen sich nicht nachweisen. So liegt der vorsichtige Schluss nahe, dass die über die DJS gemessenen Ergebnisse in einer niedrigen, aber signifikanten Beziehung zu den verbalen Fähigkeiten der Vpn stehen.

Nach den beiden Untersuchungen in einer westlichen Umgebung wurde, um die Allgemeingültigkeit der Entwicklung der Verteilungsgerechtigkeit mit Hilfe der DJS zu testen, eine Studie in Kinshasa (Zaire) durchgeführt. Als Versuchspersonen standen 88 Kinder aus derselben Schule von der ersten, dritten und fünften Klasse zur Verfügung. Die Ergebnisse bestätigten jene der DJS-Untersuchungen I und II. Trotz deutlich unterschiedlicher sozialer Strukturen zeigte sich in den beiden Kulturen derselbe Entwicklungsfortgang durch die mittlere Kindheit.

Die Studienreihe wurde von Enright und seinen Mitarbeitern (1980) durchgeführt, um die Methode zu testen und um etwas Wesentliches über die Entwicklung der distributiven Verteilungsgerechtigkeit bei Kindern zu lernen. Aus methodologischer Sicht zeigten die Studien, dass es trotz einer strukturalistischen Tradition möglich ist, eine reliable und valide Messung zu entwickeln, die zu standardisierter Einschätzung und objektivem Wertungsverfahren führt. Daneben sind folgende Aspekte bedeutsam: Die Standardisierung erlaubt einen direkten Vergleich der distributiven Begründungen in verschiedenen Teilen des Landes oder der Welt durch verschiedene Forschungen. Dabei minimiert das relativ schnelle Verfahren die Ermüdung bei jungen Kindern. Ebenfalls

reduziert sich der Zeitaufwand für Transkription und Training der Auswerter. Das Verfahren des Paar-Vergleichs stellt zudem sicher, dass dem Kind alle unterschiedlichen Alternativen eines Verteilungs-Gerechtigkeits-Dilemmas vorgestellt werden. Letztlich baut die Aufmachung nicht auf verbale Produktion.

Die drei Untersuchungen erbrachten den Nachweis, dass sich sowohl in der westlichen als auch in der nicht-westlichen Kultur in einer Wiedererkennungsaufgabe Anzeichen von Niveau 0-B und 1-A im Bereich des Verteilungsgerechtigkeits-Denkens in früher Kindheit zeigen. Die Entscheidungen der Kinder entstehen aufgrund von äußeren Merkmalen, „as well as on giving everyone the same amount“ (Enright, Franklin & Manheim, 1980), d.h., demnach bekommt jeder dasselbe. In der mittleren Kindheit macht sich bei Zweit- und Drittklässlern eine Zugehörigkeit zu Niveau 1-A und 1-B bemerkbar, wobei auf letzterem das Reziprozitätsprinzip in Bezug auf Verhalten zur Anwendung zu kommen scheint. Gleiches wird mit Gleichem vergolten. Die Kinder der vierten und fünften Klasse zeigen Anzeichen von Niveau 1-B und 2-A-Aussagen, wobei auf Niveau 2-A psychologische Reziprozität, basierend auf need, erkennbar wird. Eine solche Weiterentwicklung unterstützt Damons Hypothese des Stufenfortgangs. Danach ist der Fortschritt unabhängig von Geschlecht und sozialer Struktur, wenigstens für die hier behandelten Mittelklasse-Kinder. Zudem lassen diese Studien annehmen, „that logical reciprocity precedes or parallels the development of distributive justice reciprocity“ (Enright, Franklin, Manheim, 1980, S. 201). Von den Viertklässlern hatte etwa nur die Hälfte beide Reziprozitätsarten erreicht. Doch weil sich die Funde in beiden Studien gleich darstellten, scheint es, dass die Beständigkeit der Vorstellung über Verteilungsgerechtigkeit mit dem Alter anwächst. „Such a finding suggests that there is a greater cognitive integration as children mature, in that they are more sure of the beliefs that they hold“ (ebd.).

3.5 Das Modell der Informations-Integration von Anderson und Butzin

Um herauszufinden, inwieweit Kinder verschiedene Informationen beim Treffen von gerechten Aufteilungen berücksichtigen, führten Anderson und Butzin (1978) drei Experimente mit vier- bis achtjährigen Kindern durch. Ihr Ziel war es, die Entwicklungstrends in der Integrationsfähigkeit und die Struktur der Integrations-Regeln zu erfor-

schen. Da beim Fällen von gerechten Urteilen erwartet wird, dass viele verschiedenartige Informationen in die Überlegungen mit einbezogen werden, ist es auch bei der Zuweisung einer gerechten Belohnung notwendig, den Arbeitsbeitrag oder andere mögliche relevante Faktoren wie z.B. Anstrengung und Bedürftigkeit aller beteiligten Personen zu integrieren. Bereits Piaget (1983) und Damon (1977, 1984) betonten die Wichtigkeit der Informationsverarbeitung bei Gerechtigkeitsentscheidungen. Doch nach ihrer Auffassung sind Kinder erst nach dem Erreichen des Begründungsniveaus 2-B bzw. nach dem Passieren der präoperativen Phase in der Lage, verschiedene Ansprüche im Bereich des Gerechtigkeitsdenkens zu berücksichtigen (vgl. 3.3). Jüngere Kinder würden sich demnach auf eine Information konzentrieren.

In seiner Arbeit über das moralische Urteil befragte Piaget seine Probanden zu Geschichten, wer ungezogener wäre, jemand, der großen Schaden anrichtete, ohne es zu beabsichtigen oder jemand, der schlechte Absichten hatte, aber geringen Schaden verursachte. Aufbauend auf den Analysen dieser Antworten kam Piaget zu dem Ergebnis, dass bis zu einem Alter von zehn Jahren zwei Antworttypen nebeneinander existieren. Die Piaget'sche Theorie legt nahe, dass Kinder unter zehn Jahren die Information von Absicht und Schaden nicht integrieren. Stattdessen treten zwei verschiedene moralische Einstellungen auf, die objektive und die subjektive. Piagets Aussage wurde im Allgemeinen so interpretiert, „as saying that the younger children base their judgments only on material outcome, and are insensitive to intent or consider intent as nonrelevant“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 593). Piaget lehnte eine Stufeninterpretation ab, denn er beobachtete nur einen Trend im allgemeinen Gebrauch von Absichtsinformation im höheren Alter, wobei auch jüngere Kinder durchaus Urteile auf die Basis von Absicht stellen würden. Es wurde der Frage, in welchem Alter sich zum ersten Mal eine (un-)absichtliche Unterscheidung im Denken junger Menschen offenbart, mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Zentrierungs-Integrierungs-Problem. Würden, wie die Zentrierungshypothese behauptet, einige Kinder nur in der Denkkategorie von Absicht und andere nur in der Kategorie bezüglich eines Schadens urteilen, spiegelte die Mittelung nur die relative Häufigkeit der zwei Arten wider, aber keinen Effekt von zwei Informationsarten. Unklar bleibt, ob in den Gerechtigkeitsurteilen beide Dimensionen integriert werden. Das Erstellen von Einzelanalysen könnte darüber Aufschluss geben, inwiefern sich

jedes Kind bei seiner Zuweisung ausschließlich an dem Bedürftigkeits- bzw. Leistungsfaktor orientiert oder ob es beide Verteilungsprinzipien in seine Entscheidung integriert.

In den drei von Anderson & Butzin (1978) durchgeführten Untersuchungen wurde die Anzahl der zu integrierenden Informationen systematisch variiert. Im ersten Teil des *ersten Experiments* war es Aufgabe der Versuchsperson, zu beurteilen, wie viel Belohnung einem Buben zugeteilt werden sollte, über dessen Arbeitsweise zwei Informationen vorlagen. Im zweiten Teil war eine festgesetzte Belohnung zwischen zwei Jungen zu teilen, doch für diese Entscheidung stand jeweils nur eine Information über das Ausmaß an Anstrengung zur Verfügung. Am Anfang der Untersuchung las der Versuchsleiter eine hypothetische Geschichte mit folgendem Inhalt vor:

Ein Lehrer fuhr mit einer Gruppe von Kindern ins Sommer-Camp. Als sie dort ankamen, war der Campingplatz mit Müll übersät und derartig schmutzig und unordentlich, dass einige Kinder zu weinen begannen. Der Lehrer forderte dazu auf, gemeinsam den Platz zu säubern. Da jeder seinen Teil dazu beitragen sollte, gingen alle an die Arbeit. Einige Kinder arbeiteten sehr hart und erledigten sogar mehr als ihnen aufgetragen worden war. Andere dagegen waren nicht so fleißig und leisteten den von ihnen geforderten Anteil nicht ab. Abends vergab der Lehrer Süßigkeiten an die Kinder. Wie viel davon sollte jedes Kind in der Geschichte bekommen?

Die 36 an dem Experiment teilnehmenden Kinder aus der ersten, dritten und fünften Klasse lebten in suburbanen Bereichen von La Jolla und Del Mar in Kalifornien, waren überwiegend weiß und gehörten der Mittelklasse an. Im ersten Untersuchungsabschnitt wurden den Kindern „Deservingness judgments“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 595) abverlangt. Jedes Stimulus-Set gab Auskunft über einen Jungen und dessen Ausmaß an Arbeit, d.h. es gab zwei Informationen darüber, wie viel Arbeit er am Morgen und wie viel er am Nachmittag bewältigt hatte. Diese beiden verbal angebotenen Informationsteile wurden in einem 3 x 3 - faktoriellen Design mit den Abstufungen „nur ein bisschen angestrengt“, „ziemlich angestrengt“ und „sehr angestrengt“ vorgegeben und durch entsprechend gestaltete Bilder visualisiert. Zur Beantwortung der Frage, wie viel Süßigkeiten die Jungen bekommen sollten, wurden 20 auf einer Stange aufgereihten Metallringe je nach Entscheidung der Versuchspersonen an das eine oder das andere Ende der Stange verschoben. Bei der praktischen Ausführung folgte auf drei Sets von Probe-

durchgängen eine Reihe von neun Untersuchungs-Sets, welche für jede Versuchsperson in einer anderen Abfolge präsentiert wurde.

Im zweiten experimentellen Teil, im Bereich der „Equity judgments“ (ebd.) beschrieb jedes Stimulus-Set zwei Jungen und machte Aussagen darüber, wie hart sie gearbeitet hatten. Jeder Junge wurde in einem 3 x 3 - Design mittels einer Information charakterisiert, wobei dieselben drei verbalen Phrasen und Bilder wie im ersten Teil des Experiments gebraucht wurden. Die Ergebnisse ließen keine Entwicklungstrends sichtbar werden. Alle Kinder berücksichtigten beide Informationen gleichmäßig in ihren Gerechtigkeitsurteilen. Auch bei der equity-Aufteilungs-Aufgabe integrierten alle Altersgruppen beide Stimulus-Vorgaben. Beachtenswert war das Fehlen von Zentrierungstendenzen.

Das aus drei Teilen bestehende *zweite Experiment* wurde durchgeführt, um das Alterslevel auf vier Jahre herabzusenken. Es wurde angenommen, dass Vierjährige mit der Integration selbst Schwierigkeiten haben würden. Das zweite Untersuchungsziel war, Informationen über Bedürftigkeit ebenso einzuschließen wie Informationen über den geleisteten Arbeitsaufwand der Akteure der Geschichte. Aufgrund früherer Forschungsergebnisse wurde erwartet, dass der relative Effekt des subjektiven need-Faktors mit dem Alter anwachsen würde.

Teil 1: „deed-deed equity division“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 597)

Hierbei teilte die Versuchsperson eine Belohnung zwischen zwei Stimulus-Kindern auf, die in der Geschichte ihrer Mutter beim Geschirrspülen geholfen hatten. Die geleistete Arbeit wurde bildlich präsentiert durch die Darstellung eines einzelnen Glases, einer ganzen Ablage bzw. zwei Ablagen voller Geschirr und zusätzlich durch die verbalen Erklärungen „fast keine“, „einige“ und „ganz viel“ ergänzt. Das Design entsprach einer 3 x 2 - Faktoren-Anordnung, wobei beim ersten Stimulus-Kind alle drei Abstufungen zum Einsatz kamen und beim zweiten Stimulus-Kind nur zwischen „niedrig“ und „hoch“ (niedrigem und hohem Leistungslevel) gewählt werden konnte.

Teil 2: „need-need equity division“ (ebd.)

Dieser Teil entspricht Teil 1 mit der Ausnahme, dass die Information über die Leistung durch eine Bedürftigkeits-Information ersetzt worden war. Die Präsentation des Bedürftigkeitsgrades erfolgte durch die Darstellung der Anzahl der Spielzeuge, die jedes Sti-

mulus-Kind besaß: einige Murmeln, drei Spielzeuge oder neun Spielzeuge. Wieder begleiteten verbale Schilderungen das Vorgehen.

Teil 3: „need-deed deservingness“ (ebd.)

In diesem dritten Teil des Experiments betraf jeder Versuch ein einziges Stimulus-Kind. Unter Anwendung eines 3 x 2 - Designs wurden dieselben Abstufungen in der Bedürftigkeitsinformation (wie oben erwähnt) bzw. nur der niedrige und hohe Leistungslevel beschrieben.

Die Zuweisungsentscheidungen der Vpn wurden wieder mit Hilfe einer 30 cm langen Stange ermittelt, auf welcher jeder der 20 schwarzen Holzringe ein Spielzeug repräsentierte. Die Ringe wurden in der Mitte platziert und dann durch die Vergabe des Kindes symbolisch an die jeweiligen Stimulus-Kinder verteilt bzw. an die entsprechenden Enden der Stange verschoben. Zuvor bat der Versuchsleiter die Versuchspersonen, sich vorzustellen, Santa-Claus spielen zu sollen. Die Kinder bekamen erklärt, dass jeder Ring auf der vor ihnen aufgestellten Antwort-Skala ein Spielzeug darstelle, das der Weihnachtsmann in seiner Tasche hätte. Nun sollten ihm die Kinder helfen, die Spielzeuge zu verteilen. Für die erste Verteilungs-Aufgabe wurde an den zwei Enden der Stange ein Plastikhäuschen aufgestellt und der Versuchsperson gesagt, dass in jedem Haus ein Kind lebe. Die Situation der Stimuli-Kinder wurde mithilfe von Strichzeichnungen, die den jeweiligen Grad an „need“ oder „deed“ verdeutlichten, visualisiert. Bei der zweiten Aufgabe wurde nur ein Plastikhäuschen am Ende der Stange platziert und das darin lebende Kind durch den jeweiligen Grad an Bedürftigkeit und Leistung charakterisiert. Wieder sollte die Versuchsperson den gerechten Anteil der Spielzeuge an das Kind vergeben.

An diesem zweiten Experiment hatten 40 Versuchspersonen im Alter zwischen vier und neun Jahren, aufgeteilt in vier Altersgruppen mit jeweils zehn Personen, mitgewirkt, die derselben Population wie im ersten Experiment angehörten. In keinem der drei experimentellen Teile ergaben sich signifikante Altersunterschiede. Die Ergebnisse bekunden die kognitiven Fähigkeiten von Kindern in Bezug auf soziale Urteile. Sogar Vierjährigen war es möglich, abgestufte quantitative Urteile über Anspruch und gerechte Belohnung abzugeben. Obwohl erwartet worden war, dass jüngere Kinder den objektiven Faktor der Leistung mehr beachten würden als den subjektiven Faktor der Bedürftigkeit, zeigten sich keine Alterstrends. Der relative Effekt der Bedürftigkeits-In-

formation wuchs mit dem Alter schwach an, war aber nicht signifikant und konnte auch nicht im dritten Experiment bestätigt werden.

Dieses *dritte Experiment* glich zwar dem vorausgegangenen, gestaltete sich jedoch durch die Gabe von vier Informationen viel schwieriger. Hierbei sollten weitere Tests des Modells durchgeführt, Wiederholungsdaten erlangt und Analysen auf der individuellen Ebene angestellt werden. Bei jedem Versuch war es Aufgabe der Versuchsperson, eine festgesetzte Belohnung zwischen zwei Stimulus-Kindern zu verteilen. Allerdings war dieses Mal jedes Stimulus-Kind durch die Angaben zu dessen Bedürftigkeit und Leistung (auf jeweils hohem oder niedrigem Level) charakterisiert worden. Als Versuchspersonen standen 40 Probanden aus derselben Population wie im zweiten Experiment zur Verfügung, nämlich 22 Jungen und 18 Mädchen zwischen vier und neun Jahren.

Die Vielschichtigkeit der Aufgabe bestand darin, nicht nur zwei sondern vier Informationen zu berücksichtigen und zwei verschiedene Integrations-Operationen zu leisten. Zum einen sollte die Belohnung in Übereinstimmung zu dem relativen Verdienst der beiden Stimulus-Kinder verteilt werden, zum anderen war eine Interpretation der Information zu der Bedürftigkeit und Leistung für jedes einzelne Stimulus-Kind notwendig. In den Analysen der Daten war zu erkennen, „that the need information had greater influence than the deed information“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 600). Um ein hinreichendes Bild der Integrationskapazitäten zu bekommen, wurden Einzelanalysen angestellt. Die Ergebnisse daraus belegen, „that every 8-year-old had significant main effects of all four stimulus variables“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 601). Auch wenn bei jüngeren Kindern ein geringerer Fortschritt in den Integrationsfähigkeiten zu verzeichnen war, zeigten einige Vierjährige diesbezüglich ausgeprägte Fertigkeiten, mehrere Informationen zu integrieren. Im Ganzen ergab sich „a steady increase in integrational capacity with age“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 602).

Abschließend lässt sich feststellen, dass sich nach Ansicht von Anderson und Butzin (1978) die Entwicklung der distributiven Gerechtigkeit unter einem ständigen Anwachsen der Informations-Integrations-Kapazität vollzieht, wogegen Piaget (1983) und Damon (1977, 1984) in ihren Theorien von einer alterskorrelierten Entwicklungssequenz auf diesem Gebiet ausgingen, in welcher die Kinder verschiedenen Alters unterschiedliche Werte bevorzugen. Dabei würden jüngere Kinder weniger als ältere auf

kognitiv komplexere Verteilungsprinzipien vertrauen. Aus Piagets Sicht „zentriert“ das präoperative Kind den einen oder anderen herausstechenden Aspekt eines Stimulus-Bereiches und ist unfähig zu „Dezentrierung“, um diesen Aspekt mit einem weiteren zu koordinieren. Doch viele frühere Arbeiten beweisen, dass Kinder im voroperativen Stadium sowohl in moralischen als auch in sozialen Urteilen verschiedene Informationen integrieren können. Die gegenwärtigen Ergebnisse können diese Befunde bekräftigen und deren Gültigkeit für eine Altersausdehnung nach unten für Vierjährige bestätigen. Auch Studien, die andere Bereiche des Urteilsvermögens untersuchten, unterstützen diesbezügliche Aussagen (z.B. Anderson & Cuneo, 1978). Ein Grund für diese konträren Schlüsse liegt möglicherweise auch in den angewandten Methoden. Wie bereits erwähnt, legte Piaget in seinen Studien des moralischen Urteils großen Wert auf verbale Einschätzungen. Eine dabei fehlende Integration zu entdecken, mag die Fähigkeit der Methode wiedergeben, nicht die der Kinder. Die von Anderson und Butzin (1978) angewandte Methode unterscheidet sich von den meisten früheren Entwicklungsstudien in zwei Punkten, in „Definition and measurement of equity“ und „Within-subject design“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 604). Während in der Entwicklungsliteratur equity fast immer in physikalischen Einheiten definiert wird und dabei Leistung nach der Anzahl der gelösten Aufgaben oder Problemen bemisst, erlaubt die methodische Vorgehensweise von Anderson und Butzin (1978) die Ermittlung subjektiver Werte, wobei jedes Kind unter einer Vielfalt von experimentellen Bedingungen seine Entscheidungen trifft. Aber abgesehen von den Unterschieden in den Methoden und in den wissenschaftlichen Zielen, vertreten Anderson und Butzin (1978) ebenso wie Piaget und Damon die gemeinsame Auffassung, „that they propose a general development sequence grounded in cognitive development“ (Kienbaum & Wilkening, 2009, S. 483). Doch in allen drei Konzepten wird die Frage nach der kontext-spezifischen Entwicklung nicht und die nach dem intuitiven Charakter des moralischen Urteils nur bei Anderson und Butzin (1978) angesprochen. Weil es aber von großer Bedeutung ist, unter welchen situativen und kontextuellen Bedingungen Verteilungsentscheidungen zustande kommen, widmet sich der folgende Abschnitt der vorliegenden Arbeit weiteren Faktoren, welche Verteilungspraktiken nachhaltig beeinflussen.

4 WEITERE FAKTOREN, WELCHE DIE VERTEILUNGSPRAKTIKEN BEEINFLUSSEN

Wenn Bierhoff (1982) betont, dass das Streben nach Gerechtigkeit als ein soziales Motiv aufzufassen ist, rückt er die Notwendigkeit in den Vordergrund, zuerst nach den sozialen Bedingungen zu fragen und dann diesen sozialen Kontext zu analysieren, um die Determinanten des Gerechtigkeitsstrebens zu verstehen. Die subjektive Natur von Gerechtigkeitsurteilen macht es plausibel, dass sich unterschiedliche Individuen oder Gruppen in ihren Beurteilungen in gegebener Situation unterscheiden (Mikula, 2001). Welche sozialen Bedingungen wirken sich also dahingehend aus, dass bedeutende Kriterien in Bezug auf die Herstellung gerechter Verteilungen gegenüber anderen Maßstäben bevorzugt werden? Zur Identifizierung der Kontextbedingungen bei Zuweisungsentscheidungen lassen sich zwei Bereiche nennen, Faktoren auf dem individuellen Level und Faktoren, welche die Entscheidungen unter verschiedenen Individuen beeinflussen. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass sich bei dem Zusammenspiel der Merkmale zwischen Person und Situation gewisse Interaktionen in einem Entscheidungsprozess ergeben (Schmitt, 1993; Hegtvedt & Cook, 2001). Schmitt (1993) verweist darauf, „daß solche Interaktionen oft mehr Erklärungswert besitzen als Situationsmerkmale oder Personeneigenschaften alleine“ (Schmitt, 1993, S. 7).

4.1 Faktoren auf dem individuellen Level bei Zuweisungsentscheidungen

Welcher Natur die Ziele oder Motivationen in einer Zuweisungssituation sind, mag zunächst mit den Faktoren auf dem individuellen Level und den damit verbundenen typischen Merkmalen zusammenhängen (Hegtvedt & Cook, 2001). Mikula (1980) argumentiert, dass „die Motivationsstruktur des Aufteilers, sein Repertoire an verfügbaren Gerechtigkeitsprinzipien und seine persönliche Meinung darüber“ (Mikula, 1980, S. 164) im Hinblick auf die jeweilige Aufteilungsentscheidung ausschlaggebend seien, welches Gerechtigkeitsprinzip zur Verwirklichung des gesteckten Verteilungszieles geeignet wäre. Weil aber diese Faktoren vor allem von den spezifischen Erfahrungen abhängig sind, die während des Sozialisationsprozesses gesammelt werden, lässt sich vermuten, „daß solche Variablen wie das Alter, das Geschlecht und der demographische Hintergrund des Aufteilers einen Einfluß auf die Aufteilungsentscheidung ausüben“

(ebd.). Im Folgenden werden die Status-Charakteristiken Alter, Geschlecht, persönliche Werte und Haltungen sowie kognitive Vermittler dargestellt.

4.1.1 Alter

Studien von Alterseffekten stützen typischerweise die Frage gemäß der Auffassung der kognitiven Entwicklung. Wie korrespondiert die kognitive Reife des Kindes – wie in Piagets Werk umrissen – zum Wechsel in der Bevorzugung von equity-, equality- oder need-basierten Verteilungen? Demnach sind sehr junge Vorschulkinder im Allgemeinen egozentrischer in ihren Entscheidungen als andere Kinder, vielleicht weil sie zur Rollenübernahme kognitiv unfähig sind. Im Gegensatz dazu tendieren Fünf- bis Siebenjährige mehr zu Egalitärem, ohne das Ausmaß der Leistung in Betracht zu ziehen und ältere Schulkinder beginnen, die Leistungshöhe in ihre Berücksichtigungen hineinzunehmen und die Proportionalität zu verstehen (Hegtvedt & Cook, 2001). Auch wenn Hook und Cook (1979) in ihrem Überblick zu amerikanischen Untersuchungen über das Verteilungsverhalten von Kindern verschiedenen Alters diesen Entwicklungstrend bestätigen, berichten sie über einen Anteil unter den Fünfjährigen, der das Beitrags- oder Bedürfnisprinzip wählte, also keine Gleichaufteilung bevorzugte (Gerling & Wender, 1983). Resümierend lässt sich feststellen, dass in den Studien zur distributiven Gerechtigkeit lange vor allem die Beitragsdimension Beachtung fand und erst seit den beginnenden 80er Jahren der Bedürfnisaspekt stärker thematisiert wurde (Gerling & Wender, 1982).

So konnten Anderson und Butzin (1977, zitiert nach Gerling und Wender, 1982, S. 243) in ihren Studien mit Vorschulkindern eine Berücksichtigung der Bedürftigkeit bei der Belohnungszuteilung unter bestimmten Bedingungen („within design“) nachweisen. Allerdings sind die Ergebnisse dieser Experimente „nur bedingt zur Problematik der Verteilungsgerechtigkeit heranzuziehen“ (Gerling & Wender, 1982, S. 243), da sich die Untersuchungen mit Fragestellungen zur informationsverarbeitenden Kapazität beschäftigten. Dass Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren das Bedürftigkeitskriterium verwenden, wenn sie „gerechte“ Aufteilungen erzielen wollen, deutete sich ebenfalls in Arbeiten von Gerling und Wender aus dem Jahr 1981 an; die Gleichaufteilung blieb dennoch die dominierende Form. Derselbe Trend zeichnete sich ebenfalls in einer von Zinser, Starnes und Wild (1991) geführten Studie ab, welche die Auswirkung von need

auf das Zuweisungsverhalten von Kindern aus der 1. bis 8. Klasse untersuchte. Dabei trat die Anwendung von need und equality eher bei jüngeren Kindern hervor, wogegen ältere Kinder häufiger equity bevorzugten. Die Autoren erklärten die Ergebnisse durch den unterschiedlichen Stand der kognitiven Entwicklung innerhalb der Altersgruppen und sahen need „as an additional reward allocation principle in children“ (Zinser et al., 1991, S. 35) an. Auch Deutsch (1975) und Schwartz (1975) gingen davon aus, „that need may be an additional independent mode of justice“ (Zinser et al., 1991, S. 37). Insgesamt boten die Ergebnisse der eben genannten Studie einige Unterstützung für need als unabhängige Form von Gerechtigkeit an und ließen bei der Anwendung von need eine Variationsbreite bezüglich des Alters vermuten. Zudem deuteten die Ergebnisse auch auf einen Zusammenhang zu multiplen-Motiv-Theorien (vgl. Farkas & Anderson, 1979; Greenberg & Cohen, 1982; Leventhal, 1976) hin. Viele, meist ältere Vpn gaben differenzierte Erklärungen für ihre Zuweisungen an jüngere und ärmere Schüler ab und bezogen eine Kombination von need, Anstrengung und Sympathie in ihre Überlegungen mit ein. Dies führte die Autoren zu der Annahme, dass ältere Kinder gleichzeitig von mehreren Motiven geleitet werden, „at least in multi-attribute situations“ (Zinser et al., 1991, S. 46). Aus diesem Grunde machten Zinser et al. (1991) auf die dringend erforderlichen Forschungstätigkeiten bezüglich des Einflusses von need auf Gerechtigkeit aufmerksam, denn die meisten Studien hätten – wie bereits oben erwähnt – ihr Augenmerk darauf gerichtet, ob bei Zuweisungsentscheidungen equality oder equity zu bestimmten Zeitpunkten der lebenslangen Entwicklung dominiert (Zinser, Starnes and Wild, 1991).

Simons und Klaassen (1979) wiesen auf die unterschiedlichen Ergebnisse bezüglich der Alterstrends in früheren equity-Studien hin. Bei einer Nachprüfung der Instruktionen dieser Arbeiten stellten sie die besondere Bedeutung der ungleichwertigen Instruktionen heraus. Während beispielsweise Lerner (1974) belegte, dass eine Betonung auf den kooperativen Charakter einer Aufgabe, etwa: „Erinnere dich, dass ihr ein Team seid!“ (Übersetzung v. Verf.) zu einer anwachsenden Zahl von Gleichaufteilungen führt, konnten Nelson und Dweck (1977) aufzeigen, dass eine Betonung der Beziehung zwischen dem Produktionsunterschied und der Belohnung, etwa: „Erinnere dich, du machtest drei Sterne und dein Partner sieben; drei und sieben ergeben zehn und du hast zehn zu teilen.“ (Übersetzung v. Verf.) zum Anwachsen von equity-Antworten führte.

Rückblickend resümieren Simons und Klaasen (1979): In Studien, in denen die Instruktionen die Verbindung zwischen der Produktivität und den Belohnungen betonten, fanden sich keine Altersunterschiede. Wenn allerdings durch die Instruktionen kein besonderer Hinweis auf die Beziehung zwischen der Produktivität und den Belohnungen gegeben wurde, wurde ein gleichmäßiger Alterstrend sichtbar: Die jüngsten Kinder brachten Selbstinteresse zum Vorschein und die etwas älteren Kinder (Sechs- bis Zwölfjährige) wählten Gleichaufteilungen der Belohnungen (z.B. Benton, 1971; Streater und Chertkoff, 1976; Leventhal und Anderson, 1970 und Lane und Coon, 1972). Frühere Instruktionen hätten es häufig für Kinder zu augenfällig erscheinen lassen, welche Antworten der Versuchsleiter von ihnen erwartete. Als Folge ergaben sich Äußerungen, welche sich eher an der Wahrnehmung von sozialer Erwünschtheit orientierten als an den verinnerlichten Vorstellungen von gerechten Teilungsregeln (Simons und Klaasen, 1979).

Neuere Arbeiten indizieren, dass situative Faktoren eher die Zuweisungsentscheidungen älterer Kinder beeinflussen als die der jüngeren (Hegtvedt & Cook, 2001). Sigelman und Waitzman (1991) zeigten auf, dass Kindergarten-Kinder gleich zuwies, wogegen ältere Kinder ihre Entscheidungen übereinstimmend zum Kontext trafen. Auch in einer Studie von McGillicuddy-DeLisi, Watkins und Vinchur (1994) unterschieden sich Kindergarten-Kinder und Drittklässler nicht in der Menge des zugewiesenen Geldes gegenüber produktiven und bedürftigen Charakteren, wenn diese als Freunde versus Fremde präsentiert wurden. Doch die Größe des zugesprochenen Anteils veränderte sich mit dem Alter: 6.-Klässler wiesen dem fleißigen Protagonisten mehr Geld zu, wenn dieser als Fremder vorgestellt worden war; bedürftige Freunde erhielten mehr als bedürftige Fremde. Nach Meinung der Autoren integrierten die älteren Kinder spontan die Information über sozialen Beziehungen, wandten verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien an und koordinierten diese Elemente miteinander. Es zeigte sich also, dass das Ausmaß der Zuweisungen nicht nur von Alter abhängig war, sondern „that the nature of social relationship is an important factor that gradually comes to affect children’s reasoning about positive justice“ (McGillicuddy-De Lisi, Watkins & Vinchur, 1994, S. 1698). Auf diesen Zusammenhang weist ebenfalls eine jüngere Studie von McGillicuddy-De Lisi und ihren Mitarbeiterinnen aus dem Jahr 2006 zu aversivem Rassismus bei euro-amerikanischen Kindern hin. Für diese im Nordosten Amerikas durchgeführte Untersuchung

wurden SchülerInnen aus der 2. und 4. Klasse ausgewählt, weil davon ausgegangen werden konnte, dass sich bei diesen Kindern der Stichprobe Rassismus und andere negative Outgroup-Haltungen, deren Anwachsen die Vorschulzeit kennzeichnet, zu vermindern begann (vgl. Aboud & Amato, 2001) und „children have largely abandoned reliance on age entitlement as a justice principle“ (McGillicuddy-DeLisi et al., 2006, S. 1068). Die Ergebnisse offenbarten, dass die Urteile über zu verteilende Belohnungen auch davon abhängig waren, ob die beschriebenen Geschichtencharaktere schwarz oder weiß waren. So verteilten die meisten Kinder der 4. Klasse mehr Geld an produktive schwarze Protagonisten als an weiße und gegenüber den bedürftigen Charakteren vergaben sie mehr Geld an weiße als an schwarze. Diese Funde stimmen mit den Voraussetzungen der „aversiven Rassismus-Theorie“ überein, wonach aversiver Rassismus eine Form rassistischer Neigung darstellt, „that is expressed in reasoning and behaviors, albeit unintentionally, by individuals who genuinely believe that they are not prejudiced and are not aware of their negative racial attitudes and feelings“ (McGillicuddy-DeLisi et al., 2006, S. 1064). In der Untersuchung zeigte sich, dass das Zustandekommen eines sozialen Urteils über Gerechtigkeit nicht nur vom Lebensalter abhängig ist sondern auch davon, in welcher Rasse derjenige, der eine gerechte Entscheidung fällen will, ethnisch verwurzelt ist.

Für den deutschsprachigen Raum sind Arbeiten von Ingeborg Wender (z.B. Wender, 1999) zu nennen, die für den Zusammenhang von Gerechtigkeitsfindung und kontextspezifischer Entwicklung richtungsweisend waren. Die Autorin formulierte eine Reihe von Fragen, die für die „Braunschweiger Studien“, welche im Zeitraum von etwa 1980 bis 1990 durchgeführt wurden, forschungsleitend wirkten. Eines der Anliegen dabei war z.B., zu analysieren, ob sich „die postulierte altersgebundene Präferenz der drei Aufteilungsprinzipien“ (Wender, 1999, S. 170) in ihren Studien wiederfinden lässt. Der großen Personengruppe der Stichprobe gehörten Kinder verschiedener Altersgruppen aus Kindergärten und Schulen aus der Region Braunschweig und auch Studierende der Lehramts-Studiengänge an. Es zeigte sich, dass das equality-Prinzip auf allen untersuchten Altersstufen, das bedeutet in einer Altersspanne zwischen vier und 25 Jahren, bevorzugt wurde und dass weitergehend die Wahl deutlich öfter auf das need-Prinzip als auf das equity-Prinzip fiel. Eine Ausnahme bildete dabei nur die Gruppe der Lehramts-Studierenden, welche equity vor need präferierte.

Eine Gleichaufteilung kann sowohl den kognitiven als auch den sozialen Bereich betreffend entweder „als die einfachste Lösung des Aufteilungskonfliktes“ (Wender, 1999, S. 174) aufgefasst werden, oder sie kann sich aus dem komplizierten und langwierigen Abwägen verschiedener Aspekte ergeben. Möglicherweise lässt sich in Wenders Studie die Bevorzugung der Gleichheit als „Ausdruck einer neuen elterlichen Erziehungshaltung“ (ebd.) interpretieren, in der auf ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und Kind mehr Wert gelegt wird als auf eine autoritäre Beziehung. Zudem zeigte sich in der Untersuchung eine hohe need-Präferenz, die ihren Höhepunkt bei Kindern im Alter von etwa 12 Jahren erreichte. Deutet das mit Blick auf Piagets und Damons Werk auf eine mögliche Unterschätzung des Vermögens der Kinder hin? Offensichtlich ließen sich die eben erwähnten Modelle zur Aufteilungsgerechtigkeit in den Braunschweiger Untersuchungen auf empirischer Ebene nur bedingt auffinden. Wender (1999) schlussfolgerte, dass die Wahl eines Verteilungsprinzips eher von den vielfältigen Faktoren, welche die Person, den situationalen Kontext und den persönlichen Lernprozess betreffen, abhängen mag als vom Alter. Diese Variablen mögen auch für die „erheblichen individuellen Unterschiede im Verhalten und Erleben sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen verantwortlich sein“ (Wender, 1999, S. 180).

Inwiefern sich unterschiedliche Kontexte auf intuitive Urteile – ein Aspekt, der, wie bereits erwähnt, in den theoretischen Erklärungen Piagets und Damons zum moralischen Urteil nicht berücksichtigt wurde – auswirken, erforschte eine länderübergreifende Studie von Kienbaum und Wilkening (2009). In Experimenten mit 51 Kindern (zwischen sieben und neun Jahren) aus der Schweiz und 309 deutschen Kindern (mit 6, 9 und 15 Jahren) sollte geprüft werden, ob sich bei Kindern und Jugendlichen die Entwicklung der distributiven Gerechtigkeit aufgrund qualitativer Veränderungen vollzieht oder ob Entwicklung aus dem quantitativen Anwachsen der Informations-Integrationskapazität besteht. Zudem stellte sich die Frage, ob die Entwicklung von Verteilungsgerechtigkeits-Urteilen kontextfrei oder kontextgebunden wäre.

In jedem Kontext der Untersuchungsserie herrschten unterschiedliche situative Bedingungen vor, wobei Glück, Bedürftigkeit und Anstrengung zweier Protagonisten systematisch variiert wurden. Dass ältere Kinder sensitiver mit Informationen aus ihrem Umfeld umgehen, konnte einerseits grundsätzlich nachgewiesen werden, weil die Unterscheidung zwischen verschiedenen situativen Kontexten mit dem Alter anwuchs. Da

aber in dieser Untersuchung in allen Altersgruppen equality selten als Zuweisungsprinzip auftrat, stehen diese Ergebnisse andererseits im Gegensatz zu den Funden von Sigelman & Waitzman (1991) und weiteren Autoren, welche ebenfalls von einer Vorliebe für die Gleichverteilung bei jüngeren Kindern unter sechs Jahren berichten (Hook & Cook, 1979; Damon, 1977; Gerling & Wender, 1981) bzw. von der equality-Präferenz bei Primarschulkindern (Piaget, 1932; Wender, 1986a).

Zunächst fungierten in der experimentellen Serie von Kienbaum und Wilkening Kinder der 1. und 3. Klasse aus Züricher Primarschulen als Pbn in zwei Verteilungsszenarien. Unter den Bedingungen „Glück“ und „Anstrengung mit Belohnung“ orientierten sich die 7-9-Jährigen eher an der need-Information und berücksichtigten Glück oder Anstrengung weniger bei der Zuteilung von Gütern. „Thus, there seems to be a preference for a specific value in childhood“ (Kienbaum und Wilkening, 2009, S. 489), auch wenn diese Vermutung nicht ganz Piagets (1932, zitiert nach Kienbaum und Wilkening, 2009) und Damons (1977) Ansicht entspricht, wonach in der Entwicklungsfolge zuerst Anstrengung berücksichtigt wird und erst später need. Aufgrund der fehlenden Altersunterschiede bei den Grundschulkindern gingen Kienbaum und Wilkening davon aus, dass Kinder im Alter zwischen 7-9 Jahren sehr ähnliche Vorstellungen von Gerechtigkeit haben.

Auch in dem darauffolgenden Experiment mit deutschen Kindern und Jugendlichen aus der 1., 4. und 9. Klasse an Augsburger Schulen wurde die methodische Vorgehensweise in Szenario 1 und Szenario 2 (Bedingung „Glück“ und „Anstrengung mit Belohnung“) vorerst beibehalten. Wiederum waren für die 9- und 15-Jährigen die Haupteffekte für need und Glück hoch signifikant.

Anschließend sollte in einem dritten Szenario untersucht werden, ob sich die Ergebnisse verändern würden, wenn die Bedingung „Anstrengung ohne Belohnung“ vorgegeben wird. Tatsächlich schwächte sich bei allen Teilnehmern in allen Altersgruppen das Vertrauen auf need ab und der Prozentsatz der 9-Jährigen, welche die Informationen zu Bedürftigkeit und Anstrengung integrierten, stieg von 11% auf 29% an. Ebenso erhöhte sich bei den Jugendlichen die Zuwachsrate von 5% auf 31% bezüglich der Berücksichtigung von Anstrengung als alleinigem Faktor.

In Anlehnung an Haidt (2001) kommen Kienbaum und Wilkening (2009) zu der Auffassung, dass sich distributive Urteile aus der Wahrnehmung eines Ereignisses her-

aus ohne bewusstes Reflektieren rasch und automatisch entwickeln wie moralische Intuitionen. Diese entstehen auf der Grundlage kulturell bereitgestellter Normen und Werte, die für ein bestimmtes Verhalten in der jeweiligen Situation oder Lebenslage als angemessen beurteilt wurden. Bereits Anderson und Butzin (1978) verglichen in ihren Forschungsarbeiten die Entstehung eines Urteils mit einem Balanceakt zwischen vielen Einflussfaktoren und bestätigten „The idea that intuitive calculations underlie judgments of deservingness ...“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 603).

Insgesamt erbrachte die Studienreihe von Kienbaum und Wilkening (2009) folgende Hauptergebnisse: Erstens stellt need ab dem frühen Primarschulalter einen dominierenden Wert dar, der in der Altersphase zwischen sechs und neun Jahren mit dem Faktor Anstrengung ko-existiert, doch im Verlauf der Jugendjahre wird Bemühung und Leistung höher bewertet. Equality wird in allen Altersstufen selten zur Grundlage der Entscheidung. Der Faktor Glück erhält nur in Verbindung mit need Bedeutung. Zweitens wächst die Fähigkeit, zwischen verschiedenen situativen Kontexten zu unterscheiden, ebenfalls von der Kindheit bis zur Adoleszenz an. Und letztlich nimmt auch die Informations-Integrations-Kapazität von der Kindheit bis ins Jugendalter ständig zu, „but is still far from perfect then“ (Kienbaum & Wilkening, 2009, S. 495). Während Schweizer Kinder bereits mit sieben Jahren die Informationen über Glück und Bedürftigkeit integrierten, traf das bei Kindern aus Deutschland erst im Alter von neun Jahren zu. Diesbezügliche Abweichungen könnten zum einen auf zu hohe Anforderungen in der Aufgabenstellung (21 Entscheidungen) und zum anderen auf unterschiedliche Erfahrungen im Bereich Schule zurückgeführt werden. Jedoch integrierten rund 50% der 15Jährigen in allen drei Experimenten. Deshalb scheint Integration abhängig zu sein vom Alter und der sozialen Bedeutung der Situation.

Weil die Ergebnisse der eben dargestellten Studie im Lichte der Funde aus Andersons und Butzins (1978) Untersuchungsreihe etwas überraschen, wonach Kinder ab acht Jahren generell fähig sind, Informationen über Bedürftigkeit und Leistung in ihrem Urteil in Gerechtigkeitsentscheidungen zu integrieren, schlussfolgern Kienbaum und Wilkening: „An exclusively cognitive analysis seems to be insufficient to account for the standards of justice to which individuals become committed over the course of their development. Justice judgements are apparantly value bound“ (Kienbaum & Wilkening, 2009, S. 497). Es ist anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche in den verschiedenen

Phasen ihres Reifungsprozesses bestimmte Gerechtigkeitsprinzipien entsprechend ihrer individuellen Vorlieben als Werte vertreten. Demnach verkörpern Zuweisungsentscheidungen Wertentscheidungen. Zudem scheint die Entwicklung der Verteilungsgerechtigkeits-Entscheidungen nicht nur durch generalisierte sondern auch durch kontextspezifische Komponenten gekennzeichnet zu sein (vgl. auch Kienbaum & Wilkening, 2004).

Eine abschließende Beantwortung der Frage, inwiefern sich die Status-Charakteristik Alter auf die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens entlang des Lebensverlaufs auswirkt, stellt dar, dass es bedeutend ist, mit welchem methodischen Zugang ein Forschungsbereich bearbeitet und welches wissenschaftliche Ziel dabei verfolgt wird. Geht man von einem Konzept nach Piaget und Damon aus (wie es Untersuchungen aus den 1970er Jahren tun), das eine alters-korrelierte Entwicklungssequenz annimmt, in welcher die Kinder verschiedenen Alters unterschiedliche Werte bevorzugen, entspricht „the development of distributive justice as changing values over time“ (Kienbaum & Wilkening, 2009, S. 483), wogegen Anderson und Butzin vorschlagen, „that development in this domain consists of a general increase in information-integration capacity“ (ebd.). Allen den genannten Autoren gemeinsam ist die Auffassung von einer allgemeinen Entwicklungssequenz, die in der kognitiven Entwicklung begründet ist.

Aus einer zweiten Perspektive, welche nicht eine vom Alter abhängige Entwicklung fokussiert, gilt die Aufmerksamkeit – wie jüngere Forschungsnachweise belegen – den individuellen Unterschieden, welche durch unterschiedliche Sozialisationserfahrungen in spezifischen Kontexten entstehen. Zu erkunden, welche Bedingungen jedoch festlegen, wie individuelle Vorlieben bei Verteilungsgerechtigkeits-Entscheidungen zustande kommen und wie sich diese Wertvorstellungen verändern, gilt als Forschungsaufgabe der Zukunft. Dabei wird es interessant sein, zu entdecken, inwiefern Zusammenhänge zu Kultur, sozialer Klasse und bestimmten Belohnungszuweisungs-Praktiken bestehen und welche Rolle dabei signifikanten Personen wie Eltern, Lehrern oder Peers zukommt „not only on general but also on differential developmental pathways“ (Kienbaum & Wilkening, 2009, S. 497). Für die Gewinnung neuer Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens wäre es bestimmt fruchtbar, künftige Forschungsaufgaben auf der Basis dieses erweiterten Entwicklungsbegriffs weiterzuverfolgen und auch mit anderen Disziplinen (z.B. der Genetik, Neurowissenschaft, Medizin u. a.) zu

vernetzen (vgl. Montada, 2006, S. 5) Dabei kann die moderne Entwicklungspsychologie auf Ergebnisse jüngster Untersuchungen zurückgreifen, welche „individuelle und (sub-)kulturelle Unterschiede in Entwicklungen“ (Montada, 2008, S. 47) neben der Interaktion zahlreicher „Einflussfaktoren in systemischen Bezügen“ (ebd.) fokussieren und ebenso betonen, dass „Entwicklungseinflüsse nicht unilateral, etwa von Eltern und anderen Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche, sondern wechselseitig oder ‚transaktional‘“ (ebd.) wirken. Zudem verweist Montada in diesem Zusammenhang darauf, dass sich Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg in den unterschiedlichsten Lebenskontexten der Menschen vollzieht und nicht mit dem Jugendalter endet (Montada, 2008). „Mit Entwicklung ist die Transformation eines Ausgangszustandes in einen neuen Zustand gemeint, nicht die Ersetzung des Alten durch etwas Neues wie bei einem radikalen politischen Umbruch“ (Montada, 2002, S. 13).

4.1.2 Geschlecht

Das Geschlecht des Zuweisenden und das Geschlecht des von dem Ziel der Zuweisung Betroffenen sind weitere Variablen, die Verteilungsentscheidungen beeinflussen können. Die im Westen durchgeführte Forschung präsentiert interessante Muster. Nach Birch und Billman (1986) fallen in der Forschungsliteratur bei den Teilungsmustern der Kinder beträchtliche konträre Ergebnisse in Bezug auf Alter und Geschlecht auf. In einigen Studien ließ sich bei Mädchen höhere Bereitschaft zum Teilen nachweisen (z.B. Berndt, 1982), wogegen andere Untersuchungen von größerem Teilensverhalten bei Jungen (Leimann, 1978, zitiert nach Birch & Billman, 1986, S. 388) berichteten. Obwohl allgemeine Stereotypen zu der Voraussage führten, dass Mädchen mehr teilen würden als Jungen, berichteten Radtke-Yarrow u. a. (1983) davon, dass die meisten Laborstudien keinen Geschlechtsunterschied zeigten. Auch Enright, Franklin und Manheim (1980) konnten in ihrer dreiteiligen Untersuchungsserie, die sie zur Überprüfung der DJS-Methode durchführten, feststellen, dass sich sowohl bei Kindergartenkindern und Kindern aus der ersten bis fünften Klasse aus den USA als auch bei Kindern der Replikationsstudie in Afrika der Entwicklungsfortgang in Bezug auf das Verteilungs-Denken unabhängig von Geschlecht und sozialer Struktur gestaltet, „at least for the middle-class children studied here“ (Enright, Franklin & Manheim, 1980). Ingeborg Wenders (1987) Analyse ihrer in den „Braunschweiger Arbeiten“ gesammelten Daten

zum präferierten Verteilungsverhalten von sechs- bis fünfzehnjährigen Sonderschul-Kindern ergab, dass diese Kinder im Gesamten eine Gleichaufteilung bevorzugten; an zweiter Stelle folgte der Vorzug von need und am wenigsten wurde die Leistungsvariable in der Argumentationsweise berücksichtigt. Geschlechtsunterschiede konnten nicht nachgewiesen werden. Bereits in einer früheren Untersuchung Wenders (1986a) hatte sich angedeutet, dass weibliche Grundschul-Kinder häufiger die Bedürftigkeit in ihre Aufteilungsentscheidungen miteinbeziehen als Grundschul-Jungen, jedoch waren die Geschlechtsunterschiede nicht als signifikant zu werten. Dass im Forschungsbereich der Verteilungsgerechtigkeit in einigen Studien Geschlechtsunterschiede auftreten würden, beispielsweise in einer Arbeit von Gilligan (1982), und in anderen nicht (vgl. Enright et al., 1980), stellte ebenfalls Vandiver (2001) fest. Sie wollte in einer Studie mit 102 Kindern aus der fünften und sechsten Klasse untersuchen, welchen Zusammenhang es zwischen akademischen und sozialen Fähigkeiten gibt und wie diese mit Moral und distributiver Gerechtigkeit verbunden sind. Dabei wurden die sozialen Kompetenzen in Selbstberichten sowie Peer-Nominationen eingeschätzt. Es konnte zwar bejaht werden, dass Kinder, die sich selbst in ihrer Sozialkompetenz und Bildungskompetenz höher bewerteten, auch auf der DJS höhere Werte erzielten, aber die Beziehung zwischen der Peer-Wahrnehmung und den DJS-Werten war nicht signifikant. Ebenso wenig zeichneten sich Geschlechtsunterschiede ab.

Diese kamen aber in einer Studie von Kourilsky und Kehret-Ward (1984) in Kalifornien mit 439 Kindern im Vorschulalter zum Vorschein, welche es sich zum Ziel setzte, die Verbindung zwischen Arbeit und dem zustehenden Betrag zu erforschen. Die Ergebnisse machten sichtbar, dass in Aufgaben, welche eine Zuweisung von selbstproduzierten Gütern fordern, bereits Kindergarten-Kinder fähig sind, Zusammenhänge zwischen Kosten und Nutzen zu erkennen. So konnten Kourilsky und Kehret-Ward für Kinder dieses Alters einen Nachweis über die gewinnbringende Auswirkung auf ihr Urteilsvermögen durch das Bereitstellen relevanter Erfahrungen erbringen. In ihrer Untersuchung hatten die Pbn Gelegenheit, an einem Training für den Umgang mit ökonomischen Konzepten (Kinder-Economy Instructional System) teilzunehmen, welches ihre Haltungen gegenüber equity-Produktivitäts-Prinzipien innerhalb drei Entscheidungs-Kontexten überprüfte. Rollenspiele und Nachahmung verhalfen dazu, das Verständnis für Arbeit und Belohnung zu vertiefen. Während sich jedoch für bestimmte Er-

fahrungsarten gewisse Vorzüge und Erleichterungen bei der Anwendung ergaben (z.B. in Bezug auf Austausch von Gütern und Diensten oder Einnahme und Verkauf), blieb die Beziehung zu distributiven Gerechtigkeitsurteilen unklar. Warum entschieden sich Kindergarten-Jungen weniger für equity-Lösungen als Kindergarten-Mädchen? Vergleichende Forschungen bezüglich der Verteilung von Belohnungen (z.B. Callahan-Levy & Messé, 1979) zeigen eine Tendenz der Mädchen im Vorschulalter auf, sich selbst weniger zu bezahlen als es Jungen für dieselbe Arbeit tun. – Frauen hielten sogar bis ins Erwachsenenalter hinein daran fest, sich selber weniger zu belohnen als Männer. – Es ist vorstellbar, dass Mädchen im Kindergartenalter bei Verteilungs-Überlegungen auf der Basis von equity-Prinzipien ihre Arbeitsinputs weniger werten als es Jungen tun. Demzufolge könnten Mädchen bei demselben Arbeitsaufwand sich selbst weniger Lohn zuweisen als Jungen (Kourilsky und Kehret-Ward, 1984).

Interessant sind auch Forschungsergebnisse der Frühwerke zu Zuweisungspräferenzen, die über Verteilungspraktiken von Erwachsenen berichten. Mikula (1972b) fand in einer Studie mit amerikanischen und österreichischen Studenten, dass männliche Zuweiser im Allgemeinen einen größeren Teil von Belohnungen einforderten als es weibliche taten. Diese Tatsache könnte, so nahm der Autor an, durch die Tendenz der weiblichen Zuweiserinnen, mehr von der Bestätigung interpersonaler Beziehungen betroffen zu sein, erklärt werden; Männer sorgten sich mehr um ihren relativen Status und um Macht. In Zusammenhang mit dieser Studie wies Mikula (1980) auf die Notwendigkeit hin, situative Bedingungen bei Analysen von Geschlechtsunterschieden noch stärker zu berücksichtigen. Zudem bemerkte er, dass kaum Untersuchungen zum Einfluss weiterer demographischer Variablen vorlägen. Aufgrund seiner Ergebnisse aus anderen experimentellen Studien mit amerikanischen und österreichischen Studenten gelangte der Autor schließlich zur Annahme, „dass für diese Unterschiede nicht die ethnische Gruppenzugehörigkeit sondern eher die spezifischen Untersuchungsbedingungen verantwortlich waren“ (Mikula, 1980, S. 167). Nach der Argumentation mancher Forscher (z.B. Watts, Messé und Vallacher, 1982) neigen – wie oben erwähnt - Männer dazu, mehr geschäftliche Interessen zu bekunden und daher Leistung und Erfolg zu betonen, während Frauen mehr an Gemeinschaft orientiert seien und zwischenmenschliche Beziehungen bewerteten. Als Konsequenz bezahlten sich Männer selbst mehr als Frauen es taten (Allerdings ist die Bestätigung dieser Orientierungen schwach.). Zu ähnlichen An-

nahmen gelangten Kahn, Lamm und Nelson (1977), wonach Männer Zuweisungsprinzipien direkt mit Vorstellungen von Macht assoziierten. Speziell hätten Männer Großzügigkeit mit einem „Fehlen von Macht bzw. Einfluss“ ausgeglichen und in den weniger generösen Zuweisern Verteiler mit größerem Machtpotential gesehen. Deshalb scheinen Muster von Geschlechtsdifferenzen ein Hinweis auf kulturelle Geschlechterrollen-Normen oder gesellschaftliche Werte zu sein und gültig in dem Sinne, was für männliches oder weibliches Verhalten angemessen erscheint. So spiegele sich in den meisten kulturellen Normen und Werten wider, dass sich Männer im Vergleich zu Frauen tendenziell weniger an Fürsorge orientieren und zudem wahrscheinlich eher als Frauen den Aspekt des Verdienstes favorisieren (Berman, Murphy-Berman, Singh, 1985).

Während der 80er Jahre fragten sich die Forscher, ob die Muster dieser Funde tatsächlich die personspezifischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern abbildeten würden. Daher prüften Nachfolgestudien, inwiefern bei Frauen und Männern verinnerlichte Orientierungen, welche mit jedem Geschlecht und dem Effekt der situativen Faktoren stereotyp verbunden sein mögen, ihren Einfluss ausüben. Kahn, Nelson und Gaeddert (1980) dokumentieren solche Unterschiede in den interpersonellen Orientierungen von Frauen und Männern, welche diese typischen Geschlechtsunterschiede in Verteilungsmustern produzieren, nur, wenn die situativen Forderungen schwach oder unklar sind. Sind die Hinweise offensichtlich, tauchen keine Geschlechtsunterschiede auf. Je nachdem, wie die kulturellen Aufgaben als für ein Geschlecht angemessene Aufgaben definiert sind (beispielsweise Rasenmähen oder Nähen), bevorzugen Männer und Frauen equity (Reis und Jackson, 1981). So ein Muster trifft zum Teil auf traditionelle Frauen zu, wogegen androgyne Frauen dazu tendieren, in ihren Zuweisungen freizügiger zu sein (Jackson, 1989).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar sozialisationsbedingte Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Personen erwartet werden könnten, aber diesbezügliche Untersuchungen keinen einheitlichen Trend erkennen ließen. Demnach kann das Geschlecht alleine keinen Hinweis darauf geben, welcher Art mögliche Zuweisungsentscheidungen sein werden, denn es mögen Orientierungen mit verschiedenen anderen Faktoren interagieren. Unterschiedliches Zuweisen kann eher aufgrund von persönlichen Werten und Haltungen zustande kommen.

4.1.3 Persönliche Werte und Haltungen

Nur relativ wenige Studien (z.B. Feather, 1994) überprüfen individuelle Unterschiede in Zuweisungspräferenzen, die auf persönlichen Werten und Haltungen basieren. Doch aller Wahrscheinlichkeit nach werden individuelle Wertunterschiede auf verschiedene Art und Weise Zuweisungs-Entscheidungen verkomplizieren (Hegtvedt und Cook (2001). Sollen personale Faktoren von Gerechtigkeitsempfinden identifiziert werden, lässt sich dies nur durch quasi-experimentelle oder korrelative Ermittlung bewerkstelligen. Dasselbe gilt ebenso für bestimmte kontextuelle Faktoren, „etwa die Zugehörigkeit zu einer Kultur, Subkultur oder Gemeinschaft mit bestimmten Weltanschauungen, Ideologien und normativen Traditionen“ (Schmitt, 1993, S. 6). Schmitt weist zudem auf die für Sozialisierungseffekte bedeutenden Schichtunterschiede und „Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft“ (Schmitt, 1993, S. 7) hin, wenn es darum geht, Präferenzen für bestimmte Aufteilungsprinzipien zu untersuchen. Auch wie sich Individuen selbst bewerten, mag beispielsweise ihre Zuweisungsentscheidungen beeinflussen. Entsprechende Studien (Brockner, O'Malley, Hite and Davies, 1987) deuten darauf hin, dass Menschen mit niedriger Selbst-Achtung eher die Belohnungs-Zuweisungs-Muster ihrer Partner nachahmen als Subjekte mit hoher Selbst-Achtung. Für diese Menschen übt hohe Selbstachtung einen starken Einfluss auf ihre Zuweisungsentscheidungen aus (Hegtvedt und Cook, 2001). In diesem Zusammenhang erwähnt Schmitt (1993) die Untersuchungen zu bestimmten Persönlichkeitsfaktoren „wie Leistungsmotivation (Uray, 1974), Machiavellismus (Blumstein & Weinstein, 1969), soziale Erwünschtheit (Mikula & Schwinger, 1973), Kontrollüberzeugungen (Wahner, 1986) und die dispositionelle Neigung zu Verantwortlichkeitsabwehr (Schmitt, Montada & Dalbert, 1991)“ und den Nachweis der korrelativen Verknüpfungen „zwischen Gerechtigkeitsüberzeugungen und grundlegenden Werthaltungen (Schmitt et al., 1992) sowie soziopolitischen Orientierungen“ (Schmitt, 1993, S. 7).

Zu letzterem Bereich lässt sich eine Studie von Schmitt & Montada (1982) anführen, die unter anderem das Forschungsziel verfolgte, „erste Hinweise auf Person- oder Gruppen-spezifische Gerechtigkeitspräferenzen zu gewinnen“ (Schmitt & Montada, 1982, S. 34). Die Autoren unterschieden drei Kontexte, nämlich den erwerbsorientierten, den förderungsorientierten und den auf harmonische Gefühlsbeziehungen orien-

tierten Kontext. Dabei wurden, um die Unterschiede in den Gruppenüberzeugungen zu untersuchen, folgende drei Stichproben miteinander verglichen: eine aus 21 CDU-Mitgliedern und 12 Unternehmern zusammengesetzte Gruppe, eine weitere mit 24 Gewerkschaftlern sowie eine aus 34 haupt- oder nebenamtlichen Sozialarbeitern gebildete. Die Auswahl der drei Personengruppen wurde deshalb in dieser Form gezogen, weil oft stereotype Meinungen bezüglich der Zusammenhänge zwischen politischen Positionen und Gerechtigkeitsüberzeugungen vertreten werden. Als Ergebnis ermittelte diese Fragebogen-Studie signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen beteiligten Gruppen. Die Datenanalyse zeigte deutlich, „daß die Beurteilung der Gerechtigkeit einer Entscheidung stark von den individuellen Einstellungen zur Gerechtigkeit der Verfahrensregel abhängt, und daß interindividuelle Unterschiede in diesen Einstellungen in gewissem Maße auch über Entscheidungsgegenstände und soziale Kontexte generalisierbar sind“ (Schmitt & Montada, 1982, S. 40).

Aus der Untersuchung lässt sich schlussfolgern, dass nicht von einer breiten Generalisierung bezüglich eines bevorzugten Gerechtigkeitsprinzips gesprochen werden kann. Offenbar suchte die Mehrheit der Probanden jeweils neuartige Lösungsmöglichkeiten, wenn sie sich mit den verschiedenen Entscheidungslagen auseinandersetzen und wandten generell keine „Urteilsschablonen“ (Schmitt & Montada, 1982, S. 41) an. Auch wenn die Studie keine umfassenden Erkenntnisse darüber lieferte, „welche Personklassen sich in welchen Situationsklassen auf welche Weise verhalten werden“ (Schmitt & Montada, 1982, S. 42), können die gewonnenen Einblicke als Grundlage für weitere Forschungsanstrebungen dienen. Nachdem in der eben beschriebenen Untersuchung auffallend viele Probanden aus der Reihe der Gewerkschaftler und Sozialarbeiter den Bedürfnisfaktor beachtet wissen wollten und die Vpn aus der Gruppe der CDU-Mitglieder und Unternehmer das Billigkeitsprinzip als gerechteste Aufteilungsregel anerkannte, stellt sich die Frage, ob es im Hinblick auf eine Präferenz bestimmter Prinzipien beständige Persondifferenzen gibt. Allerdings verfügt die psychologische Literatur – wie bereits erwähnt – über nur spärliche Hinweise auf personenspezifische Bevorzugung von Verfahrensregeln. Wohl gibt es nach Schmitt & Montada (1982) einige Akzente aus der Forschung zu und mit Kohlbergs (1969) Entwicklungsskala und zu M. Lernalers (1980) Konzept „Glaube an eine gerechte Welt“. Darin formuliert er ein motivationspsychologisches Prinzip, wonach die Menschen eigene Ansprüche sowie eigenen Verdienst al-

lein dann rechtfertigen können, „wenn sie an die Gerechtigkeit zumindest ‚ihrer‘ Welt glauben, in der jeder das verdient, was ihm zukommt“ (Schmitt & Montada, 1982, S. 42). Weiter vorne wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch Mikula (1980) davon ausgeht, dass Aufteilungsentscheidungen sowohl von der Motivation des Zuweisers als auch von seinem Repertoire an Aufteilungsregeln und seinem ihm eigenen Wertesystem abhängig ist (vgl. auch Sampson, 1975 und Schwartz, 1975).

Aufgrund der verschiedenen Befunde ergibt sich Folgendes: Neben den alters- und geschlechtstypischen Merkmalen eines Aufteilers üben auch dessen spezifische Sozialisationserfahrungen sowie dessen Persönlichkeitsmerkmale Einfluss auf Aufteilungsentscheidungen aus. Bislang steht allerdings nur eine geringe Anzahl an Studien zur Verfügung, welche oben erwähnte Zusammenhänge empirisch überprüften.

4.1.4 Kognitive Vermittler im Zuweisungsverhalten

Wenn man Verteilungspräferenzen verstehen will, so argumentiert Cohen (1982), ist es notwendig, die Wahrnehmung des Zuweisers zu überprüfen. Damit stellt er die Bedeutung der Attribution heraus. D.h., Verteilungs-Entscheidungen werden davon beeinflusst, ob die Zuweisenden die Empfänger als ursächlich dafür verantwortlich wahrnehmen, welcher Beitrag sich für sie ergibt oder nicht. Um die möglichen Implikationen zu erforschen, setzte sich Cohen (1982) intensiv mit den verschiedenen Zuschreibungstypen (z.B. internal vs. external, stabil vs. instabil, kontrollierbar vs. unkontrollierbar), aber auch mit unterschiedlichen Zuschreibungs-Tendenzen auseinander. Ansonsten gibt es wenige empirische Arbeiten zu diesem Themenbereich. „Generally, in order for individuals to consider invoking an equitable distribution, they must perceive that compensable inputs are under the control of the recipients and are internally caused“ (Hegtvedt & Cook, 2001, S. 100). Wittig, Marks und Jones (1981) rückten die Bedeutung internaler Ursachen in den Vordergrund ihrer Studie, in welcher sie die Attributionsmöglichkeiten manipulierten. Wenn Menschen ihre Leistung ihrer eigenen Anstrengung zuschrieben, also auf internale Faktoren zurückführten, wiesen sie sich selbst mehr zu als wenn ihr erzielttes Ergebnis mit Glück verbunden zu sein schien und demnach external begründet war. Auch Elliot und Meeker (1984) wiesen auf die Wichtigkeit von Zuschreibungen hin. Sie bestätigten, dass Probanden den Empfängern mehr

zuwiesen, die eine größere Anstrengung auf sich nahmen und sich einer schwierigeren Aufgabe stellten: „Our subjects allocated rewards equitably, giving more to a person who made either high contribution or had low waste.“ (Meeker & Elliot, 1987, S. 14). Einige Forscher indizieren die größere Bedeutung von Anstrengung bei einer Zuweisung, wenn die Betroffenen wenig unmittelbare Kontrolle über die gegebene Situation haben. So verteilten Dritte als Zuweiser größere Belohnungen an fleißige Gruppen-Mitglieder als an begabte Leute (Lamm, Kayser und Schanz, 1983), auch wenn dadurch unter Freunden Ungleichheit geschaffen wurde (Kayser und Lamm, 1981). Obwohl es nur wenige Studien gibt, welche Zuschreibungen vergleichen, bestätigen sie doch Cohens Befunde (Hegtvedt & Cook, 2001).

In manchen Arbeiten wurde eine größere Vielfalt an Zuschreibungen überprüft, indem man die Vpn indirekt befragte, worauf sie die Unterschiede in den Leistungs-Levels zurückführen würden. Entsprechende Aussagen ließen innewohnende Gründe sichtbar werden, welche Menschen gebrauchen, wenn sie sich für eine gleiche oder ungleiche Verteilung entscheiden. Beispielsweise gelangten einige Forscher zu der Annahme, dass Frauen ihre Inputs eher von externalen Faktoren abhängig sahen und folglich weniger für sich selbst beanspruchten, wogegen sich Männer vor allem an internalen Faktoren orientierten. Aufgrund divergierender Ergebnisse in nachfolgenden Untersuchungen (z.B. Major & Adams, 1983; Stake, 1985) gibt es jedoch keine eindeutige Aussage zu Geschlechtsunterschieden in Bezug auf Zuschreibungstendenzen. Zudem kann sich in Zuschreibungsprozessen das Erscheinungsbild durch verinnerlichte Tendenzen verkomplizieren. Dabei könnte es im Hinblick auf Zuweisungen von Bedeutung sein, ob die zu verteilende Ressource öffentlichen oder privaten Charakter trägt und wie groß sie ist. Sind die Absichten aller weiteren, am Verteilungsprozess beteiligten Personen ehrlich, durchschaubar o. ä. und in diesem Sinne „gerechtfertigt“? Aufgrund der Forschungsergebnisse stellen Hegtvedt und Cook (2001) fest, dass Abweichungen von equity möglich werden, wenn die Unterschiede zwischen den betreffenden Personen internal begründet sind. Nach Ansicht der Autoren gibt es Anzeichen, die dafür sprechen, dass Menschen ihre eigenen Inputs unterschiedlich bewerten. Wenn nämlich eigene Inputs eher begünstigt werden als die der Gruppenmitglieder (Messé, Hymes und MacCoun, 1986) und diejenigen Inputs mehr Gewicht erhalten, die eine höhere Einstu-

fung erwarten lassen, könnte das als Hinweis auf egoistische Tendenzen aufgefasst werden (Hegtvedt & Cook, 2001).

Abschließend lässt sich feststellen, dass es in zukünftigen Studien zu untersuchen gilt, inwiefern sich andere Phänomene, etwa unterschiedliche Sichtweisen oder Zuweisungsirrtum auf Zuweisungsentscheidungen auswirken. Forschungsfragen sollten sich aber auch damit befassen, „whether characteristics of the relationship or situation interact with or are mediated by attributions“ (Hegtvedt & Cook, 2001, S. 101).

4.2 Faktoren, welche die Entscheidungen unter Individuen betreffen

Zuweisungsentscheidungen entstehen nicht nur in Abhängigkeit von Faktoren auf dem individuellen Level, sondern ebenso unter der Mitwirkung der jeweiligen Beziehungs- und situativen Faktoren. So überrascht es nicht, wenn Sozialpsychologen den Einfluss des sozialen Kontextes auf gerechtes Urteilen und Verhalten betonten. In Ergänzung zu Bierhoffs (1982) Aussage, „daß je nach sozialem Kontext Gerechtigkeit in unterschiedlicher Weise verwirklicht wird (Bierhoff, 1982, S. 67), ist es bedeutsam, beim Erforschen der Zuweisungspräferenzen danach zu fragen, in welche Beziehungsmustern die betroffenen Menschen eingebunden sind.

4.2.1 Beziehungen

Nach Berndt (1982) wurde der Effekt von sozialen Rollen und Beziehungen bei aktuellen Verteilungen am ausführlichsten in einer Untersuchungsreihe von Lerner (Lerner, 1977; Lerner, Miller, & Holmes, 1976; Lerner & Whitehead, 1980) behandelt. Wie Piaget nahm Lerner an, dass verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen durch unterschiedliche soziale Beziehungen hervorgerufen werden. Er beschreibt jedoch im Gegensatz zu den beiden Beziehungstypen nach Piaget eine Vielfalt an situationalen Rollen und Beziehungen, die wiederum mit einer Palette an Gerechtigkeitsformen verbunden sind. Seine zentrale Aussage besagt, „dass die Art der Interaktion von Menschen in jedweder Situation von Gerechtigkeitsüberlegungen geprägt wird – seien es positive oder negative“ (Neuburger, 2005, S. 13). Um zu unterscheiden, wie Personen einander wahrnehmen, bestimmten Lerner und Whitehead (1980) die drei Beziehungsarten, in welche Menschen eingebunden sein können, nach „*identity*, *unit* und *non-unit* [Hervor-

hebung im Original] Beziehungen“ (Lerner & Whitehead, 1980, S. 266) und beschrieben sie folgendermaßen:

Menschen, die sich in einer identity-Beziehung gegenüber stehen, unterscheiden nach psychologischer Auffassung nicht zwischen dem „Anderen“ und dem „Ich“. In einer solch nahen Beziehung werden Freud und Leid des Partners genauso erfahren, als ob es einen selbst betreffen würde.

Personen, mit denen man sich in einer unit-Beziehung befindet, durchleben ein Schicksal, das dem eigenen sehr ähnlich ist. Dabei wird von dem als positiv bewerteten Mitmenschen erwartet, dass er sowohl Werte und Ansichten vertritt, welche den eigenen zum Großteil entsprechen als auch, dass er dem Gegenüber mit Kooperation und Hilfsbereitschaft begegnet.

Individuen, deren Verhältnis zueinander als non-unit-Beziehung beschrieben werden kann, vertreten meist unterschiedliche Ansichten und Interessen. Zwischen solchen Menschen bestimmen Neid, Vergleich und Wettbewerb das Denken, das danach kategorisiert wird, ob jemand besser oder schlechter bzw. überlegen oder unterlegen sein könnte.

Genauso wie die grundlegenden Situationen der Menschen, die miteinander interagieren, als identity-, unit- oder non-unit-Beziehungen wahrgenommen werden können, lassen sich die Interaktionen wiederum als gleichnamige Prozesse auffassen. Nach Lerner und Whitehead (1980) bildet sich ein bestimmtes Muster für die Interaktion dann ganz spontan heraus, sobald der betroffene Erwerber oder Aufteiler für sich folgende Fragen beantworten kann: „Mit wem interagiere ich? Was ist notwendig, um die gewünschte Ressource, d.h. das, was ich will, zu erlangen? Wo stehen wir beide mit Bezug auf die angestrebte Ressource?“ (Lerner & Whitehead, 1980, S. 281f).

Bereits Deutsch (1975) hatte in seinem Konzept zu Gerechtigkeitsentscheidungen eine Aufteilung menschlicher Beziehungen nach drei kooperativen Beziehungstypen vorgenommen und in seinen Überlegungen die Dreiteilung nach equality, equity und need verwendet. Jedoch fokussierte sein Ansatz vor allem das gemeinsame Ziel bei der Anwendung von Gerechtigkeitsprinzipien und nicht die Beschaffenheit der Beziehungen der Beteiligten (vgl. 2.3.3).

Welche Auswirkungen sich bei Zuweisungsentscheidungen durch unterschiedliche Beziehungstypen ergeben könne, führt Berndt (1982) in seinem Überblick auf, in dem er – angepasst an Lerner's Modell – zwischen Co-workern, Partnern, Konkurrenten, „Feinden“ und Freunden unterscheidet. Im Folgenden werden die fünf Gruppierungen dargestellt:

Wenn Erwachsene oder Kinder als *Co-worker* fungieren, gelten sie zwar als ein Teil desselben sozialen Systems bzw. der gleichen Institution, reagieren aufeinander aber eher als Vertreter spezifischer Rollen als in der Gestalt einer einzigartigen Persönlichkeit. Wenn beispielsweise Menschen im selben Büro zusammenarbeiten, nehmen sie sich wahrscheinlich als Co-worker wahr und erwarten, dass bei einer Vergabe von Belohnungen im Sinne einer Gleichverteilung vorgegangen wird. Dann nämlich werden Individuen für ihren relativen Beitrag im Hinblick auf das endgültige Ziel der ganzen Gruppe belohnt (Berndt, 1982). Dass das Gleichheitsprinzip in Gruppen mit kooperativem Charakter dem Leistungsprinzip vorgezogen wird, konnte in einigen Untersuchungen repliziert werden (z.B. Schmitt & Montada, 1982; Schwinger, 1980), „es sei denn, daß deutlich ungleiche Anstrengungen unternommen und damit Solidaritätsnormen verletzt wurden“ (Schmitt, 1993, S. 6), wie sich in einer Untersuchung von Lamm & Kayser (1978) zeigte. Möglicherweise kann bei einer Zuweisung an Dritte durch eine Betonung der Arbeitsplatzsituation beim Empfänger kein Gefühl von Gruppenidentität aufkommen, welches unpersönlichen und normativen Richtlinien entgegenwirken würde (Hegtvedt & Cook, 2001).

Kinder und Erwachsene müssen sich aber auch selbst als Mannschaftskameraden bzw. Gefährten einbringen, seien sie *Partner* auf der gesetzmäßigen Ebene oder beim Fußballspiel. Kameraden sehen eine gleichmäßige Verteilung von Ressourcen als gerecht an. Weil sie zusammenarbeiten, glauben sie, dass auch die Früchte ihrer Arbeit gleich aufgeteilt werden sollten (Berndt, 1982). In der wissenschaftlichen Literatur liegen Befunde vor, welche belegen, „daß erhöhte Solidarität und Kooperation zwischen den Partnern eine Tendenz zur Anwendung des Gleichheitsprinzips nach sich zieht“ (Mikula, 1980, S. 170).

Im Gegensatz zu den eben beschriebenen Typen der Co-worker und der Partner können sich Individuen selbst aber auch als teilnehmende *Konkurrenten* oder Gegenspieler wahrnehmen. Jedoch sind sie dann keine wirklichen Feinde, da ihr Wettbewerb nur ein-

zelne soziale Rollen widerspiegelt. In einem sozialen System oder in einer Institution wird erwartet, mit jedem anderen daran teilzunehmen, aber hier gibt es nichts „Persönliches“. Natürlich wird auch in diesem Rahmen die Aufforderung ergehen, Gerechtigkeit walten zu lassen, den akzeptierten Regeln zu folgen und das Gegenüber bzw. die andere Partei zu achten. Lerner (1977) definiert das Gerechtigkeitsprinzip, das solche konkurrierenden Begegnungen beinhaltet, als „justified self-interest“ (Berndt, 1982, S. 264). Für in Konflikt geratene Parteien kann es hilfreich sein, eine Situation und die sich daraus ergebenden Ansprüche unter dem Aspekt der Gerechtigkeit zu betrachten. So können verschiedene Sichtweisen eingenommen und existierende Unterschiede im Sinne gleichberechtigter Gegebenheiten erkannt werden. Starre Vorstellungen bezüglich des Gerechtigkeitsbegriffs und unnachgiebige Urteile, welche nur den eigenen Standpunkt als einzig wahren und richtigen akzeptieren, werden allerdings eine Eskalation sozialer Konflikte herbeiführen. Dann verliert Gerechtigkeit jede konfliktlösende Funktion. Einige Autoren argumentieren sogar, dass moralische Werte und Regeln von Gerechtigkeit nur innerhalb einer begrenzten Reichweite von sozialen Beziehungen zur Anwendung kommen. So könnten manche Menschen von der moralischen Gemeinschaft, von ihrer eigenen sozialen Gruppe oder Kategorie, ausgeschlossen werden, innerhalb derer sie moralische Gerechtigkeitsregeln und -werte anwenden, weil sie unähnlich sind oder unterschiedlich oder weil sie als Mitbewerber bzw. Konkurrenten oder sogar Feinde wahrgenommen werden (Mikula, 2001).

Doch sogar wenn sich Kinder und Erwachsene gegenseitig als „*Feinde*“ ansehen, akzeptieren sie ein rudimentäres Gerechtigkeitsprinzip. Dieses Gesetz, das auch als „Faustrecht“ bekannt ist, wurde von Lerner (1977) „Darwinian justice“ (Berndt, 1982, S. 264) genannt. Nun sind die Beziehungen zwischen Feinden persönlicher Art: Feinde betrachten ihre Antagonisten als jemanden, der über seine Rolle oder seine institutionelle Verantwortung hinaus geht. Dennoch kann diese Beziehung als gerecht erachtet sein, weil beide Parteien die Standpunkte ihres Konfliktes akzeptieren. Er mag auch durch gewisse Regeln gelenkt sein (z.B. „Kein Schlag unter die Gürtellinie!“) oder komplett ohne Beschränkung (z.B. „Kämpfe hart!“) ausgetragen werden, aber solche Feinde bzw. Gegner finden eine Übereinstimmung mit dem Verhalten, das erlaubt ist (Berndt, 1982).

Das andere Extrem betrifft, wenn in der anderen Person ein enger „*Freund*“ gesehen wird. Erwachsene und Kinder werden tief betroffen sein über des Freundes Freud und Leid und darauf reagieren, als ob es um das eigene Schicksal ginge. Sie sehen den Freund wie sich selbst und können zwischen den Wünschen oder Bedürfnissen des anderen und den eigenen keine Linie ziehen. Gerechtigkeit zwischen Freunden geht über equality hinaus. „Friends respond in a completely unselfish way to each other’s need“ (Berndt, 1982, S. 264).

Für Entwicklungspsychologen sind die Beziehungen zwischen Freunden von besonderem Interesse, um Vergleiche mit den Ergebnissen früherer Forschungstheorien anzustellen. Obwohl Piaget (1932/1983) der Interaktion zwischen Kindern große Bedeutung zuschrieb, unterschied er nicht zwischen Freundschaft und anderen Peerbeziehungen. Die bekannteste theoretische Aussage im Bezug auf die Entwicklung von Freundschaft stammt von Sullivan (1953). Er argumentierte, dass Kinder im Vorschulalter gegenüber ihren Peers unsensibel wären, unabhängig davon, ob sie Freunde sind oder nicht. Auch wenn Kinder dieses Alters mit ihren Peers Kompromisse schließen würden, um das zu bekommen, was sie wollen, zeigen sie eher Konkurrenz- als Kooperationsverhalten. Nähern sich die Kinder dann der Adoleszenz, entwickeln sie intensive und intime gleichgeschlechtliche Freundschaften. Sie wollen die Wünsche ihrer Freunde erfüllen und versuchen Aktivitäten zu wählen, die alle zufrieden stellen. Nun stoppen die Kinder das Konkurrieren gegenüber ihren Freunden und beginnen, die sozialen Bedürfnisse ihrer Freunde zu berücksichtigen (Berndt, 1982). Andererseits zeigte sich aber in verschiedenen jüngeren Studien, dass konkurrierendes Denken in einer Freundschaft nicht ganz verloren geht. Wenn Situationen starke Konkurrenz auslösen, mögen sogar Erwachsene mehr mit einem Freund konkurrieren als mit einem Fremden. Die Art, wie Freunde Konkurrenz handhaben oder sie vermeiden, ist wahrscheinlich abhängig von der Qualität und Dauer der Beziehung untereinander (Berndt, 1982).

Ob das Ergebnis von Zuweisungsentscheidungen auch von früheren Erfahrungen als Empfänger abhängig ist, untersuchten Birch und Billman (1986) in einer Studie mit 57 Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren mit Freunden bzw. Nicht-Freunden, in der bevorzugtes bzw. nicht-bevorzugtes Essen geteilt werden sollte. Weil sich bereits in früheren Arbeiten andeutete, dass im Festlegen des Teilensverhaltens die Qualität der Erfahrungen als Empfänger zentral ist und nicht einfach, ob das Kind Teilenserfahrun-

gen hatte oder nicht, wurde das Teilensverhalten in einer Untergruppe der Kinder (N = 27) geprüft, die früher Empfänger-Erfahrungen gesammelt hatten. Tatsächlich konnte ein Zusammenhang zwischen früheren Erfahrungen und nachfolgendem Teilensverhalten nachgewiesen werden. Von den 14 Kindern, mit denen geteilt wurde, teilten nachfolgend alle außer einem. Dagegen teilten 6 von den 13 Kindern, mit denen nicht geteilt wurde, nicht. Doch das Ergebnis brachte zum Vorschein, dass Mädchen öfter mit Freunden teilten als mit Bekannten. Das Teilensverhalten der Jungen unterschied sich diesbezüglich nicht. Diese Differenz lässt sich durch die Bedeutung unterschiedlicher sozialer Erfahrungen und Freundschaftsmuster erklären. Mädchen interagieren in kleineren, exklusiveren Gruppen mit der klaren Unterscheidung zwischen Freund und anderen, wogegen sich Jungen in größeren, mehr sich verändernden Gruppen zusammen tun (Eder & Hallinan, 1978). Die Mehrheit des Teilens ereignete sich infolge körperlicher Impulse wie Schubsen oder Drängeln und aufgrund verbaler Aktionen, also nicht spontan oder passiv. Wer aber ergriff die Initiative in solchen Situationen? Im Falle spontanen Teilens fasste der Zuweisende den Entschluss, seinem Gegenüber eine bestimmte Essensmenge zu überlassen, ohne vorausgehend durch verbales oder körperliches Verhalten vonseiten des Empfängers angeregt worden zu sein. Dies geschah, wenn der Teilende die gegenwärtige Situation als ungerecht einschätzte. Demgegenüber ereigneten sich Zuweisungen manchmal auch als Ergebnis einer Interaktion zweier Kinder, wobei das Verhalten des Empfängers instrumentell als Teilens-Initiieren angesehen werden kann. Hier stellte der Empfänger beispielsweise aufgrund wahrgenommener Ungerechtigkeit fest: „Du hast mehr als ich!“ und fragte somit nach seinem Anteil oder forderte ihn sogar heraus, etwa mit: „Gib mir etwas!“ Zum Teil wurden auch positive oder negative Konsequenzen des Teilens erwähnt: „Ich will nicht mehr dein Freund sein, wenn du mir nichts gibst!“ Häufig gebrauchten die Kinder entsprechende Verbalisierungen in Verbindung mit Gebärden. Bei passivem Teilensverhalten („Sicher kannst du etwas haben!“) konnte der Empfänger seinen Essensanteil nehmen, ohne einen Protest des anderen Kindes erwarten zu müssen. Innerhalb der Freundschaftsdyaden waren die Empfänger mitunter sehr energisch, um ihren Anteil herauszufordern und erhielten so zweimal so viel Essen wie bei den Aktionen gegenüber Bekannten. Diese Funde sind konsistent mit früheren Forschungsergebnissen, die darauf hindeuten, „that sharing is a component of friendship mentioned by preschool children and is one of the things expected of a friend“ (Birch & Billman, 1986, S. 393).

Frühere Funde müssen allerdings auch im Hinblick auf ihre offene Interpretation und zum Teil gegensätzlichen Ergebnisse aufgrund verschiedener Verfahren bei der Datengewinnung kritisch hinterfragt werden, denn „the efforts of previous researchers to identify a single norm which would summarily describe the allocation behavior of preschool children were inappropriate” (Tolan und Krantz, 1981, S. 216). Die Autoren untersuchten in einer Gruppe von 34 Kindergarten-Kindern, wie sich Freundschaft auf das Belohnungszuweisungs-Verhalten auswirkt. Dabei wurde die Leistung des besten Freundes entweder als geringer, gleich oder höher gegenüber der des Nicht-Freundes angegeben. War der Freund der Unterlegene, schien eine begünstigende Antwort (89%) typisch gewesen zu sein, die beiden Empfängern den gleichen Anteil zusprach. Erbrachte der Freund oder Nicht-Freund aber die gleiche Leistung, war zwar eine Begünstigung noch akzeptabel, reduzierte sich jedoch (auf 68%). Nur in der Situation, in der des Freundes Leistung ein höheres Level als das der eigenen Leistung erreichte, war equity die bevorzugte Zuweisungsnorm (59%). Die Zuweisenden scheinen in direkter Proportion zur anwachsenden Produktivität des Freundes geantwortet zu haben. Das beweist, dass „the norm reference of preschool children is highly variable and, for many children, situationally determined” (Tolan und Krantz, 1981, S. 216).

In einer Studie von McGillicuddy-DeLisi, Watkins und Vinchur (1994) mit 96 Kindern aus dem Kindergarten, der 3. und 6. Klasse war es Untersuchungsziel, herauszufinden, welche Gerechtigkeitsprinzipien bei Aufteilungsentscheidungen innerhalb verschiedener Beziehungsgefüge (Freund versus Fremder) berücksichtigt werden. Dazu wurden Geschichten über Kinder erzählt, die kleine Kunstwerke hergestellt hatten und dafür belohnt werden sollten. Zusätzlich erhielten die Pbn Informationen darüber, welcher in der Gruppe der Protagonisten der älteste, welcher der produktivste und welcher der ärmste war. Anschließend verteilten ältere Kinder mehr Geld an bedürftigere Freunde als an bedürftigere Fremde und mehr an produktive Fremde als an produktive Freunde. Überraschenderweise gibt es wenig Forschung, die systematisch anspricht, in welchem näheren Zusammenhang diese Urteile der Kinder mit der Art der Beziehung unter Gruppenmitgliedern stehen und wie sich solche Urteile mit der Entwicklung verändern. In der oben genannten Untersuchung war die Charakterisierung der Beziehung auf Fremder oder Freund begrenzt, doch ein Vergleich der Verteilungsgerechtigkeits-Urteile der Kinder mit den Beziehungs-Bedingungen in dieser Studie zeigt, „that the

nature of social relationship is an important factor that gradually comes to affect children's reasoning about positive justice" (McGillicuddy-DeLisi, Watkins und Vinchur, 1994, S. 1698).

Aus der knappen Reihe der Forschungsarbeiten zu Interaktionen mit Freunden lässt sich die Untersuchung von Berndt aus den Anfängen der 80er Jahre nennen. Die Studie, die das Teilensverhalten von 116 Kindern aus dem Kindergarten, der zweiten und der vierten Klassen zwischen „beliebten“ und „unbeliebten“ Paaren thematisierte, die zur Fertigstellung einer Malaufgabe ein Kreidenset teilen sollten, ergab unterschiedliche Muster. Die Mädchen bevorzugten beim Teilen der Kreiden sowohl mit Freunden als auch mit anderen Klassenkameraden Gleichaufteilung; dieses Verhalten wurde bereits in früheren Studien aufgefunden (Skarin & Moely, 1976). Mehr überraschte das Verhalten der Buben. Sie teilten weniger mit Freunden und verweigerten sogar die Forderungen, ihre Freunde zu unterstützen, weil sie die Fertigstellung ihrer eigenen Malaufgabe für wichtiger ansahen. Sie zogen es eher vor, mit dem Freund zu konkurrieren als mit ihm gleichmäßig zu teilen. Diese Ergebnisse stützen Sullivans (1953) Hypothese, dass konkurrierendes Verhalten in der mittleren Kindheit sehr stark als herausragendes Charakteristikum auffällt – wenigstens für Jungen. Vergleichende Ergebnisse wurden auch von Staub und Norenberg (1981) für Dritt- und Viertklass-Jungen berichtet. In dieser Untersuchung teilten die Jungen den Zeichenstift weniger mit Freunden und anscheinend dann, wenn die Interaktionen zwischen ihnen relativ konfliktfrei waren und die Erwartungen der Empfänger darüber, wie viel sie bekommen sollten, erfüllt wurden. Wenn sich Kinder in ihrer Beziehung sicher eingebunden fühlen, scheint es häufig, dass sie weniger großzügig mit ihren Freunden umgehen. Aber Freunde nehmen auch Zeichen von Uneinigkeit sensitiver wahr und reagieren dann mit anwachsender Großzügigkeit, um die Beziehung nicht bedroht zu wissen (Staub & Norenberg, 1981). Doch warum konkurrieren Jungen mehr mit Freunden als mit andern Klassenkameraden? Es ist anzunehmen, dass speziell Jungen eine ambivalente Ansicht in Bezug auf Freundschaft vertreten. Nach Lerner (1977) wollen sich Kinder mit einem engen Freund als „ein anderes Selbst“ identifizieren, erkennen aber auch, dass ein Freund ein Gegenspieler, ja sogar ein Rivale sein kann. Beide Freundschafts-Merkmale sind Konsequenzen der Ähnlichkeit zwischen Freunden; Ähnlichkeit fördert Identifikation und sozialer Vergleich kann zu Konkurrenz führen. In Lernalterns Original-Modell und ebenso in der aktu-

ellen Literatur der damaligen Forschungs-Ära zu Freundschaft wurde diese Art von Ambivalenz unter Freunden nicht beachtet. Tesser und Smith (1980) gaben zu bedenken, dass eine durch sozialen Vergleich herausgeforderte Konkurrenz unter Freunden sehr beliebt ist, denn dadurch könne die eigene Leistung als Reflexion gegenüber der eigenen allgemeinen Fähigkeit gesehen werden (Berndt, 1982).

Als eine der sehr seltenen Untersuchungen, welche das Aufteilungsverhalten von Adoleszenten thematisieren, ist die Fragebogen-Studie von Lamm und Schwinger (1983) zu nennen, an der 48 männliche Gymnasiasten (mit einem Durchschnittsalter von 17,83 Jahren) aus einer westdeutschen Industriestadt teilnahmen. Da in den vorausgegangenen Jahren nur wenige Forschungsarbeiten die Existenz eines Bedürftigkeitsprinzips neben equality und equity überprüften, ging die eben erwähnte Untersuchung der Frage nach, ob need-berücksichtigende Verteilungen einer sozialen Verantwortungs-Norm folgen oder ob sie mit den Normen der distributiven Gerechtigkeit in Konflikt geraten. Tritt Ersteres zu, könnten die Vpn den bedürftigeren Protagonisten begünstigen, weil sie sich verpflichtet fühlen, gegenüber anderen auf einen gewissen Anteil des eigenen Gutes zu verzichten, auf den sie bei Anwendung des Gleichheits- oder Beitragsprinzips Anspruch hätten. In einer hypothetischen Situation sollten finanzielle Mittel zwischen zwei Personen aufgeteilt werden, die zwar verschiedene Summen an Geld brauchten, aber gleich viel beim Geldverdienen beisteuerten. Die verschiedenen Untersuchungsbedingungen schlossen die Bitte nach gerechter Zuweisung ein bzw. nicht ein und variierten auch bezüglich der Angaben zur zwischenmenschlichen Attraktivität. Unter der „niedere Attraktivität-Bedingung“ wurden die Empfänger als oberflächlich Vertraute beschrieben, in der „hohe Attraktivität-Bedingung“ dagegen als enge Freunde. Die Ergebnisse zeigen auf, dass, nachdem die Bitte nach gerechter Zuweisung gestellt worden war, need-Berücksichtigungen in beiden Bedingungen gefunden wurden; beispielsweise erhielt die bedürftigere Person mehr als die Hälfte des Profits. Das spricht dagegen, dass das need-Prinzip als ein Prinzip der distributiven Gerechtigkeit in positiven Beziehungen dominanter ist als in neutralen Beziehungen. Ohne die Bitte nach gerechter Zuweisung war die need-Berücksichtigung allerdings nur dann aufgetreten, wenn die bedürftigere Person als Freund des Mitempängers betrachtet wurde. Anhand ihrer Untersuchungsergebnisse sehen die Autoren schlussfolgernd die need-Berücksichtigung in Verteilungssituationen als mit Gerechtigkeitsnormen vergleichbar an,

erkennen demnach need als weiteres Zuweisungsprinzip neben equality und equity an, verweisen aber auch darauf, dass Gerechtigkeit erfordere, Unterschiede in der Bedürftigkeit der Empfänger zu berücksichtigen, wie es zumindest ein Teil ihrer Versuchspersonen getan hatte (Lamm und Schwinger, 1983).

Insofern sind für Kinder soziale Erfahrungen in verschiedenen sozialen Kontexten ein wichtiger Faktor in der Anlegung von Gerechtigkeitsprinzipien. So können z.B. Geschlechtsunterschiede, die sich zwischen Mädchen und Jungen bei Hilfe- oder Teilensaktivitäten gegenüber Freunden oder Nicht-Freunden in Alltagssituationen aufweisen lassen, auf die jeweiligen geschlechtsspezifischen Erfahrungen mit Eltern und Peers zurückgeführt werden. Doch trotz der verschiedenen gewonnenen Einblicke bezüglich Gerechtigkeitsprinzipien ist bei deren Ausformung auch die Mitwirkung der kognitiven Entwicklung von Bedeutung (Berndt, 1982). Wie bereits Piaget (1932/1983) feststellte, sind kognitive Entwicklung und soziale Erfahrungen eng verbunden. Andererseits kann kognitive Entwicklung nicht gänzlich erklären, warum ein Jugendlicher eine enge Freundschaft eingeht und ein anderer nicht. Ebenso wenig kann klargelegt werden, warum sich der eine Jugendliche dazu aufgefordert fühlt, auf die Bedürfnisse eines Freundes zu antworten und für einen anderen Jugendlichen bleibt Gerechtigkeit vergleichbar mit Konkurrenz zwischen Freunden. Insgesamt aber haben Erfahrungen mit Freunden einen begrenzten Effekt auf die sozialen Interaktionen der Kinder. Diese Erfahrungen mögen nämlich nur die Interaktionen mit anderen Kindern betreffen, welche als Freunde betrachtet werden, aber nicht diejenigen mit anderen Peers oder Erwachsenen. Diesbezüglich besteht noch großer Forschungsbedarf auf dem Gebiet der sozialen und moralischen Entwicklung (Berndt, 1982). Mit Blick auf die kontextuelle Bedeutung bemerken Sigelman und Waitzman (1991), „We must ask, however children learn from their social experience which principles of justice are fairest under which circumstances and how they go about applying those principles in specific situations“ (Sigelman und Waitzman, 1991, S. 1377).

Eine Zusammenfassung der Überlegungen, inwiefern sich Beziehungseinflüsse auf Zuweisungspräferenzen auswirken, ergibt folgendes Bild: In unpersönlichen Beziehungen werden wahrscheinlich diejenigen, die eine höhere Leistung erbrachten, nach dem equity-Prinzip bewerten, um den Gewinn zu maximieren und diejenigen, die eine niedrigere Leistung nachweisen konnten, „are more likely to prefer equal ones“ (Hegtvedt &

Cook, 2001, S. 101). Zudem lässt sich zwischen Freunden oder auch unter dem Aspekt künftiger Interaktionen zwischen Verteiler und Empfänger (Co-worker, Partner) eine größere Vorliebe zu Gleichverteilungen erwarten. In den dargestellten Untersuchungen zeigte sich, dass Kinder vom Vorschulalter an fähig sind, mehrere Gerechtigkeitsprinzipien anzuwenden und somit auch den Bedürftigkeits-Faktor in ihre Entscheidungen mit einzubeziehen. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten durch die Analyse sozialer Erfahrungen, ihrer Qualität und ihres Ursprungsortes genauere Zusammenhänge aufdecken, ob und wie sich die ermittelten Unterschiede im Verlauf der Entwicklung über den Lebensweg hin verändern. Zudem wäre es aufschlussreich, nach der Untersuchung der personenbezogenen Variablen auch den situativen Kontext zu durchleuchten, in welchem Menschen beim Treffen ihrer Zuweisungsentscheidungen eingebunden sind.

4.2.2 Situative Faktoren

Die Identifikation der situativen Bedingungen, nach welchen bestimmte Ereignisse bei Aufteilungen als gerecht empfunden werden, vollzieht sich im Großen innerhalb dreier Bereiche. Dies sind „die primäre Orientierung des Sozialsystems, die spezifische Eigenart der aufzuteilenden Güter und deren Funktion für das Sozialsystem“ (Mikula, 1980, S. 158). Besteht ein funktionaler Zusammenhang zwischen den zu verteilenden Gütern und der primären Orientierung des sozialen Systems, werden v. a. die drei gebräuchlichsten Aufteilungsprinzipien (klassifiziert nach Beitrags-, Bedürfnis- oder Gleichheitsprinzip) ihre Anwendung finden und das entsprechend der im Vordergrund stehenden Anliegen. So können davon in dem entsprechendem Sozialsystem sowohl die Produktivität in wirtschaftlicher Hinsicht als auch die Förderung der persönlichen Entwicklung und des Wohlergehens der beteiligten Personen oder ebenso das Streben nach der Aufrechterhaltung von Solidarität und positiven zwischenmenschlichen Kontakten betroffen sein. Außerdem ist es bezüglich der Einflussfaktoren bei Aufteilungsentscheidungen bedeutsam, wie entsprechende Güter erzielt worden waren. Stellt das zu verteilende oder auch zu entziehende Gut einen materiellen oder symbolischen Wert dar (Schmitt, 1993) oder handelt es sich z.B. um ein Geschenk, eine Spende oder einen Fundgegenstand? Geht es um ein Produkt, das gemeinsam erarbeitet wurde, um eine für erbrachte Verdienste erwartete Bezahlung oder um Ressourcen, welche dem sozialen

System zur Verfügung stehen, „damit die ihm auferlegten Pflichten erfüllt werden können“ (Mikula, 1980, S. 159)?

Situative Faktoren umfassen aber auch jene Eigenschaften, welche einen Anspruch auf Zuteilung begründen, wie z.B. Anstrengung und Begabung oder Bedürfnisse und Bedürfnisgenese (Schmitt, 1993). Weitere, die Aufteilungsentscheidungen beeinflussende situative Faktoren, sind mit den Wesensmerkmalen der Beziehung verknüpft, welche zwischen den aufteilenden und/oder als Empfänger involvierten Personen bestehen. Beispielsweise kann sich in längerfristig existierenden Sozialsystemen schon eine gewisse Aufteilungsregel entwickelt haben, welche in ihrer beziehungspezifischen Art ebenfalls für die zu erwartende Aufteilung zur Anwendung kommen kann oder sich adaptieren lässt. Die dem Ergebnis zugeschriebene Bedeutung wird in Abhängigkeit davon variieren, ob zwischen den beteiligten Personen eine Aufteilung einmalig stattfindet bzw. ob es sich um die letzte Interaktion handelt. Werden zukünftig noch nachfolgende Interaktionen erwartet oder nicht? Je nach dem Grad der den Auswirkungen beigemessenen Gewicht wird sich als Reaktion auf eine Aufteilung Zufriedenheit auf Seiten des Empfängers sowie auf der Ebene der partnerschaftlichen Beziehung ergeben. Zudem kommt es auf die Qualität affektiver Beziehungen an, ob als Folge einer Aufteilung bestehende Beziehungen „verbessert, verschlechtert oder möglichst frei von jeglicher Verpflichtung belassen werden sollen“ (Mikula, 1980, S. 159). Gerade für das Bedürfnisprinzip gilt, dass es von der Intensität der beiderseitigen Kenntnis und Verbundenheit zwischen Aufteiler und Empfänger abhängig ist, inwieweit es angebracht ist, dieses Prinzip anzuwenden und ob es überhaupt Informationen gibt, welche bezüglich der Art und Stärke der verschiedenen individuellen Bedürfnisse erforderlich sind. Möglicherweise bestimmen die Güte affektiver Beziehungen und Zukunftsperspektiven „das Ausmaß ihrer Selbstorientiertheit“ (ebd.), falls aufteilende Instanz und Empfänger in einer Funktion verflochten sind. Werden die Güter von einer Einzelperson aufgeteilt, ist ebenso von Bedeutung, welche Stellung diese innerhalb der Gruppengemeinschaft der Empfänger einnimmt. Um ein und dieselbe Zielsetzung zu erreichen, müssen von den Aufteilern in der jeweiligen Stellung dem spezifischen Fall entsprechend unterschiedliche Prinzipien angewandt werden, weil „die aus den einzelnen Gerechtigkeitsprinzipien resultierenden Konsequenzen teilweise mit der Stellung des Aufteilers variieren“ (Mikula, 1980, S. 159).

Die meisten Arbeiten, die sich mit Effekten situativer Faktoren in Zuweisungsentscheidungen befassen, berücksichtigen wenig explizit die Verbindung zu motivationaler und kognitiver Entwicklung. Weil situative Faktoren oft mit individuellen Charakteristiken (wie z.B. dem Geschlecht) interagieren, wirkt es sich erschwerend aus, die darunter liegenden Zusammenhänge zu erforschen. In Studien betrafen die Aussagen zur Situation meist die Art dessen, was verteilt wurde, Belohnungen (Güter) vs. Kosten (Negatives) und die Höhe des Einsatzes eines jeden Beteiligten und führten so zu kontrastierenden Ergebnissen. Die Inkonsistenzen können mit kulturellen Unterschieden, aber auch mit methodologischen Variationen und Effekten bezüglich der Information verbunden sein, welche den Zuweisenden präsentiert wurde. So bleibt es weiteres Forschungsanliegen, zu untersuchen, „whether characteristics of the relationship or situation interact with or are mediated by attributions“ (Hegtvædt & Cook, 2001, S. 101).

Weil in der vorliegenden Arbeit viele erwachsene Befragte, aber auch ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler aus der Hauptschule einen fremdländisch klingenden Namen trugen und daher ein multikultureller Herkunfts-Hintergrund (vgl. 7.1.1) der Untersuchungsteilnehmer anzunehmen war, hält es die Autorin für erwähnenswert, der Frage nachzugehen, welche Ergebnisse aus der kulturvergleichenden Forschung vorliegen. So wird im nächsten Abschnitt erläutert, in welchem Ausmaß Gerechtigkeit und Kultur verknüpft sind. Neben der Darstellung des theoretischen Zusammenhangs interessieren vor allem Resultate aus Studien zu Aufteilungsentscheidungen.

4.2.3 Gerechtigkeit unter dem Aspekt von Kultur

Um herauszufinden, inwiefern Kultur die Vorliebe für bestimmte Zuweisungsnormen beeinflusst, wurden viele kulturvergleichende Forschungsanstrengungen unternommen. Häufig tendierten diese dazu, die Vergabe an materielle Aufteilungsgüter zu fokussieren, obwohl Ressourcen von ganz unterschiedlicher Beschaffenheit sein können. Wie zu erwarten war, bildete die Individualismus-Kollektivismus-Kontroverse den dominanten Rahmen, der für die Interpretation der Ergebnisse verwendet wurde (Leung, 1997). Beispielsweise konnte „eine stärkere Akzeptanz des Leistungsprinzips in den USA im Vergleich zu europäischen Staaten (Kahn, Lamm & Nelson, 1977; Törnblom, Jonsson & Foa, 1985) oder Japan“ (Schmitt, 1993, S. 6f) nachgewiesen werden (vgl.

Mahler, Greenberg & Hayashi, 1981; Watanabe, 1989). Nach Wegener und Liebig (1991, zitiert nach Schmitt, 1993, S. 7) können entsprechende Unterschiede zwischen amerikanischen und deutschen Menschen auf die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Ideologien zurückgeführt werden, „deren Wurzel in bestimmten religiösen Traditionen liege“ (Schmitt, 1993, S. 7), etwa in der Auseinandersetzung zwischen Calvinistischem und Lutherischem Protestantismus.

Vor der Darstellung weiterer Forschungsergebnisse folgen zunächst einige Gedanken zur theoretischen Entwicklung und zur praktischen Bedeutung kultureller Aspekte in Bezug auf Gerechtigkeitswahrnehmungen.

4.2.3.1 Theoretischer Zusammenhang

Es ist davon auszugehen, dass sich Normen bezüglich der Ressourcenzuweisung von Kultur zu Kultur unterscheiden, abhängig davon, welche Meinung über das Geben und Nehmen sowie über den Grad der Bedürftigkeit oder des Verdienstes vorherrscht. Kulturen können sich aber auch in ihren Verteilungsnormen unterscheiden, „because of the different situation in which they find themselves (Berman et al. 1985, S. 56).

Im Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden in psychologischen Prozessen berichten Leung und Morris (2001) von einem häufig geführten Diskurs, der aus einem großen Streit zwischen Anhängern von Universalismus einerseits und denen des Relativismus andererseits besteht. Während Universalisten behaupten, dass – ausgenommen in oberflächlicher Betrachtungsweise – „people think the same way wherever you go“ (Leung & Morris, 2001, S. 344) entgegen Relativisten, dass sich psychologische Neigungen dramatisch unterscheiden. Die Forschung der Gerechtigkeitswahrnehmungen im kulturvergleichenden Bereich nimmt eine Position zwischen diesen beiden extremen Polen ein. Meist versuchte sie, begrenzte kulturelle Unterschiede innerhalb mehrerer allgemeiner Muster von kulturvergleichender Ähnlichkeit zu identifizieren. Ihre immer zahlreicher werdenden Studien haben substantiell dazu beigetragen, einen Fortschritt im das Wissen in der Theorie der Gerechtigkeit zu erzielen. „In sum, perceptions of justice are enough alike across cultures to permit comparison and enough different to make the comparisons interesting“ (Leung & Morris, 2001, S. 345).

Obwohl das Kollektivismus-Individualismus-Konstrukt in der theoretischen Diskussion innerhalb der kulturvergleichenden Forschung einen großen Raum einnahm, gab es dennoch nur wenige Versuche, es zu erklären und zu definieren. Meist wird bei Kollektivisten eine Betonung der sozialen Umwelt angenommen, wogegen Individualisten dem Selbst größere Bedeutung zusprechen würden. Doch diese sehr abstrakte Darstellungsweise reicht nicht aus, um verallgemeinernde Hypothesen zu formulieren (Leung & Bond, 1984). Um die empirische Basis zu evaluieren, untersuchte Hofstede (1980) in 40 Ländern die dort vorherrschenden Vorstellungen von Werten und Auffassungen. In seiner Aufstellung wies er den US den höchsten Wert in seiner Individualismus-Kollektivismus-Skala zu, wogegen er Länder mit chinesischem Hintergrund am anderen Ende seiner Stufenfolge ansiedelte (Hofstede, 1980, S. 222). Schließlich formulierte Triandis (1983, zitiert nach Leung & Bond, 1984, S. 794) Individualismus und Kollektivismus auf der Grundlage von in-group- und out-group-Unterschieden wie folgt:

Im *Kollektivismus* orientieren sich soziale Normen und Pflichten eher an Auffassungen der in-group-Mitglieder als an eigenen Überzeugungen. Dadurch entsteht eine große Bereitschaft, mit Gruppenmitgliedern zu kooperieren, ja sich sogar aufzuopfern, um in einer harmonischen Umgebung leben zu können. Dagegen erhalten im *Individualismus*, in dem die Überzeugung jedes Einzelnen als einzigartig gilt, eigene Sichtweisen, Bedürfnisse und Ziele einen höheren Stellenwert. Dabei stehen Vergnügen, Freude, Spaß und persönlicher Genuss des Einzelnen eher im Vordergrund als die Beachtung von Festlegungen und Verbindlichkeiten auf sozialer Ebene. So wird erkennbar, dass die Maximierung des eigenen Ergebnisses angestrebt wird.

Wenn Leung (1997) von einer kulturellen Gebundenheit des Gerechtigkeitsbegriffs und „substantial cross-cultural differences in reward allocation“ (Leung, 1997; S. 661) spricht, weist er gleichzeitig auf die seiner Meinung nach unzulänglichen und zum Teil unschlüssigen Forschungsergebnisse dieses Bereichs hin (kritische Äußerungen auch bei Törnblöm & Foa, 1983, S. 168-171 und Fisher & Smith, 2003, S. 161-162). Er bemängelt die fehlende theoretische und empirische Schärfe der Konzepte und macht darauf aufmerksam, dass Zuweisungsverhalten sowohl von situativen Faktoren als auch von interaktionalen Zielen abhängen würde. In seinem Kontext-Modell der Belohnungszuweisung nimmt er an, dass die Rolle des Zuweisers eine wichtige moderierende Variable sei. Nach Überlegungen von Leung und Bond (1984) würden sich die allge-

mein beobachteten Differenzen zwischen Individualisten und Kollektivistern finden lassen, wenn der Zuweisende eine Belohnung zwischen sich selbst und einem Partner oder auch mehreren Personen aufteilt; dabei sei es wichtig, auf die in-group- bzw. out-group-Bedingungen zu achten, also darauf, ob die betroffenen Personen Gruppenmitglieder sind oder nicht (Leung & Bond, 1984). Ist aber für den Zuweisenden nicht die Rolle des Empfängers vorgesehen, würden nach Fisher und Smith (2003) auch keine kulturspezifischen Unterschiede erwartet werden und equity sollte in allen Kulturen als Zuweisungstyp gebraucht werden. Die Autoren begründeten dies mit der Wahl ihres für die Untersuchung fokussierten realen Organisations-Kontextes, in dem equity den typischen Zuweisungstyp darstelle. Fisher und Smith (2003) legten ihren Überlegungen frühere Ergebnisse aus kulturvergleichenden Forschungen zugrunde, wonach sowohl Menschen aus individualistischen Gesellschaften als auch aus jenen dem Kollektivismus näher stehenden, die sich als out-group-Mitglieder wahrnehmen, equity präferieren. Bei in-group-Interaktionen würde demnach unter kollektivistischen Bedingungen eine Bevorzugung des equality-Prinzips gültig sein.

Um dies bzw. Ergebnisse aus früheren Untersuchungen nachzuprüfen, die im Lichte der so häufig geführten Individualismus-Kollektivismus-Diskussion standen (z.B. bei Kim, Park & Suzuki, 1990), führten Fisher und Smith (2003) eine Metastudie in 25 Ländern und 14 Kulturen durch. Doch im Gegensatz zu früheren narrativen Interviews (z.B. Leung, 1997) und wider alle Erwartungen, dass die Teilnehmer aus mehr kollektivistischen Kulturen equality einer equity-Zuweisungsnorm vorziehen und Individuen aus individualistischen Kulturen eher equity als equality anwenden würden, zeigten sich umgekehrte Effekte. „Effect sizes were best explained by hierarchical cultural dimensions and not by collectivism“ (Fisher & Smith, 2003, S. 262). Die Analyse der Studien ergab, „that the emphasis of contemporary cross-cultural research on individualism-collectivism may need adjustment in this area of research“ (Fisher & Smith, 2003, S. 261). Nachdem lange Zeit ein theoretisches Konzept fehlte, repräsentieren heutige Modelle, welche kontextuelle Faktoren und Ziele hervorheben, einen großen Fortschritt in den Studien der Belohnungszuweisung. Weil manche Konzepte vor allem die Auswirkungen von Aufgabenstellungen in den Mittelpunkt ihrer Studien stellten, wird es zukünftig unverzichtbar sein, Untersuchungsrahmen abzustecken, „that include additional allocation principles such as need, social skills and tenure“ (ebd.). Nach Ansicht der

Autoren wird es – bedingt durch die anwachsende Bedeutung der globalen Unternehmen der Gesellschaften – in der heutigen Wirtschaft und daher über verschiedene Kulturen hinweg immer notwendiger, über ein breites Potenzial an Fähigkeiten zu verfügen und auch die Bedeutung anderer Kompetenzen (z.B. Sozialkompetenz) in Betracht zu ziehen (Fisher & Smith, 2003).

4.2.3.2 Praktische Bedeutung

Es zeigt sich zunehmend, dass Organisationen aller Arten Kompromisse mit Leuten schließen müssen, die sich mit einer bestimmten Kultur identifizieren und deren spezifische Eigenart bewahren wollen. In der Ausdrucksweise der Bildersprache könnte sich aus dieser Vorstellung ein multikulturelles Mosaik ergeben. Doch inzwischen änderten Migrationsmuster rapide die ethnische Komposition von einst homogenen Gegenden. In vielen westeuropäischen Ländern leben Menschen aus dem Osten Europas, in den Vereinigten Staaten brachten Migranten einen anwachsenden Einfluss von spanischen Kulturen im Südwesten und von asiatischen Kulturen an der Westküste. Nach Vorhersagen werden bald die Amerikaner mit europäisch-ethnischer Identifikation von der Zahl der Minoritätengruppe-Mitglieder übertroffen sein. Weltweit zeigt sich der Trend zu einem Wiederaufleben ethnischer Identifikation. Durch die Globalisierung der Wirtschaft wurden auch die Geschäftsorganisationen zunehmend multikulturell. Ähnlich betroffen durch die Veränderungen der Kommunikation und des technischen Fortschritts sind auch nicht-geschäftliche Organisationen und Gruppen. Wegen dieser Veränderungen werden die kulturellen Unterschiede in Gerechtigkeitswahrnehmungen, die vor Jahren primär von akademischem Interesse waren, nun zusehends relevanter gegenüber praktischen Problemen bei der Handhabung von Gerechtigkeit in Organisationen und Nationen.

Ein weiterer Grund für die immer größer werdende praktische Bedeutung von Kulturverständnis und Gerechtigkeitswahrnehmungen ist der anwachsende Bedarf an multinationalen Lösungen im Hinblick auf viele Probleme der Erde (wie z.B. globale Erwärmung, Verkleinerung der Ozonschicht, Abholzung der Wälder). Daher sollte auch das Ansinnen gesteigerten Vertrauens auf multinationale Anstrengungen gegenüber politischen und ökonomischen Problemen erwähnt werden (Leung und Morris, 2001). Der im Irak geführte Krieg involvierte viele Nationen und Gleiches gilt für die Friedenserhaltung in Bosnien. Rohstoff-Märkte und Austausch-Quoten werden durch den Gipfel

der sieben Industrie-Nationen beeinflusst. Handelsgespräche unter Amerika, Japan und der Europäischen Gemeinschaft wurden wegen ihrer Bedeutung zur Weltwirtschaft zu größeren ökonomischen Herausforderungen. Wieder zeigt sich, dass ein besseres Kulturverständnis für eine effektive internationale Kooperation entscheidend ist. „In a world of increasing contact among cultures and ethnicities, even small differences in perceptions of justice may have large consequences“ (Leung & Morris, 2001, S. 346).

4.2.3.3 Ergebnisse aus der kulturvergleichenden Forschung

Während Enright et al. (1980) nach der Tradition von Piaget, Kohlberg und Damon von einer universellen Entwicklungsfolge des Gerechtigkeitsdenkens ausgingen, konnten in mehreren nachfolgenden Untersuchungen kulturspezifische Präferenzen für Verteilungsprinzipien nachgewiesen werden (Überblick zu früheren Studien bei Gergen, Morse und Gergen, 1980; Beispiele jüngerer Arbeiten bei Hegtvedt & Cook, 2001). Inzwischen besteht im Allgemeinen Übereinstimmung darüber, dass Zuweisungspräferenzen kulturabhängig, an Sozialisationspraktiken und Normen gebunden und daher schwer zu erfassen sind, wenn es darum geht, unterschiedliche motivationale Grundlagen für Zuweisungen zu finden (Hegtvedt & Cook, 2001).

Hook und Cook (1979) waren in ihrem Konzept bezüglich des Zuweisungsverhaltens von einer Entwicklung ausgegangen, die sich über drei Stufen vollzieht. Danach strebten Kinder unter sechs Jahren Gleichaufteilungen an, 6-12-jährige Kinder orientierten sich an numerischen Unterschieden der Inputs (ordinal equity) und Teenager und Erwachsene berücksichtigten Prinzipien der proportionalen equity. Weil die Anwendung der Regeln der proportionalen equity mehr mathematische Fähigkeiten verlangt als dies bei den beiden anderen Verteilungsregeln erforderlich ist, sahen die Autoren Entwicklungsveränderungen im Zuweisungsverhalten als Konsequenzen der allgemeinen kognitiven Entwicklung an.

Nach Singh et al. (2002) ergaben sich erste Anzeichen gegen eine streng kognitive Erklärung von Altersunterschieden in Zuweisungsregeln durch kulturvergleichende Studien. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass Zuweisungen von amerikanischen und asiatischen Erwachsenen anscheinend den Regeln der proportionalen und nachfolgend denen der ordinalen equity folgten. Als Forschungsnachweise führten Singh et al.

(2002) Studien von Bond et al. (1982), Hui et al. (1991) und Leung und Bond (1984) für Chinesen in Hong Kong, von Kim et al. (1990) für Koreaner, von Leung und Park (1986) für Chinesen in Hong Kong und Korea und Arbeiten von Murphy-Berman et al. (1984) für Inder auf.

Weitere Anzeichen gegen die kognitive Erklärung wurden durch asiatische Entwicklungsstudien sichtbar. Zuweisungen jüngerer Kinder waren eher auf equity- und weniger auf equality-Kriterien zurückzuführen als bei Jugendlichen. Richtungsweisende Ergebnisse erbrachten Singh & Huang (1995, zitiert nach Singh et al., 2002, S. 22) für Chinesen in Singapur und Sinha (1985, zitiert nach Singh et al. 2002, S. 22) für Inder und Nepalesen. „How can allocations by Asian children be represented by the rule of proportional equity when proportional reasoning is not expected before 13 years“ (Singh et al., 2002, S. 22)?

Singh et al. (2002) gingen in ihren Untersuchungen davon aus, dass sich die Muster im Zuweisungsverhalten von Amerikanern und Asiaten als Konsequenzen aus den sich verbindenden Beiträgen der kognitiven und sozialen Entwicklung ergeben. Während die allgemeine kognitive Kapazität die Wahrnehmung von Inputs lenkt, bestimmt eine Kombination aus kognitiver und sozialer Entwicklung das Zuweisungsverhalten. Verlaufen die Vorstellungen der kognitiven und sozialen Entwicklung in eine Richtung, ist es schwierig, die Alterseffekte bei der Wahrnehmung von Inputs von denen des Zuweisungsverhaltens zu trennen. Im Gegensatz dazu könnte es erlaubt sein, bei auseinanderstrebenden Haltungen der beiden Entwicklungsarten Alterseffekte der Input-Wahrnehmung im Zuweisungsverhalten aufzudecken.

Die Autoren schlossen aus ihren Studien, dass sich die kognitive Fähigkeit, Inputs gegenüber Outputs proportional zu verrechnen, im Alter von 13 Jahren entwickelt. Kulturgebundene Unterschiede würden sichtbar werden, weil im Zuweisungsverhalten von Asiaten zwischen den divergierenden Vorschriften ihrer kognitiven Entwicklung und ihrer sozialen Entwicklung ein Kompromiss geschlossen wird. Die Bedeutung wahrgenommener Inputs schwächt sich im Hinblick auf das Zuweisungsverhalten ab, aber die Wichtigkeit der aufrecht zu erhaltenden Gruppenharmonie wächst in Asien mit dem Alter an. Werden kognitive Effekte in wahrgenommenen Inputs von den sozialen Effekten im Zuweisungsverhalten separiert, wird verständlich, wie die so andersartigen Alterstrends in Amerika zustande kommen (Singh et al., 2002).

Auch Leung und Bond (1984) konnten beim Vergleichen der Zuweisungspräferenzen von Amerikanern und Chinesen nachweisen, dass im kollektivistischen China ein größerer Wunsch nach der Beibehaltung von Gruppensolidarität besteht. Demnach bevorzugten chinesischen Zuweiser eine equity-Verteilung, wenn sie sich mit out-group-Mitgliedern auseinandersetzten, oder wenn die Individuen niedere Inputs hatten. Dagegen entschieden sie sich bei der Handhabung mit in-group-Mitgliedern für Gleichheit, wenn deren eigene Inputs hoch waren. Solche Präferenzmuster, die typischerweise bei Amerikanern nicht gefunden wurden, erhöhen das Wohlergehen anderer Gruppenmitglieder (Hegtvedt & Cook, 2001). Leung und Bond (1984) sahen durch ihre Untersuchungen eine Möglichkeit „for a way to conceptualize the impact of collectivism on social behavior“ (Leung & Bond, 1984, S. 803) und betonten, dass zukünftige Forschungsarbeiten auf andere Typen des Sozialverhaltens gerichtet sein sollten, um die Brauchbarkeit dieses Konzeptes zu evaluieren.

Welch große Bedeutung den sozialen Normen bzw. dem sozialen Kontext zukommt, verdeutlichten beispielsweise Pilgrim und Rueda-Riedle (2002). Sie untersuchten 202 Kinder der 1. Klasse aus Kolumbien und den US, also aus Ländern, die typischerweise als kollektivistisch und individualistisch klassifiziert werden. Doch entgegen der Erwartungen, dass Kinder aus kollektivistischen Gesellschaften mehr Teilensbereitschaft zeigen würden, teilten amerikanische Kinder häufiger als kolumbianische. Allerdings nahmen Teilnehmer aus den US häufiger Süßigkeiten eines anderen Kindes, ohne dafür die Erlaubnis erhalten zu haben (was wiederum als Beweis für Individualismus zu werten wäre). Weil dieses „passive Teilen“ nie bei kolumbianischen Kindern auftrat, vermuteten Pilgrim und Rueda-Riedle (2002), dass diese Kinder ihre in-group-Stabilität absichern wollten. Eine mögliche Erklärung der Verhaltensweisen der amerikanischen Kinder könnte nach Ansicht der Autoren beispielsweise auf religiöse Sozialisation zurückgeführt werden. Vielleicht aber stellen auch Süßigkeiten für Kinder aus Kolumbien einen größeren Wert dar als für Kinder aus den US. Dies könnte deren häufigeres Teilen erklären. Solche kontextuellen Faktoren wie die Frage der Vergleichbarkeit von Maßen würde man oft übersehen, wenn Kulturen nach breiten Dichotomien unterschieden werden. Mit dem Hinweis auf eine beeinflussende Wirkung etwa durch Beobachteranwesenheit, Sympathie oder Bedürftigkeit, die über die einfache kulturelle Dichotomie hinausgeht, konstatierten Pilgrim und Rueda-Riedle: „Researchers need to focus on the

social context in cross-cultural research rather than on simple dichotomies of culture that often overlook the complex associations between culture and behavioral differences“ (Pilgrim und Rueda-Riedle, 2002, S. 294).

Ebenso wenig wie die Hypothese bezüglich der häufigeren Teilensbereitschaft der Menschen aus kollektivistischen Gesellschaften bestätigt werden konnte, sind die Ergebnisse der Studien von Cohn, White und Sanders (2000) im Einklang mit anderen Studien. In Untersuchungen zur distributiven und prozeduralen Gerechtigkeit in sieben Ländern ließen sich nämlich keine Ost-West-Unterschiede feststellen. Vier Länder der Untersuchung (Bulgarien, Ungarn, Polen und Russland) waren Teil des sowjetischen Blocks und somit eher kollektivistischer Struktur. Bis 1989 teilte ihre Gesellschaft eine sozialistische Ökonomie und eine politische Struktur, beherrscht von der kommunistischen Partei. Im Gegensatz dazu verwirklichten Frankreich, Spanien und US kapitalistische Ökonomien in demokratischen Strukturen, also eher individualistischen Stil.

Innerhalb der experimentellen Bedingungen zu Gerechtigkeitsentscheidungen sollten die Vpn aus der Sichtweise Dritter in einem Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Setting Einschätzungen vornehmen. Was würden sie höher bewerten, Leistung oder Bedürftigkeit? Die wichtigste und auffallendste Beobachtung war, dass der relative Effekt von Verdienst und need nicht zwischen Ost und West variierte. „Given the historical importance of need-based distributive justice principles in Marxist and other Communist writings, the absence of an East-West interaction is noteworthy“ (Cohn, White & Sanders, 2000, S. 572). Möglicherweise zeigten die Studien aus den 60er Jahren und den nachfolgenden Jahren noch grundlegendere Ost-West-Unterschiede. Vielleicht besteht aber auch zwischen der darunter liegenden politischen Ideologie relativ wenig Verbindung zu Urteilen der distributiven Gerechtigkeit in diesem Kontext. Ergänzend zeigen die Funde von Cohn et al. (2000), dass sich der Kollektivismus sozialistischer Länder von dem asiatischer Länder unterscheidet. „Commitment to a collectivity is not the same as a conception of individuality that insists on the fundamental relatedness of individuals to each other found in Japan, China, and India“ (Cohn, White & Sanders, 2000, S. 572).

Unter diesem Aspekt wird deutlich, dass die Erforschung der distributiven und prozeduralen Gerechtigkeit Wege in eine neue, transaktionale und transkulturelle Phase angebahnt hat (Lind, Tyler & Huo, 1997). Der Zusammenbruch des früheren sowjetischen Blocks eröffnete zudem neue Möglichkeiten, um sich mit dieser Thematik in Zentral-

und Osteuropa zu beschäftigen (Kluegel, Mason & Wegener, 1995). Cohn, White und Sanders (2000) nehmen an, dass die sozialistische Erfahrung ihrer Probanden einen sehr geringen Effekt auf ihre Gerechtigkeitsurteile hat. Dieses Nicht-Finden ist sehr wichtig, denn es bezieht mit ein, dass es ein allgemeines Gerechtigkeitsmodell gibt, das von ökonomischer Erfahrung relativ unbeeinflusst ist. „In this respect, justice models are fairly robust and universal“ (Cohn, White & Sanders, 2000, S. 575). Dennoch verweisen die Autoren darauf, dass sowohl prozedurale als auch distributive Gerechtigkeit davon abhängt, worüber und von wem ein Urteil gefällt wird.

Wie aber formen sich individuelle Orientierungen im Hinblick auf distributive und prozedurale Gerechtigkeit und inwiefern beeinflussen Sozialisationsfaktoren und kulturelle Normen die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens? Nach der kognitiven Entwicklungstheorie, deren Forschungsergebnisse lange Zeit die Vorherrschaft des equity-Prinzips unterstützten, werden Belohnungen in früher Kindheit zunächst in Form von Gleichaufteilungen zugewiesen und in nachfolgenden Jahren durch das Kind, inzwischen befähigt zu einer Koordination zweier Variablen, nach equity-Maßstäben verteilt. Wenn diese dann die Reziprozität ihrer Taten (Damon, 1977) miteinbeziehen, spricht das für eine Koordination zwischen Beitrag und Belohnung (Hook, 1978). Allerdings steht diese Auffassung in direktem Kontrast zu der Internalisationstheorie der moralischen Entwicklung, die besagt, dass das Kind moralische Normen und Konzepte der Gerechtigkeit durch den langen Prozess der Sozialisation internalisiert (z.B. Mischel & Mischel, 1976). Demnach wäre das equity-Prinzip an die grundlegenden Merkmale der sozialen Realität gebunden und bildete sich aus den Versuchen der Kinder heraus, soziale Erfahrungen zu verstehen und zu strukturieren. „The equity norm is arbitrary and culture-linked and is not a product of the child’s own construction“ (Nisan, 1984, S. 1021). Im Kontext der distributiven Gerechtigkeit wird diese Auffassung bei Sampson (1975) näher beschrieben, wobei der Autor equity und equality als zwei unterschiedliche Perspektiven der Gerechtigkeit und der menschlichen Natur darstellt. In Übereinstimmung mit Sampson führt Nisan die Vorherrschaft des equity-Prinzips auf das Ökonomiesystem der westlichen Welt zurück, in welchem Werte wie Wettbewerb und Individualismus im Vordergrund stehen. Dagegen führen Werte wie Kooperation und Gemeinsamkeit zu einem Vorzug der equality-Norm. Folglich unterliegt Proportionalität in

der Zuweisung nicht einem Gesetz der Natur, „rather, it is a psychological outgrowth of cultural-economic socialisation“ (ebd.).

Ob sich aber die equity-Norm von Natur aus innerhalb des Kindes entwickelt oder ob sie durch ihre kulturelle Umwelt internalisiert wird, kann nicht mittels eines bestimmten Experiments überprüft werden. Allerdings könnte es aufschlussreich sein, zu erforschen, inwiefern kulturelle Normen im Hinblick auf distributive Gerechtigkeit einen Einfluss auf das Gerechtigkeitsdenken ausüben. Können etwa soziale Normen das equity-Prinzip überlagern oder eine wechselseitige Anpassung bewirken? Für Nisan ergab sich daher der methodische Wunsch, dieser Frage nachzugehen und zwar in einem Kontext, in dem ein Normenunterschied bereits durch die umgebende Kultur vorliegen würde. Er entschied sich, israelische Kinder aus einem Kibbuz-Setting mit Stadtkindern zu vergleichen. Der größte Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen liegt in den Prinzipien, die jeweils bei Belohnungsverteilungen zur Anwendung kommen. Der im Kibbuz gültige Lebensleitsatz „from each according to his ability, to each according to his needs“ (Nisan, 1984, S. 1021) scheint sowohl für den ideologischen als auch für den praktischen Bereich allgemein gültig zu sein und auf eine generelle Gleichverteilung an alle hinzudeuten. So hieß die zentrale Frage Nisans Studie: „Is the social norm of distribution according to equality internalized by kibbuz-reared children, or, rather, does the principle of equity carry such forceful logic that the prevailing social norm cannot supersede its influence over the child“ (Nisan, 1984, S. 1021)?

Insgesamt waren in die Studienreihe 320 Kinder aus ersten und fünften Klassen eingebunden, wobei die eine Hälfte der Untersuchungsgruppe (80 Mädchen und 80 Jungen) aus einer mittelgroßen Stadt stammte und die andere Hälfte (80 Mädchen und 80 Jungen) in sechs Kibbuzim lebte. Die Pbn sollten unter „group“- bzw. „individual“-Bedingungen (Nisan, 1984, S. 1022) eine bestimmte Menge an Belohnungen zwischen sich und einem anderen Kind verteilen, das entweder eine höhere oder eine niedrigere Leistung erbracht hatte. Nisan erwartete, dass Kinder beider Altersstufen, für welche equality die zentrale Norm in Sozialisation und Praxis darstelle, im Vergleich zu den Stadtkindern eher zu Gleichverteilung tendierten.

Das experimentelle Vorgehen war Leners drittem Experiment aus dem Jahr 1974 sehr ähnlich. Die Aufgabenformulierung der Untersuchung forderte, weil die Menge der

zu verteilenden Belohnung ebenso groß war wie die Anzahl der fertiggestellten Sterne, eindeutig eine auf equality basierte Zuweisung heraus.

Die Ergebnisse bestätigten Nisans Erwartungen bezüglich der Verteilungspräferenzen, denn Kibbuz-Kinder entschieden sich häufiger als Stadtkinder für equality-Zuweisungen, egal ob sie selbst mehr oder weniger Sterne ausgemalt hatten. Die Mehrheit der Kinder aus der Stadt hatte sich mit 73,8 % für equity-Aufteilungen entschieden, demgegenüber wandte die Mehrheit der Kibbuz-Kinder, nämlich 58,8 %, equality-Prinzipien an. Nisan schloss daraus, dass bei beiden Untersuchungsgruppen ein Bewusstsein für beide Prinzipien existiert. In jedem Setting wird eines der Prinzipien mehr berücksichtigt, folglich für korrekter gehalten und als dominantes Prinzip gebraucht. Zudem lassen die Ergebnisse die Vermutung zu, dass die Verteilungsprinzipien, welche in eine bestimmte Situation involviert sind, durch die Existenz und Eigenart der vorherrschenden Norm entstanden.

Für Nisan ergab sich nun die Frage, ob der Einfluss der sozialen Norm auch in den weiteren Kindheitsjahren besteht bliebe oder ob die Tendenz zu auf equality beruhenden Verteilungen eher auf eine verzögerte Entwicklung hindeute. Könnte es möglich sein, dass sich die Kinder, wenn sie die Stufe der heteronomen Moral verlassen, selbst aus den Vorschriften der equality-Normen befreien, die ihnen die Erwachsenenwelt aufoktroziert? Des Weiteren wäre interessant, zu prüfen, ob Kibbuz-Kinder auch dann an der equality-Norm festhalten, wenn sie nach und nach Erfahrungen gesammelt hätten, welche die von ihnen gebrauchten Normen widerlegten. Im Alter von 12 Jahren werden die Kinder bereits häufiger kennen gelernt haben, wie Ungerechtigkeit zwischen Menschen aussehen kann, gerade wenn es um das Verhältnis von Belohnung und Beitrag geht (z.B. bei dem Bewertungssystem in der Schule).

Diese Überlegungen ließen es für Nisan notwendig erscheinen, mit Pbn einer höheren Altersgruppe ein zweites Experiment durchzuführen. Darin sollte wiederum eine Belohnung zwischen zwei Kindern aufgeteilt werden, die durch unterschiedliche Leistungen zur Fertigstellung einer Aufgabe beigetragen hatten. Zusätzlich wurde geprüft, welchen Zusammenhang die Kinder zwischen der Anstrengung und der erzielten Belohnung herstellen. Erhält der Faktor Anstrengung (input) oder der Faktor Produktion bzw. Ertrag (output) größeres Gewicht? Der Leitspruch des Kibbuz betont eher die Anstrengung des Individuums als die Anrechnung eines aktuellen Beitrags. Diese Ideolo-

gie geht von einer subjektiv ähnlichen Anstrengung aller Partner aus und ohne diese Annahme hätte auch das equality-Prinzip keinen Bestand. Der städtische Lebensstil orientiert sich im Gegensatz dazu an einem anderen Konzept: In traditionell ökonomischen Systemen werden Leistungsunterschiede auf unterschiedliche hohe Anstrengungslevel zurückgeführt. Aus diesem Grunde erfolgt die Verteilung des Lohnes gemessen nach dem output. Dadurch soll die Anstrengungsbereitschaft erhöht und auch die Produktion gesteigert werden.

An dieser Untersuchung nahmen 160 Kinder der 6. Klasse (mit einem Durchschnittsalter von 11,6 Jahren) teil, nämlich 80 Kinder der Mittelklasse aus der Stadt und 80 im Kibbuz geborene Kinder, wobei der Geschlechteranteil gleichmäßig verteilt war. Das Verfahren war mit dem in Experiment I vergleichbar, jedoch in der Aufgabenstellung dem Alter entsprechend angepasst.

Nicht nur in der Vorgehensweise traten Ähnlichkeiten auf sondern auch in den Ergebnissen, denn wiederum wurde bei den Zuweisungen eine Orientierung am output (equity) bei 80% der Stadtkinder sichtbar. Wie erwartet, richteten sich 53,8 % der Kibbuz-Kinder nach dem Gleichheitsprinzip. Kibbuz-Kinder verteilten – unabhängig von ihrer eigenen Leistung – häufiger auf equality-Basis. In anderen Worten heißt das, dass sich der Unterschied zwischen Kibbuz- und Stadtkindern (ebenso wie in Studie 1) tendenziell bei 6.-Klässlern bestätigte. Wenn Kinder dieses Alters die Stufe der autonomen Moral erreicht haben, sind sie reif genug, um die Folgerichtigkeit des equity-Prinzips zu verstehen. Kinder diesen Alters sind sich aber auch über das ökonomische System außerhalb des Kibbuz und des dort akzeptierten Systems der Belohnung (d.h. Belohnung in Übereinstimmung zum output) bewusst. Dennoch zeigen die Ergebnisse auch den Anteil des nicht dominanten Prinzips an, das in jeder Kultur Eingang fand, auch wenn das in der Stadt viel weniger der Fall war als im Kibbuz.

Der Prozentsatz derer, die im Kibbuz die equity-Norm anwandten, weist darauf hin, dass in diesem Setting zwei unterschiedliche Verteilungsnormen zur Wirkung kommen: eine auf equity- und eine auf equality-Grundlage. Kibbuz-Kinder schreiben dem anderen Kind das gleiche Maß an Anstrengung zu wie sie sich selbst zugeschrieben haben. Stadtkinder aber tendieren dazu, zu glauben, dass sich das andere Kind weniger anstrengte als sie selbst. Es scheint, dass der Unterschied in der Verteilung zwischen Kibbuz- und Stadtkindern „does not arise from a different evaluation of the importance

of effort; rather, it arises from a different perception of the degree of effort that the other expends“ (Nisan, 1984, S. 1028).

Im Lichte der oben genannten Funde, wonach zwischen dem Verteilungsverhalten von Stadt- und Kibbuz-Kindern ein Unterschied besteht, ist die Präferenz der Kibbuz-Kinder gegenüber einer egalitären Verteilung sehr beeindruckend und bestätigt die vorherrschende „Norm“ ihrer sozialen Welt. Dennoch kann angenommen werden, dass beide, Stadt- und Kibbuz-Kinder, glauben, dass es zwischen Anstrengung und Belohnung einen Zusammenhang geben sollte. Diese Auffassung würde auch der Auffassung der kognitiven Entwicklungstheorie entsprechen, „according to which childphilosophers arrive at the notion of a distribution based on reciprocity and equity on the basis of their construction of the social world“ (Nisan, 1984, S. 1028). Anscheinend besitzt in der kindlichen Wahrnehmung die Norm, die in einer bestimmten Situation zum Tragen kommt, eine so große Kraft aus sich selbst und erhebt sich jenseits des Begriffes von Gerechtigkeit. Aus dieser Sichtweise schlussfolgerte der Autor, dass Kinder ein Konzept von proportionaler Verteilung in Abhängigkeit von dem Anstrengungsgrad entwickeln. Wenn sie relevanten sozialen Normen begegnen, versuchen sie diese in ihre natürlichen Konzepte einzubinden. Ihre Wahrnehmungen passen sich also der Norm an. Soziale Normen können aber nicht von natürlichen Gerechtigkeitsnormen getrennt werden, denn zwischen ihnen besteht ein Netzwerk von Meinungen und Auffassungen, „that serves as a bridge connecting the two“ (Nisan, 1984, S. 1029). Dieses Netzwerk unterscheidet sich von Kultur zu Kultur, Gruppe und Gruppe usw. und stellt sicher, dass Norm und Prinzip harmonisch ko-existieren. Gleichzeitig wird dadurch die Norm bekräftigt und dazu befähigt, unabhängig innerhalb dieses Prinzips zu funktionieren, mit welchem es anscheinend verankert ist (Nisan, 1984).

Es ist festzustellen, dass sich zwar einerseits gesellschaftliche Eigenschaften in einer Vielzahl von kulturellen Werten widerspiegeln, die wiederum individuelle Orientierungen gegenüber der distributiven und prozeduralen Gerechtigkeit gestalten, andererseits aber Kultur ein verschwommenes Konzept bleibt (Cohn, White und Sanders, 2000). Dies komme beispielsweise bei Hofstede zum Ausdruck, wenn Kultur als „the collective programming of the mind which distinguishes the members of one human group from another“ (Hofstede, 1980, S. 25) definiert wird. Nach dieser Beschreibung können

die Mitglieder bestimmter Kategorien verschiedenen Nationen, Berufen, Organisationen oder auch verschiedenen Familien angehören (Hofstede, 1980, 1989).

Emler (1991) zieht aus seinen Überlegungen bezüglich des Einflusses von Kultur auf die kognitive Entwicklung zwei Schlüsse. Erstens stellt die Gesellschaft eine Reihe von sozialen Arrangements her, die zwar persönlicher, struktureller oder kategorialer Art, aber nicht universal sein können. In diese werden Kinder hineingeboren. Doch Kinder in anderen Zeiten und an anderen Orten werden auch mit anderen Arrangements konfrontiert werden. Zweitens wird in der Gesellschaft eine Basis an akkumulierten Erklärungen und Rechtfertigungen für die existierenden sozialen Arrangements und Lösungen von allgemeinen Problemen bestehen, die sich oft in Form von Regelsystemen und Autoritätsstrukturen äußern. So sind Kinder davon abhängig, welche Position ihnen in der jeweiligen Gesellschaft eingeräumt wird.

Welche weiteren Folgerungen ergeben sich aus diesen Inhalten? Während des Heranwachsens erweitern sich die intellektuellen Ressourcen der Kinder und deren Fähigkeiten, die Welt zu analysieren und zu interpretieren, werden immer komplexer. Je älter die Kinder werden, umso eher werden sie auch die ideologischen Strukturen durchdringen und die Prinzipien verstehen, welche den sozialen Einrichtungen ihrer Kultur zugrunde liegen. Weil aber die sozialen Welten vorstrukturiert und im Voraus interpretiert sind, muss sich jede Generation wieder neu mit den jeweiligen Gegebenheiten zurechtfinden (Emler, 1991).

Dass jede Generation entsprechende Ziele verfolgt, beispielsweise auch in der Erziehung (vgl. Bronfenbrenner, 1970/1972), konnte Wender (1986a) vor Augen führen. Für sie war es aufgrund der Bevölkerungsstruktur der Bundesrepublik Deutschland in den 80er Jahren naheliegend, Aufteilungsmuster deutscher und aus anderen Kulturkreisen stammender Kinder zu untersuchen. Es wurden 63 türkische Jungen und Mädchen (Durchschnittsalter 8,7 Jahre) und 65 deutsche Kinder beider Geschlechter (Durchschnittsalter 8,2 Jahre) aus Braunschweig in die Studie miteinbezogen. Aufgabe der Pbn war, anhand einer Bildergeschichte an die darin erwähnten Protagonisten Geldstücke zu verteilen und eine Begründung für ihre Entscheidung darzulegen. Die Datenauswertung ergab, „daß türkische Kinder das equity-Prinzip gegenüber dem need-Prinzip präferierten, während deutsche Kinder stärker need gewichteten“ (Wender, 1986a, S. 1).

Auch wenn innerhalb der mohammedanischen Kulturen (wie z.B. der türkischen) in höherem Maße als in westlichen eine kollektivistische Prägung angenommen werden kann, überlagert in der Bundesrepublik die spezielle Problematik der Gastarbeiter diesen kulturellen Einfluss. Diesbezügliche Studien ergaben, dass insbesondere zielstrebige Facharbeiter durch bessere Verdienstmöglichkeiten gerne einer Tätigkeit in der BRD nachgehen. Türkische Gastarbeitereltern streben für ihre Kinder, vor allem aber für ihre Söhne, Erziehungsziele wie gesteigerte Leistungsbereitschaft, wirtschaftliche Selbständigkeit und damit verbundenen sozialen Aufstieg an.

Wenders Untersuchungsergebnisse zu dem Vergleich von deutschen und türkischen Grundschulkindern legen nahe, dass deren Gerechtigkeitsvorstellungen nicht nur einem kulturellen Einfluss unterliegen sondern dass auch Geschlechtseffekte zur Wirkung kommen. Diese scheinen in der entsprechenden Gesellschaft Orientierungen in Bezug auf Moral durch korrespondierende Geschlechtsstereotype unterschiedlich zu steuern. Die Aussage, „Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß genuine Faktoren als Mediatoren Gerechtigkeitsmuster mit beeinflussen“ (Wender, 1986a, S. 17), könnte auf eine möglicherweise erhöhte Kompetenz des weiblichen Geschlecht hindeuten, empathische Gefühle aufzubauen.

Welche Faktoren auf eine Belohnungszuweisung einwirken, wollte auch Watanabe (1989) näher bestimmen. Dazu untersuchte er das Zusammenwirken der Entwicklung der distributiven Gerechtigkeit und dem sozialen Kontext. In seiner Studie mit 227 japanischen Kindern (150 Kinder aus dem Kindergarten und Kinder aus den 1.-3. Klassen) zwischen 4-9 Jahren zeigte sich, „that the child's cognitive processes should not be interferred solely from reward allocation behavior“ (Watanabe, 1989, S. 112). Des Weiteren bestimmten die Niveaus im Konzept der positiven Gerechtigkeit nach Damon (1984/1990) nicht direkt die Entwicklungstrends in der Belohnungszuweisung; eher waren soziale Bedingungen (wie z.B. unterschiedlich hohe Arbeitsbeiträge) wesentliche Determinanten bei Aufteilungsentscheidungen.

Watanabe überprüfte in Japan Damons Distributive Justice-Modell, dessen Interview mit kleinen Veränderungen ins Japanische übersetzt wurde. Die Ergebnisse zeigten, „that the stage progression had been validated in Japan as well as in the U.S.A.“ (Watanabe, 1989, S. 108). Doch es gab in Japan viel weniger Kinder auf dem 1-B-Level (Begriffe von Reziprozität, Verdienst und Verdienen) und viel mehr auf dem 1-A-Level

(strikte equality, um Konflikte zu verhindern) auf als in USA. Die Japaner verwandten im Vergleich zu Amerikanern auch liebevollere Ausdrücke. Diese Unterschiede mögen aus der japanischen Neigung resultieren, die Bestätigung guter interpersoneller Beziehungen zu belohnen, wogegen Amerikaner dazu tendierten, Leistung und Individualität hervorzuheben. Zudem zeigten Japaner oft einen starken Sinn für traditionelle Pflichten und Menschlichkeit. Die Unterschiede lassen sich wahrscheinlich auf den großen Unterschied zwischen japanischen und amerikanischen Kulturen zurückführen.

Die Ergebnisse verdeutlichten, – und das kann zusammenfassend für alle in diesem Unterpunkt vorgestellten Studien gesagt werden –, dass die Norm in der Verteilung von Belohnungen weniger durch die Stufen der distributiven Gerechtigkeit determiniert wird als durch soziale Bedingungen, welche einen stärkeren Einfluss auf diesbezügliche Entscheidungen ausübten. Letztlich müssen vielfältige Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, um die Entwicklung des Teilensverhaltens verstehen zu können. „The influence of personal factors (causal attribution, empathy), and also that of situational factors, will need to be investigated in clarifying the development of the behavior of sharing“ (Watanabe, 1989, S. 113).

Da in der hier vorgestellten Untersuchung der Einfluss der eben erwähnten Empathie als Zusatzvariable erhoben wurde, soll im nächsten Kapitel die Emotionskomponente Mitgefühl, die sich ja aus Empathie entwickelt, fokussiert werden.

5 GERECHTIGKEIT UND MITGEFÜHL

Mitgefühl ist ein Phänomen, dem sowohl in der Psychologie als auch im täglichen Leben große Bedeutung zukommt. Nach dem Mitgefühl eines Menschen zu fragen, setzt Gruen (1997) sogar gleich mit der „Frage nach seinem Menschsein, seiner Identität“ (Gruen, 1997, S. 9). Weil die Wurzeln für die Entstehung von Mitgefühl vermutlich im empathischen Umgang innerhalb der Familien liegen, gewinnt die Erforschung von Mitgefühl sowie dessen Entwicklung und Einflussfaktoren ebenfalls für die Gesellschaft an praktischer Bedeutung (Huber, 2006). Doch die Ursachen und Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl sind noch weitgehend ungeklärt. Wodurch wird mitfühlendes Verhalten motiviert und ausgelöst? Welche Faktoren erweisen sich als fördernd oder auch hemmend und welche führen zu interindividuellen Unterschieden? Nun ist es von Interesse, herauszufinden, ob zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl ein Zusammenhang besteht.

Nachdem zu Anfang der vorliegenden Arbeit ausführlich die Vielschichtigkeit der Bedeutung von Gerechtigkeit dargestellt wurde, soll nun auch ein Überblick dazu erfolgen, welche markanten Punkte sich unter historischem Aspekt in Bezug auf die Verwendung der Begriffe „Mitgefühl“, „Mitleid“, „Einfühlung“, „Empathie“ und „Sympathie“ auffinden lassen.

5.1 Begriffsbestimmung: Empathie

Die Anfänge der Beschäftigung mit diesem Themenkomplex lassen sich auf das 18./19. Jahrhundert zurückführen. Zu dieser Zeit befassten sich die Vertreter der Geisteswissenschaften wie Immanuel Kant (1724-1804) und Arthur Schopenhauer (1788-1860) damit, Wesensmerkmale von Mitleid zu analysieren. Bei der Beantwortung ihrer zentralen Frage, „welche Bedeutung das Mitleid für das moralische Handeln der Menschen habe“ (Kienbaum, 1993, S. 4), kamen die Philosophen zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen: Für Kant (1788, S. 127) stellte Mitleid nur etwas Geringwertiges dar, da es lediglich eine Stimmung abbilde und daher keine Tugend wäre. Im Gegensatz dazu erkannte Schopenhauer (1979) in Mitleid „ganz allein die wirkliche Basis aller freien Gerechtigkeit und aller ächten Menschenliebe. Nur sofern eine Handlung aus ihm ent-

sprungen ist, hat sie moralischen Werth: und jede aus irgendwelchen andern Motiven hervorgehenden hat keinen“ (Schopenhauer, 1979, S. 246).

In der wissenschaftlichen Psychologie wird ein vollkommen anderer Forschungszugang sichtbar. Theodor Lipps (1903/1907) beschrieb neben den Bereichen der sinnlichen und inneren Wahrnehmung die „Einfühlung“ als Quelle des dritten Erkenntnisgebietes: „Ich fühle mich strebend, tätig, mich bemühend, Widerstand leistend, in einer Sache; fühle mich beglückt in der Gebärde des Glückes usw.; kurz, fühle eine Bestimmtheit meiner unmittelbar als Bestimmtheit des Gegenstandes oder dem Gegenstand zugehörig“ (Lipps, 1903, S. 187). Mit dem Begriff „Einfühlung“ versuchte er ein Gefühl zu charakterisieren, das in einem Beobachter entsteht, wenn dieser den Ausdruck eines Gegenübers beobachtet. Innerhalb dieses Vorgangs würde es sich vonseiten der beobachtenden Person um eine unwillkürliche Nachahmung des Ausdrucks eines Anderen und um ein Nachempfinden des gleichen Gefühls handeln. Dies entstünde aufgrund einer sensorischen Rückkopplung der Gesichtsmuskulatur. Dass Lipps (1907) Einfühlung auf Prozesse zurückführte, welche unbewusst und unwillkürlich ablaufen, ohne auf die Erkenntnis angewiesen zu sein, dass die fremde Person ein eigenes Bewusstsein besitzt, beweist seine Aussage: „Es ist nun einmal so; d.h. ich muß hier auf einen Instinkt rekurrieren“ (Lipps, 1907, S. 709).

Bei der Erforschung von Mitgefühl gab neben Lipps auch Titchener (1909) entscheidende Impulse (vgl. auch Ulich und Volland, 1996; 1998). E. B. Titchener, der sich als Wundt-Schüler mit den Inhalten des Bewusstseins mittels Introspektion befasste (vgl. Zimbardo, 1992), gebrauchte den Empathie-Begriff erstmalig in der amerikanischen experimentellen Psychologie. Dabei bildete er aus den Wortbedeutungen des griechischen „em“ (in) und „Pathos“ (Leiden) den Begriff „empathy“ für „Einfühlung“ (Kienbaum, 1993, S. 5).

In den nachfolgenden Jahren wurde aber Kritik gegenüber dem ursprünglichen Konzept von Lipps laut, in welchem Einfühlung und Gefühlsansteckung nicht als unterschiedliche Wesensmerkmale betrachtet wurden (Bischof-Köhler, 1989). „Accordingly, empathy was seen as an unconscious involuntary process equivalent to drives and instinctive processes“ (Trommsdorff, 1995, S. 115). Im Kontrast zu Lipps Auffassung wurde einige Jahre später die Empathie beschrieben „as a process of perceiving the other person’s emotions as belonging to oneself and understanding the other person’s

emotions ‚as if‘ one were this person or as if one’s own emotions were part of the other person“ (ebd.). Beispielsweise führte Scheler (1923) an, dass sich alleine durch das Nachahmen der Ausdrucksbewegung anderer Menschen das Verständnis ihnen gegenüber nicht vertiefen würde. Im Gegensatz zu Verstehen ereignete sich eher „Ansteckung durch fremde Affekte“ (Scheler, 1923, S. 8). Diese Gefühlsansteckung würde den Beobachter glauben lassen, es handele sich um das eigene Erlebnis und nicht um das des Anderen. Um den Unterschied nochmals hervorzuheben, betonte Scheler, dass jede Erscheinung von Mitgefühl „irgendeine Form des Wissens um die Tatsache fremder Erlebnisse, ihrer Natur und Qualitäten, sowie natürlich das solch mögliches Wissen bedingende Erleben der Existenz fremder seelischer Wesen überhaupt voraussetzt“ (Scheler, 1923, S. 4).

Des Weiteren stand nach einer frühen entwicklungspsychologischen Studie von Murphy (1937) das Mitgefühl einige Zeit „im Schatten des prosozialen Verhaltens“ (Ulich und Volland, 1998, S. 89), dem dann ab dem Beginn der 60er Jahre Forschungsinteresse gewidmet wurde, auch unter Einbezug des Entwicklungsaspektes (vgl. Caplan, 1993; Hay, 1994). „An understanding of the developmental course of prosocial behavior needs to take into account enhancements as well as constraints with respect to affective arousal and regulation, cognitive and motivational components, and the circumstances in which prosocial action occurs“ (Caplan, 1993, S. 194).

In den 50er Jahren bildeten die psychotherapeutischen Tätigkeiten Carl Rogers (1951, 1959) einen weiteren Meilenstein innerhalb der Empathieforschung. Ohne Zweifel ist diesem Autoren viel von dem in den letzten Jahrzehnten immer populärer gewordenen Begriff der Empathie zu verdanken, die für ihn bedeutete „to perceive the international frame of reference of another with accuracy and with the emotional components and meanings which pertain thereto as if one were the person, but without ever losing the ‚as if‘ conditions“ (Rogers, 1959, S. 210). Durch die Betonung dieser „as if“ Bedingung (vgl. auch Trommsdorff, 1995) kann einerseits die Verbindung zwischen Rogers und Scheler gesehen werden, andererseits aber auch der Unterschied in der Auffassung der beiden Wissenschaftler im Vergleich zu der ihrer vielen Vorgänger und Nachfolger innerhalb der Empathieforschung. Die beiden ersteren eben erwähnten Autoren hoben besonders hervor, „daß es nicht die eigene, sondern die andere Person ist, die verletzt oder fröhlich ist“ (Kienbaum, 1993, S. 5). Im Übrigen werden bei Rogers’

Empathie-Verständnis kognitive Fähigkeiten vorausgesetzt, die jedoch unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten „als viel zu anspruchsvoll erscheinen“ (ebd.). Diese Tatsache lässt sich insofern erklären, als dass Rogers' Theorie auf die Zielgruppe erwachsener Psychotherapeuten ausgerichtet war. In Deutschland gehörten dazu beispielsweise das Ehepaar Tausch, das Rogers' Gedankengut aufgriff und weiterverbreitete. Wenn sie anstelle von Empathie von „einfühelndem Verstehen“ (Tausch & Tausch, 1979) sprachen, kamen sie mit dieser Formulierung dem Konzept, das der Herkunft nach auf Lipps (1907) zurückgeht, ziemlich nahe.

Ansonsten beanspruchte die amerikanische Forschung ihre dominante Funktion und stellte dadurch den „empathy“- bzw. Empathie-Begriff in den Vordergrund, ließ aber den ursprünglichen Ausdruck „Einfühlung“ in Vergessenheit geraten. So zeigte sich in der entwicklungspsychologischen Literatur ein verstärktes Interesse an Empathie auch erst im Laufe der 70er Jahre, wobei man aber zu diesem Zeitpunkt Empathie vor allem als kognitive Reaktion im Hinblick auf Rollen- und Perspektivenübernahme verstand und sie gleichsetzte „mit dem reflektierten Wissen über den Zustand eines anderen“ (Kienbaum, 1993, S. 6). Weil in den 80er Jahren den Emotionen ganz allgemein wieder viel größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde als im vergangenen Jahrzehnt, rückte insbesondere durch Hoffmans (1983, 1984) Veröffentlichungen der emotionale Charakter, der Empathie prägt, wieder in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Dass Empathie eine überwiegend emotionale Reaktion abbildet, geben viele Forschungsarbeiten jüngerer Datums wieder. Dennoch kann sich das Bemühen, Empathie mittels emotionaler Begriffe definieren zu wollen, als schwierig darstellen. Ein erstes Problem zeigt sich darin, dass von vielen Autoren nicht eindeutig zwischen Empathie und Gefühlsansteckung unterschieden wird. Nach Bischof-Köhler (1989) wird bei dem Prozess der Gefühlsansteckung das Empfinden einer anderen beobachteten Person übernommen und zu sich zugehörig interpretiert. Dann geschieht es, dass „die Stimmung eines anderen vom Beobachter selbst Besitz ergreift und dabei zu dessen eigenem Gefühl wird“ (Bischof-Köhler, 1989, S. 26). Einerseits lässt sich dieses Phänomen der „fehlenden Trennung zwischen dem Ich und dem Anderen“ bei Kindern unter 18 Monaten auffinden, andererseits tritt es aber auch bei Erwachsenen auf und kann sich z.B. in ansteckendem Lachen oder Panikreaktionen äußern (Kienbaum, 1993). Zu den Autoren, die Gefühlsansteckung und Empathie nicht eindeutig voneinander trennen, ge-

hört auch Hoffman (1983), wenn er Empathie als affektive Erwidernng bezeichnet, „that is more appropriate to someone’s else’s situation than one’s own“ (Hoffman, 1983, S. 1). Er unterscheidet eine vierstufige Entwicklungsfolge von Empathie ausgehend von der globalen über die egozentrische Empathie zur Empathie für die Gefühle der Anderen und letztlich zur Empathie für die Lebensbedingungen der Anderen (Hoffman, 1989, S. 69; Kohn, 1990, S. 118). In seiner „Theorie zur Entwicklung altruistischer Motivation“ (Silbereisen & Schuhler, 1993, S. 285) geht Hoffman (1984) davon aus, dass eine „globale“ (ebd.) empathische Reaktion auf negative Affektsituationen Anderer schon sehr früh auftreten kann. Jedoch sei ein wesentliches Moment zuzufügen: Allein durch diese empathische Reaktion käme es nicht dazu, was als Sorge um Mitmenschen beschrieben werden könnte, „weil Kinder unter 12 Monaten nicht über die Repräsentation des Anderen als Träger eigener Erlebnisse verfügen“ (Silbereisen & Schuhler, 1993, S. 285). Demnach erlauben erst ein sich entwickelndes Selbstkonzept und gewisse sozial-kognitiven Fähigkeiten, zwischen eigenen und fremd-induzierten Befindlichkeiten differenzieren zu können. Diesbezüglich kann ein Untersuchungsbeispiel von Bischof-Köhler (1989) genannt werden, in dem 2-jährige Kinder mit ihrem eigenen Spiegelbild konfrontiert wurden. Es wurde versucht, herauszufinden, inwiefern ein grundlegender Zusammenhang zwischen der „Selbst-Andere-Unterscheidung und, wie Eisenberg (1986) sagen würde, ‚sympathisch‘ motiviertem Hilfeverhalten“ (Silbereisen & Schuhler, 1993, S. 285) besteht.

Ein weiteres Problem stellt die häufig ermittelte Gleichsetzung von Empathie und Mitgefühl dar wie beispielsweise bei Batson (1987) oder Feshbach (1978). Andere Autoren verweisen darauf, dass zwar Empathie große Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, eine prosoziale Motivation auszulösen, aber Mitgefühl ergebe sich nicht alleine daraus, die Situation eines Anderen auf empathischer Ebene verstanden zu haben (Kienbaum, 1993).

In der einschlägigen Literatur aus den Folgejahren (z.B. von Bischof-Köhler, 1989; Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991) deuteten die Aussagen bezüglich einer Bestimmung von Empathie vor allem auf eine emotionale Reaktion hin. Dabei wurde in entsprechenden Definitionen der Erkenntnisaspekt in empathischen Situationen mitberücksichtigt, d.h.: Eine beobachtende Person weiß – unter unbedingter Voraussetzung der wahrzunehmenden Ich/Andere-Trennung – Bescheid darüber, in welchem Zustand

sich die oder der andere befindet. Nach und nach vergrößerte sich die Anzahl der Autoren und Autorinnen, die sich darauf einließen, zwischen Empathie und Mitgefühl präzise unterscheiden zu müssen.

Als ein Beispiel aus der amerikanischen Literatur wäre die Arbeitsgruppe um Nancy Eisenberg zu nennen, die sowohl zwischen „empathy“ als auch „sympathy“ und letztlich „personal distress“ differenzierte. Allerdings gilt für viele Veröffentlichungen der dazugehörenden Autoren, dass „fast jedes Mal eine anders formulierte Definition dieser drei Begriffe“ (Kienbaum, 1993, S. 7) aufzufinden war. So wurde etwa „personal distress“ stets nach Batson (1987) zitiert, jedoch niemals mit gleichen Worten. Auch die Beschreibung für „empathy“ und „sympathy“ lauteten immer wieder anders. Kienbaum rät aufgrund dieses Hintergrundes im Hinblick auf Definitionen zu einer Orientierung an Veröffentlichungen der Forschergruppe Eisenberg, Shea, Carlo und Knight (1991). Dort erhält „empathy“ die Bedeutung von „an emotional response that stems from another’s emotional state or condition and is congruent with the other’s emotional state or condition. ...it involves at least a minimal differentiation between self and other“ (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991, S. 65). Auch wenn dieses Zitat auf eine geringfügige Ich-Andere-Unterscheidung verweist, wird, wie aus dem weitergehenden Text zu erschließen ist, eine Abgrenzung gegenüber Gefühlsansteckung vermisst: “Our definition of empathy is quite similar to Staub’s definition of affective empathy, particularly parallel affective empathy (empathy in which one matches or parallels the other’s affective state)” (ebd.). Demnach erklären die Autoren mithilfe interpretations-offener Ausdrucksweise Empathie zu einem Gefühl, das jemand gegenüber einer anderen Person entweder als gleich oder in etwa parallel geartet empfindet. Des Weiteren stellen die Autoren fest: “Sympathy is defined as a vicarious emotional reaction based on the apprehension of another’s emotional state or situation, which involves feelings of sorrow or concern for the other” (ebd.). “Sympathy” definiert hier also Mitgefühl. Wenn Eisenberg und Kollegen den Begriff “personal distress” erklären, beschreiben sie eine sich zwischen Personen ereignende Reaktion, genauer noch “an aversive vicarious emotional reaction such as anxiety or worry which is coupled with self-oriented, egoistic concern” (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991, S. 66). Dabei empfindet die Beobachter-Person selbst aufgrund der schwierigen Lage des Gegenübers vor allem Unwohlsein.

Unter Bezug auf Eisenberg und Mitarbeiter (1991) lässt sich das Verhältnis der drei eben ausführlich dargestellten Begriffe („empathy“, „sympathy“ und „personal distress“) zusammenfassend so beschreiben, dass üblicherweise „sympathy“ und „personal distress“ als Folgeerscheinung von Empathie auftreten werden. Möglicherweise könne aber nach Ansicht der Autoren theoretisch auch der umgekehrte Fall eintreten und somit Empathie durch „sympathy“ oder auch „personal distress“ hervorgerufen werden. Diesbezüglich kommt nach Kienbaum „wieder die fehlende Abgrenzung von Empathie und Gefühlsansteckung zur Geltung“ (Kienbaum, 1993, S. 8). Es scheint schwierig zu bleiben, Empathie und Mitgefühl deutlich voneinander zu unterscheiden. Eine Differenzierung habe lediglich „auf der konzeptionellen, nicht auf der operationalen Ebene Platz“ (Kienbaum, 1993, S. 9). Ebenso resümierten Eisenberg, Fabes et al. (1989): „Although empathy and sympathy differ conceptually, it is difficult to empirically differentiate empathy from either sympathy or personal distress“ (Eisenberg, Fabes et al., 1989, S. 108).

In der vorliegenden Arbeit wird der Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl untersucht. Nach der Erläuterung der Gefühlsqualität „empathisches Mitgefühl“ als eine dem Konzept „Empathie“ untergeordnete Kategorie befasst sich der folgende Abschnitt damit, den Begriff „Mitgefühl“ näher zu bestimmen.

5.2 Begriffsbestimmung: Mitgefühl

Zwei Forschungstraditionen trugen wesentlich dazu bei, Mitgefühl erklären zu können. Zum einen erbrachten entwicklungspsychologische Studien den Nachweis, „daß empathisches Mitgefühl schon sehr früh beim Kleinkind festzustellen ist“ (Mayring, 1992, S. 141), wobei dieses Mitfühlen als Voraussetzung gilt, die Entwicklung moralischen Denkens in Gang zu setzen (vgl. Wender, 1986b; Damon, 1999). Zum anderen thematisierte die Sozialpsychologie Mitgefühl – häufig im Zusammenhang mit Schuldgefühlen – und wertete es als Bedingung für prosoziales Verhalten, beispielsweise für Hilfeleistungen (Mayring, 1992).

Als genuin emotionale Komponente bzw. als Bedingung prosozialer Orientierung und auch prosozialen Handelns wird Mitgefühl erst seit Anfang der 80er Jahre erforscht. Besondere Beachtung gebührt dabei nach Ulich und Volland (1996) beispielsweise den

Studien von Feshbach (1987), Husarek (1992), Friedlmeier (1993) und Kienbaum (1993). Dennoch beklagen Ulich und Volland (1996) das Fehlen breiterer Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Mitgefühl und damit zusammenhängenden Erkenntnissen zu entsprechenden Sozialisationsbedingungen. Ergänzende Studien in Bezug auf „interindividuelle Unterschiede, das Gewicht kognitiver und emotionaler Komponenten in der Entwicklung und die Prozesse, die bei der Entwicklung von Mitgefühl wirksam sind“ (Ulich und Volland, 1996, S. 4), stünden ebenfalls noch aus. Die Autoren machen sowohl auf „die Hinweise auf Desiderata von Eisenberg & Fabes, 1991, S. 55“ (ebd.) aufmerksam als auch auf weitere Beiträge von Eisenberg, Bernzweig & Fabes, (1992, S. 101) und Zahn-Waxler & Radtke-Yarrow (1990, S. 122-123). Spärlich seien auch die Kenntnisse über wirkungsvolle Sozialisationsvariablen. Dazu findet sich ein Überblick bei Caplan (1993); vertiefenden Einblick geben Arbeiten von Eisenberg & Mussen (1989, S. 66-94) und Kienbaum (1993, S. 29-32).

Als weitere Forschungslücke stellt sich die Person-Situation-Interaktion dar, welche „die Wechselwirkung zwischen dem Aufforderungscharakter einer potentiell mitgefühl-auslösenden Situation (Notlage/Kummer einer anderen Person) und den Wahrnehmungs- und emotionalen Reaktionsgewohnheiten der beobachtenden Person“ (Ulich und Volland, 1996, S. 5) betrifft. Trotz der lange gehegten Vermutung, dass emotionale Reaktionen in Bezug auf den Kummer bzw. die Notlage einer anderen Person unter dem Einfluss dispositioneller Unterschiede stehen, ist bisher wenig darüber bekannt, wodurch sich diese beschreiben lassen. Ulich und Volland (1996) verweisen in diesem Zusammenhang auf Artikel von Batson, Fultz & Schoenrade (1987, S. 173) und Eisenberg u.a. (1996). Das Forschungsinteresse sollte demnach nicht nur der Untersuchung von interindividuellen emotionalen Unterschieden gelten als Unterschiede emotionaler Art sondern auch der Bestimmung von mitgefühl-spezifischen dispositionalen Reaktionskomponenten wie z.B. Beziehungs-Konzepten, Erwartungshaltungen, bestimmten Zusammenhängen bei Informationsverarbeitungs-Stilen und emotionalen Schemata (Ulich und Volland, 1996).

Soll der Untersuchungsgegenstand „Mitgefühl“ genauer eingegrenzt werden, wirkt sich erschwerend aus, dass, wie bereits erwähnt, in der Literatur häufig die Begriffe „empathy“ und „sympathy“ bedeutungsgleich verwendet werden. Kritische Anmerkungen dazu sind bei Eisenberg & Strayer (1987, S. 3-5) und Kienbaum (1993, S. 6-11)

nachzulesen (Ulich und Volland, 1996). Gruen & Mendelsohn (1986) und Eisenberg & Miller (1987) verstehen unter „empathy“ das Nacherleben von Emotionen anderer, unter „sympathy“ Bedauern und Sorge. Alternativ dazu verwenden sie die Begriffe „pity“ und „compassion“. Seltener (z.B. Kienbaum, 1993; Volland, 1995; Steinmetz-Zubovic, 1997) wird „Mitgefühl“ explizit erwähnt (Huber, 2006). Nach Eisenberg & Strayer (1987, S. 3) beziehen sich „empathy“ und „sympathy“, also beide Begriffe, „auf das mit- oder nachempfindende Teilen eines Gefühls“ (Ulich und Volland, 1996, S. 2), wobei Empathy (empathy) in allgemeinerer Darstellungsweise jede Art von gefühlsmäßiger Anteilnahme meint, folglich das Mitfühlen mit anderen Personen sowohl bei positiven als auch negativen Gefühlen. Eisenberg und Fabes beschreiben Mitgefühl als „an affective response, that frequently stems from empathy (but can derive directly from perspective taking or other cognitive processing), and consists of feelings of sorrow or concern for the distressed or needy other (rather than the same emotion as the other person)“ (Eisenberg & Fabes, 1998, S. 702). Mitgefühl ist also nicht mit Empathie gleichzusetzen, denn diese entspricht der „Erfahrung, der Gefühlslage eines anderen unmittelbar teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen“ (Bischof-Köhler, 1988, S. 149). Jedoch kann Empathie als Oberbegriff der „Kategorie des Sich-Einfühlens in einen anderen“ (Kienbaum, 2003, S. 9) angesehen werden, wobei sich aus diesem Geschehen ganz unterschiedliche Gefühle entwickeln können. Fühlt man sich aber „durch die Notlage des anderen selbst belästigt, bedroht und besorgt um die eigene Person“ (Silbereisen & Schuler, 1993, S. 282), entsteht persönliches Unbehagen, das Batson (1990) als „personal distress“ bezeichnete (vgl. 5.1). Mitgefühl und „distress“ unterscheiden sich einerseits „in der Richtung der Aufmerksamkeit (andere Person versus Selbst)“ (Kienbaum, 1995, S. 84) und andererseits in dem vorherrschendem Gefühl, beispielsweise „Bedauern versus Spannung/Unwohlsein“ (ebd.).

Während bei Empathie nicht nur die Auslöser der Gefühle des Beobachters sondern auch die Gefühls-Inhalte gänzlich offen sind, stehen diese Merkmale bei Mitgefühl (sympathy) fest: Als Auslöser wird stets der Kummer bzw. die Notlage einer Person angesehen, als Inhalt stets Bedauern, Betroffenheit und Ähnliches. „Mitgefühl ist etwa im Vergleich zu Schadensfreude, Ärger oder Unbetroffenheit immer eine positive Reaktion auf eine andere Person, auch wenn diese Reaktion ‚negative‘ Gefühle wie z.B. Traurigkeit mitenthält“ (Ulich und Volland, 1996, S.2). In der Literatur gibt es für Mitgefühl

hinsichtlich wichtiger Definitionsmerkmale eine gewisse Übereinstimmung und das kann als Hinweis dafür gelten, „daß auch für Mitgefühl ein emotionstypisches Reaktionsmuster angenommen wird“ (Ulich und Volland, 1996, S.3). Demnach zeichnet sich Mitgefühl durch die Merkmale eines erhöhten Bewusstseins um den Leidenszustand einer anderen Person und dem Wunsch nach Erleichterung und Linderung aus. Entsprechende Forschungshinweise erbrachten nach Ulich und Volland (1996) Kienbaum (1993, S. 10) und Robinson, Zahn-Waxler und Emde (1994, S. 126) oder in jüngeren Studien auch Eisenberg, Fabes und Spinrad (2006, S. 647) sowie Eisenberg, Spinrad, Sadovsky (2006, S. 517).

Beim Versuch, die in der Literatur aufgefundenen Merkmale von Mitgefühl zu systematisieren, ergaben sich nach Ulich und Volland (1996) folgende Definitionsmerkmale:

1. Perspektivenübernahme: Beobachter (B) nimmt die Befindlichkeit einer anderen Person (A) als Notlage wahr, erkennt bzw. bestimmt diese als Leid, übernimmt also die Perspektive einer anderen Person;
2. Betroffenheit: B ist vom Zustand von A betroffen, er berührt B;
3. Empörung: B hält Leid von A für unverdient, ungerecht, ungerechtfertigt;
4. Bedauern: B bedauert den Zustand von A, möchte ihn ungeschehen machen;
5. Besorgtheit: B ist besorgt um A, macht sich Sorgen um A;
6. Traurigkeit: B fühlt selbst Traurigkeit über Zustand von A, „leidet mit“;
7. Besserungswunsch: B hofft für A auf Linderung, Besserung, was eine freundlich-wohlwollende Haltung A gegenüber einschließt (Ulich und Volland, 1996, S. 3).

Ulich und Volland (1996) gehen davon aus, dass durch die eben erwähnten Definitionsmerkmale bedeutende Reaktionskomponenten der Emotion „Mitgefühl“ gekennzeichnet werden können. Derartige Muster dieser Reaktionskomponenten organisieren als „emotionale Schemata“ (Ulich und Volland, 1996, S. 3) das emotionale Erleben mit. Dabei lassen sich hinsichtlich der Merkmalsausprägungen interindividuelle Unterschiede erkennen und machen in dem gegebenen Fall jeweils das Auftreten einer Mitgefühls-Reaktion mehr oder minder wahrscheinlich. Folglich muss nach den entsprechenden Ausprägungen der Reaktionskomponenten gefragt werden, wenn es um die Erfassung der individuellen Bereitschaft beim Erleben von Mitgefühl geht.

Im Hinblick auf methodische Bereiche sollte erwähnt werden, dass bisher in den verschiedenen Verfahren, welche Empathie erfassten, Mitgefühl häufig nur als Variable mittels einzelner Items mitlief. Daher betonen Ulich und Volland (1996) die Wichtigkeit der Entwicklung eigenständiger, mitgefühl-spezifischer Verfahren, „die über die Erfassung emotionsbezogener Dekodier-Fähigkeiten („empathy“) klar hinausgehen und deren Validität überprüft werden kann“ (Ulich und Volland, 1996, S. 4). Dies wird eine schwierige Aufgabe bleiben, denn es gilt als unstrittig, „daß Mitgefühl individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und daß es durch Lernprozesse beeinflussbar ist“ (Mayring, 1992, S. 142). Zudem bleibt die Frage offen, wodurch Menschen motiviert werden, anderen zu helfen.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass der Begriff Mitgefühl in den folgenden Ausführungen als ein in den Oberbegriff Empathie integrierter behandelt wird. Ebenso werden prosoziale Aktivitäten verallgemeinernd als Handlungen aufgefasst, bei denen „die Bedürfnisse des anderen im Vordergrund stehen“ (Kienbaum, 2003, S. 9).

5.3 Der Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl

Gerechtigkeit und Empathie üben einen wichtigen Einfluss auf das Verhalten aus, denn beide können dazu führen, anderen Bedürftigen oder in Not Geratenen zu helfen. Diese prosozialen Aktivitäten können verschiedene Formen annehmen und sich in direkten Hilfsangeboten (etwa in Form von Geld und anderen Ressourcen) aber auch mittels weniger direktem Zugang (durch entsprechende Organisationen) äußern. Doch wie vielgestaltig solche individuellen Anstrengungen und Aktionen gegenüber den Bedürfnissen und dem Wohlbefinden von Mitmenschen aussehen mögen, so wenig kann solches prosoziales oder helfendes Verhalten als selbstverständlich angenommen werden. Das bedeutet, dass es Feingefühl in gar vielen Nuancen gegenüber situativen Faktoren und kognitiven Tendenzen bedarf.

Die Beziehung zwischen empathischen Gefühlen und prosozialem Verhalten wurde bereits in vielen Studien repliziert (vgl. Krebs, 1975; Coke, Batson & McDavis, 1978; Carlo et al., 1991; Penner & Finkelstein, 1998; Eisenberg et al, 1989; Eisenberg, 2000). Ob beispielsweise auf Empathie basiertes Verhalten egoistisch oder altruistisch verwurzelt ist, kann wichtige Konsequenzen nach sich ziehen. Welche Motivation führt Men-

schen dazu, zu helfen? Wenn auch die theoretische und empirische Diskussion bezüglich des Zusammenhangs zwischen Empathie und Helfen noch nicht abgeschlossen ist, kann für gültig erklärt werden: „Thus, like justice, empathy exists independent of self-interest“ (Blader & Tyler, 2002, S. 234).

5.3.1 Empathie und Gerechtigkeit als unabhängige Motive

In der Forschung wird zwischen Gerechtigkeit, Empathie und Selbstinteresse (im Sinne egoistischer Motivationen) unterschieden. Während Empathie eine altruistische Motivation präsentiert, wird Gerechtigkeit als ein moralisches, auf der Grundlage von Regeln aufgebautes Motiv bezeichnet. Batson verwendet dafür den Begriff „principlism“ (Batson, 1999, S. 303). „Empathy is not felt for everyone in need, at least not to the same degree“ (ebd.). Weil sowohl Empathie als auch Gerechtigkeit Menschen dazu veranlassen kann, prosozial zu agieren, mag prosoziales Verhalten wiederum eine Funktion von beiden sein, denn das gleiche Verhalten kann sicherlich vielfältige Motive enthalten. Wo besteht eine Verbindung zwischen ihnen? Bisher versuchte kein systematisches Forschungsprogramm, diese beiden Konstrukte zu verbinden. Ihre Korrelation reflektierte eher einen ursächlichen Einfluss als einen perfekten empirischen Zusammenhang (Blader & Tyler, 2002).

Wenn also Empathie und Gerechtigkeit als unabhängige Motive betrachtet werden, die dem prosozialen Verhalten unterliegen, muss auch der Unterschied zwischen beiden definiert werden können. So weist einerseits Empathie auf einen emotionalen Zusammenhang hin und andererseits ruft Gerechtigkeit eine Motivation dafür hervor, allgemeine moralisch-ethische Prinzipien zu erhalten.

Unterschiede ergeben sich auch bezüglich der prosozialen Konsequenzen. Empathie ist ein Phänomen, das auf individueller Ebene seine Wirkung entfaltet und den Spalt zwischen dem Selbst und dem Anderen gleichsam überbrückt. So werden empathische Gefühle auf andere Menschen als Individuen übertragen und können helfendes Verhalten auslösen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Aussage erklären, dass prosoziales Verhalten, das auf Empathie basiert, eine emotionale Verbindung mit einem einzelnen Individuum erfordert „and only that individual will be the recipient of that help“ (Blader & Tyler, 2002, S. 238). Gerechtigkeit fokussiert nicht so stark einen einzelnen Men-

schen. Das auf Gerechtigkeit basierte prosoziale Verhalten richtet sich eher auf Verhalten, „that is meant to address a particular issue of injustice“ (Blader & Tyler, 2002, S. 238) und nicht darauf, wie ein einzelnes Opfer mit Unrecht konfrontiert wird. Deshalb wird Hilfe nur angeboten werden, wenn Unrecht in einer Situation geschah. Existierende Bedürfnisse ohne Unrechtgeschehen werden keinen Anlass dazu geben, zu helfen.

Eine weitere Unterscheidung zwischen Empathie und Gerechtigkeit lässt sich im Hinblick auf ihre erforderlichen Bedingungen (emotionale Verbindung versus Wahrnehmung von Unrecht) und in Bezug auf die Wohltäter ihrer prosozialen Konsequenzen (ein Individuum oder alle, die durch Einzelne Unrecht erleiden) anführen. Gerechtigkeitsprinzipien bezüglich des Helfens sind besonders in den Situationen wichtig, „where people are not linked by strong emotional bonds“ (Blader & Tyler, 2002, S. 230). Prosoziale Aktionen können sich aber auch in ihrem Charakter ändern. Unter Umständen sehen sich Menschen als einzelnes Individuum dazu gezwungen, Unterstützung (etwa durch Beistand oder Geld) anzubieten, wogegen Gruppen, die Hilfsbereitschaft zeigen, eher dazu geneigt sein mögen, ihren Leidensdruck bzw. ihre Belastungen zu verringern, was letztlich dazu führen kann, unter uneingeschränkter Gruppensolidarität konforme Ideologien und Programmen zu übernehmen und dementsprechend zu (re)agieren. Als Beispiele aus der Geschichte könnte das Verhalten am Vietnam-Krieg beteiligter Soldaten (Sind Zivilisten Feinde oder Schutzbedürftige?) genannt werden, das Kelman und Hamilton (1989) untersuchte oder der Umgang mit den Opfergruppen von Euthanasie und Holocaust (Gewähre ich Juden Unterschlupf und bewahre sie vor Verfolgung?), der ebenfalls in einigen Studien thematisiert wurde.

Eine letzte Unterscheidung zwischen Empathie und Gerechtigkeit betrifft die zeitliche Dauer ihrer Effekte. Empathie ist hoch affektiv, eine belastete Emotion. Gleichzeitig ist sie eine relativ kurzlebige Emotion, obwohl sich ihre Konsequenzen länger anhaltend auswirken mögen, wenn sich Empathie selbst verformt und das Wohlbefinden der Anderen eine fortdauernde Bedeutung erlangt (Batson et al., 1995). Gerechtigkeitsbelange mögen nicht so kurzlebig sein. Sie können über die Zeit fortbestehen, bis die Ungerechtigkeit behoben ist. So gesehen dauern Gerechtigkeits-Motivations-Effekte über längere Zeit an (Blader & Tyler, 2002).

Es gibt Fälle, in denen Gerechtigkeit und Empathie in Konflikt geraten, wenn z.B. Professoren ihren Studenten schlechtere Zensuren erteilen als sie zu erhalten „verdie-

nen“ (Hoffman, 2000). Aber auch ein Zusammentreffen von auf Empathie basierter Verbundenheit und auf Gerechtigkeit begründeter Neutralität kann nicht zum Schluss führen, dass altruistisches Verhalten manchmal ungerecht zu sein scheint und gerechtes Handeln herzlos und nicht altruistisch wäre. Es bleibt also schwierig, die Rolle der Gerechtigkeit und ihren Zusammenhang mit Empathie zu verifizieren, weil auf keine Forschung zurückgegriffen werden kann, die solche wie oben erwähnte Dilemmata untersuchte und aktuell davon berichtet, wie Menschen in realen Situationen handeln. Diesbezügliche Beispiele würden zeigen, „that such a decision can be thought of as a conflict between empathy and justice, as a clash of empathies, or perhaps even as a clash of justice principles“ (Blader & Tyler, 2002, S. 237).

Die Wechselwirkung von Empathie und Gerechtigkeit kann auch in Situationen geprüft werden, in welchen kein Konfliktpotential besteht. Montada und Schneider (1989, 1991) wiesen Gerechtigkeits-verwandte Emotionen (existentielle Schuld und moralische Ausschreitung) nach, die gegenüber Mitgefühl beim Beeinflussen prosozialen Verhaltens die Oberhand gewannen. Während aversive Emotionen wie moralische Ausschreitungen und existentielle Schuld vermutlich aufgrund wahrgenommener Ungerechtigkeit entstehen und sich in Protest, Vergeltung oder Entschädigung äußern können, lässt sich Mitgefühl nicht darauf zurückführen. „It only implies a concern for another person and a sharing of this or her negative feelings aroused by the existing needs and problems“ (Montada & Schneider, 1991, S. 76). Die Vorherrschaft der Gerechtigkeit in den Studien von Montada & Schneider stimmt überein mit Funden von Messick und Mitarbeiter (1985), die betonten, dass Menschen zuallererst von Gerechtigkeitsprinzipien motiviert werden (Blader & Tyler, 2002).

Als Ergebnis verschiedener Forschungen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass entweder Empathie oder Gerechtigkeit dominieren mögen, um prosoziales Verhalten innerhalb bestimmter Situationen vorauszusagen. Allerdings kann diesbezüglich aufgrund der wenigen empirischen Arbeiten noch keine definitive Schlussfolgerung gezogen werden. Ebenso wenig ist klar, ob Empathie Gerechtigkeit übertrifft der umgekehrt. „Each may exert on the other“ (Blader & Tyler, 2002, S. 240).

5.3.2 Rückbezügliche Effekte zwischen Empathie und Gerechtigkeit

Empathie mag dafür ausschlaggebend sein, ob und wie sich Menschen für Gerechtigkeit einsetzen. Entsprechende Hinweise fanden sich beispielsweise in Studien von Wender und Gerling (1985) und theoretischen Überlegungen von Hoffmann. Hoffman (1989, 2000) nahm an, dass in Verteilungssituationen durch das Wirken von Empathie equity-Prinzipien aufgegeben und need-basierte Zuweisungen angewandt werden können. Demnach werden moralische Prinzipien, z.B. Gerechtigkeitsnormen, zum Teil durch empathische Begründungen und Gefühle festgelegt und folglich müssen moralische Urteile von empathischen Emotionen geprägt sein.

Doch die Effekte der Empathie mögen nicht immer zu need-basierten Prinzipien führen. Der Einfluss, den Empathie auf die Auswahl von Gerechtigkeitsprinzipien ausübt, mag davon abhängig sein, ob die Opfersituation als solche wahrgenommen und anerkannt wird oder nicht. Auf diese Weise könnte Empathie gegenüber den Geschädigten bzw. Benachteiligten auch zur Anwendung von equity- oder equality-Prinzipien führen.

Empathie kann auch Gerechtigkeits-Wahrnehmungen betreffen, die der Tendenz des Eigeninteresses entgegenwirken, weil dadurch die Kluft zwischen Opfern und Nicht-Opfern verschmälert wird. So kann Empathie nicht nur helfen, einen Konsens zwischen Opfern und Nicht-Opfern zu finden und die Wahrnehmungen des Eigeninteresses zu reduzieren, sie kann auch für die Übereinstimmung unter empathischen Nicht-Opfern fördern.

Empathie und Perspektivenübernahme des Opfers stellen einen wichtigen Zusammenhang zum Einfluss der Identifikation in Bezug auf künftige Entscheidungen im Allgemeinen und ebenfalls bei Inanspruchnahme spezieller Rechte dar. Je stärker das Gefühl ist, der anderen Person ähnlich zu sein und je größer die Fähigkeit ist, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen, umso mehr Empathie wird folglich für die andere Person empfunden werden. So regen auch im Bereich der Gerechtigkeit die Effekte der Identifikation die Effekte der Empathie auf Gerechtigkeit an (Blader & Tyler, 2002).

Der Einfluss der Empathie auf Gerechtigkeits-Wahrnehmungen wird auch von der sozialpsychologischen Forschung auf der Schnittfläche von Affekt und Kognition unterstützt. Erste Funde in diese Richtung verweisen darauf, dass ein Affekt typischerweise einen Einfluss auf kognitive Prozesse ausübt (Forgas, 1995). Eine Folge dieses Einflusses

ses ist, dass Empathie helfen kann, Verteilungen und Situationen zu erreichen, die von allen als gerecht betrachtet werden. Wenn Empathie Nicht-Opfer dazu führt, Bedürfnisse zu sehen oder auch Inputs, Outputs usw., die auch den Vorstellungen von Opfern entsprechen, werden Gerechtigkeitsurteile von Opfern und Nicht-Opfern wahrscheinlich in eine Richtung verlaufen (Blader & Tyler, 2002). Auf die Bedeutung der kognitiven Mediation hinweisend, notiert Hoffman (1976), „cognitive growth may eventually help the individual attain a generalized concept of distress experience which enables him to respond sympathetically to types of distress that he has not experience himself“ (Hoffman, 1976, S. 137).

Rückbezügliche Effekte lassen sich aber auch davon ausgehend überlegen, inwiefern Gerechtigkeits-Prinzipien ihren Einfluss auf das Fühlen der Empathie gegenüber Anderen ausüben. In der Literatur gibt es viele Beispiel dafür, die sich mit unschuldigen Opfern befassen, für deren Lage sich die Sympathie des Betrachters in Abhängigkeit der Unschuldigkeit erhöhte. Gerechtigkeit und Empathie mögen durch ihre Verknüpfung mit der Zuschreibung von Verantwortung verbunden sein (vgl. 4.1.4). Nach Kohn (1990) ist der Einfluss von Gerechtigkeit auf Empathie deshalb so bedeutend, weil Emotionen von Natur aus mit Voreingenommenheit behaftet sind. Diese Tatsache erfordert einen gewissen Rahmen von Gerechtigkeitsprinzipien, wodurch der Einfluss von Empathie auf einen höheren Abstraktionslevel im Denken ausbalanciert werden kann. Gerechtigkeitsvorstellungen tragen dazu bei, prekäre Situationen zu entschärfen und deren Eskalation zu verhindern. Empathie wird notwendig, um das Denken der betreffenden Personen auf ein Bild zurückzufokussieren, das auch auf lange Sicht wieder zu den sozialen Interaktionen passt, die sich innerhalb eines Systems ergeben werden. Anders ausgedrückt heißt das, es geht um ein Verfahren, das einen selbst oder andere vor der motivationalen Kraft der Empathie schützt. Diese Sichtweise entspricht auch John Rawls' Denken über Gerechtigkeit (Blader & Tyler, 2002). Er ging in seiner Theorie davon aus, dass die Prinzipien die gerechtesten wären, die wir wählen, wenn wir unsere eigene Lebenssituation nicht kennen würden und unter dem „Schleier der Ignoranz“ (Rawls, 1971) zur Verbesserung aller in unserer Gesellschaft beitragen wollten (Hegtvedt & Cook, 2001). Insofern können Gerechtigkeitsprinzipien helfen, empathische Reaktionen gegenüber bestimmten Anderen zu stabilisieren und so den Einfluss solcher

Emotionen auf das Verhalten und politische Entscheidungen zu minimieren (Blader & Tyler, 2002).

Weil es wenig Forschung dazu gibt, inwiefern sich Empathie und Gerechtigkeit gegenseitig beeinflussen bzw. wo ihre Schnittfläche überprüft werden könnte, lassen sich zusammenfassend nur vorsichtige, weit gefasste Vermutungen formulieren: Empathie kann in allen Bereichen der Gerechtigkeitsforschung (einschließlich der distributiven, prozeduralen und retributiven Gerechtigkeit) relevant sein. In allen Fällen, in denen allgemeine Regeln und Normen zur Anwendung kommen, werden diese wahrscheinlich durch empathische Affekte beeinflusst. Doch trotz der mächtigen reziproken Effekte der Gerechtigkeit und Empathie bleiben sie separate Motive für prosoziales Helfen. Idealerweise würden natürlich diese beiden Motive zusammenarbeiten und so „a joining of head and heart“ (Batson, 1996, S. 63) ergeben. Im Zusammenwirken können sie eher für prosoziales Verhalten auslösen als es jeder einzelne für sich kann. Insofern ist ihre Zusammenarbeit mehr wahrscheinlich als nicht, wobei der wechselseitige Einfluss zwischen ihnen besondere Aufmerksamkeit verdient (Batson & Tyler, 2002).

6 ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

Wie die vorausgegangenen Ausführungen nahe legen, kommen unterschiedliche Entscheidungen bei Gerechtigkeitsangelegenheiten vor allem aufgrund kognitiver und moralischer Entwicklungsveränderungen zustande, beispielsweise mittels der „Fähigkeit zu differenzierten Kausal- und Verantwortlichkeitsanalysen und zu Empathie“ (Schmitt, 1993, S. 7), doch stellt sich die Befundlage entwicklungspsychologisch noch weitgehend interpretationsoffen“ (ebd.) dar. Bei der Durchsicht der einschlägigen Literatur zeigte sich auch, dass viele Studien, welche sich mit dem Entwicklungsbereich der distributiven Gerechtigkeit befassen, mit Kindern durchgeführt wurden. Folglich besteht bezüglich ergänzender Arbeiten zu diesem Themengebiet noch weiterer Forschungsbedarf.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stand das Anliegen, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, wie sich das Denken in hypothetischen Aufteilungssituationen in verschiedenen Lebens- und Schulkontexten darstellt und ob sich Zusammenhänge zu Mitgefühls-Reaktionen zeigen. Die Fragestellungen lauteten:

1. Welche Kriterien legen Kinder aus der 4. Klasse Grundschule, Jugendliche aus der 6. und 9. Klasse Hauptschule, Realschule und Gymnasium, sowie LehramtsstudentInnen und im Schuldienst tätige Lehrer entsprechender Schularten ihren Aufteilungsentscheidungen zugrunde, wenn sie bestimmte Ressourcen zwischen zwei oder mehreren Personen in einer Art und Weise verteilen sollen, die ihnen gerecht erscheint? Bevorzugen sie denjenigen, der am meisten geleistet hat oder die Person, die bedürftiger ist? Oder aber werden nur Gleichaufteilungen als wirklich gerecht wahrgenommen?
2. Zeichnen sich unter Anwendung der drei gebräuchlichsten Verteilungsprinzipien equality, equity und need bei Urteilen, welche den Bereich der distributiven Gerechtigkeit betreffen, Trends ab, die auf eine alterskorrelierte Entwicklungssequenz hindeuten oder vollzieht sich Entwicklung in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Kontext, in dem sich die zuweisende Person befindet?
3. Treten diesbezüglich bei der Anwendung von Zuweisungspräferenzen Geschlechtsunterschiede auf?

4. Lässt sich bei Entscheidungen im Bereich der distributiven Gerechtigkeit ein Zusammenhang zwischen dem Zuweisungsverhalten und Mitgeföhl-Reaktionen nachweisen?

7 METHODE

Die Vorgehensweise der experimentellen Untersuchung bestand in dem Erzählen von Geschichten über zwei Kinder, beispielsweise Kind A und Kind B, die an ihrer Schule den Pausenhof aufräumen sollten. Durch die Schilderung erhielt die Versuchsperson (Vpn) Informationen über das Ausmaß der Anstrengung und der Bedürftigkeit von Kind A im Vergleich zu Kind B. Anschließend war es Aufgabe der Versuchsperson, Güter (Süßigkeiten) so zwischen den beiden Protagonisten zu verteilen, wie es ihrer Meinung nach gerecht war (Der genaue Wortlaut der Geschichten ist dem Anhang zu entnehmen.).

Um den Inhalt der von der Versuchsleiterin erzählten Geschichten zu verdeutlichen, wurden Playmobilfiguren, sowie kleine, symbolisch mit Müll gefüllte Cellophantüten und Süßigkeitsschachteln verwendet.

7.1 Die Stichprobe

7.1.1 Zusammensetzung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 528 Personen im Alter von 9,43 – 63,83 Jahren teil. Dies waren 96 Studierende der Universität Augsburg, 96 in Kaufbeuren im Schuldienst tätige Lehrerinnen und Lehrer, 326 Schülerinnen und Schüler Kaufbeurens und 10 Schüler des Gymnasiums Marktoberdorf. Die Datenerhebung bezog Lehrer und Schüler an Grundschulen (GS), Teilhauptschulen (THS), Realschulen (RS) und Gymnasien (Gy), sowie Lehramtsstudentinnen und -studenten der entsprechenden Schultypen mit ein. Im Einzelnen waren dies die Adalbert-Stifter-Volksschule Kaufbeuren-Neugablonz (GS), die Beethoven-Volksschule (GS und THS I), die Gustav-Leutelt-Volksschule (GS und THS), die Jörg-Lederer-Volksschule (THS II), die Schrader-Volksschule (Grund- und Teilhauptschule I), die Volksschule Oberbeuren (GS und THS I), die Marien-Realschule Kaufbeuren des Schulwerks der Diözese Augsburg, die Sophie-La-Roche-Realschule, das Jakob-Brucker-Gymnasium, das Marien-Gymnasium des Schulwerks der Diözese Augsburg und das Gymnasium Marktoberdorf.

In der hier vorliegenden Untersuchung konnte aufgrund der Namen der Probanden bei manchen Lehrkräften, bei einigen Studentinnen und Studenten, am häufigsten aber bei SchülerInnen aus der Hauptschule ein multikultureller Herkunftshintergrund vermutet werden. Da in den Protokollbögen jeder Versuchsperson nur das Geburtsdatum, nicht aber der Ort der Geburt aufgenommen wurde, lassen sich weitere Erkenntnisse bezüglich familiärer Wurzeln nur abschätzen. Diesbezüglich genauere Auskünfte zu erhalten, würde sich zudem als schwierig erweisen, denn in entsprechenden Erhebungen werden eingebürgerte Personen und Kinder ausländischer Abstammung nicht als Ausländer erfasst. Seit dem Jahr 2000 erhalten nämlich „in Deutschland geborene Kinder ausländischer Staatsangehöriger neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern (unter festgelegten Voraussetzungen) zusätzlich die deutsche Staatsangehörigkeit kraft Geburt verliehen. Zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr müssen sie sich für eine Staatsangehörigkeit entscheiden, tun sie es nicht oder entscheiden sie sich für die ausländische Staatsangehörigkeit, sollen sie automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit verlieren“ (Luft, 2008, S. 44). Bis heute dauern die politischen Auseinandersetzungen um die Fragen zur Staatsangehörigkeit, Einbürgerungstests und Identitätsfindung an.

Aufgrund der eben dargestellten gesetzlichen Vorgaben wählte die Autorin die Schrader-Volksschule Kaufbeuren (GS und THS I) aus, um Angaben zur Herkunft und Abstammung der SchülerInnen zu erhalten, welche diese Schule besuchen. Weil deren Einzugsbereich in der Stadtmitte liegt, ist davon auszugehen, dass hier innerhalb der Bevölkerungsstruktur keine Polarisierung nach Nationalitäten auftritt sondern ein ausgeglichener sozialer Raum vorzufinden ist. Daher werden entsprechende Ergebnisse auch für alle anderen an der Studie beteiligten Schülerinnen und Schüler aus der Grund- und Hauptschule als tendenziell gültig angesehen.

Die 348 SchülerInnen des Einzugsgebietes der Schrader-Volksschule kommen aus 13 verschiedenen Ländern (Quelle: Sortierung nach Staatsangehörigkeiten der SchülerInnen für das Schuljahr 2008/09; Stand 16. Juli 2009). Laut amtlicher Statistik stammen die melderechtlich registrierten Kinder aus Deutschland (310), der Türkei (17), Italien (6), Serbien (4), Albanien (2), Bosnien-Herzegowina (2), Griechenland (1), Irak (1), Kroatien (1), Sri Lanka (1), Russland (1), USA (1) und Vietnam (1).

Wahrscheinlich würde sich im Gegensatz zu der nationalen Zusammensetzung der Schülerschaft aus Grund- und Hauptschule die diesbezügliche Situation an Realschulen

und Gymnasien anders darstellen bzw. der prozentuale Anteil verschieben. Da diese Schulen sowohl von SchülerInnen aus der Stadt Kaufbeuren als auch von Kindern und Jugendlichen aus dem Umland besucht werden, wären im Vergleich zu den Angaben aus dem Grund- und Hauptschulbereich abweichende Ergebnisse zu erwarten. Genauere statistische Werte können an dieser Stelle nicht aufgeführt werden, da es der Autorin nicht gestattet wurde, Auskünfte einzuholen.

Ebenso schwierig erwies es sich, im Nachhinein Daten zum kulturellen Abstammungshintergrund der befragten StudentInnen und Lehrkräfte zu sammeln. Laut einem Beitrag in „Das Gymnasium in Bayern“ ergaben jedoch jüngste Analysen auf Landesebene, dass der Anteil ausländischer Lehrkräfte an Bayerns Schulen 1,3% an Grundschulen und Hauptschulen betrage, 1,0% an Realschulen und nur 0,8% an Gymnasien (Sibler und Jörg, 2009).

Im Folgenden geben die Tabellen 1 bis 3 einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichproben der Untersuchungsgruppen.

Tabelle 1

Zusammensetzung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler nach Gruppenzugehörigkeit, Teilnehmeranzahl und Alter.

SchülerInnen	N	Minimum	Maximum	M	SD
4. Klasse GS	48	9.42	11.33	10.10	0.42
6. Klasse HS	48	11.42	14.50	12.60	0.71
6. Klasse RS	48	11.50	13.75	12.60	0.58
6. Klasse Gy	48	11.33	14.08	12.38	0.60
9. Klasse HS	48	14.42	17.75	15.75	0.78
9. Klasse RS	48	14.58	17.75	15.74	0.70
9. Klasse Gy	48	14.33	17.92	15.32	0.65

Anmerkungen. N=Gesamtstichprobe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Tabelle 2

Zusammensetzung der Stichprobe der Lehramts-Studierenden nach Gruppenzugehörigkeit, Teilnehmeranzahl und Alter.

Studierende	N	Minimum	Maximum	M	SD
GS	24	20.42	27.42	22.80	1.80
HS	24	19.67	42.58	25.80	5.93
RS	24	20.33	41.00	23.99	4.34
Gy	24	19.75	37.75	24.42	3.72

Anmerkungen. N=Gesamtstichprobe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Tabelle 3

Zusammensetzung der Stichprobe der Lehrkräfte nach Gruppenzugehörigkeit, Teilnehmeranzahl und Alter.

Lehrkräfte	N	Minimum	Maximum	M	SD
GS	24	24.25	62.42	46.12	10.91
HS	24	28.25	63.83	46.81	12.49
RS	24	32.25	61.17	51.00	8.36
Gy	24	32.08	61.17	46.65	8.75

Anmerkungen. N=Gesamtstichprobe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Eine weitere Gliederung ergibt sich nach der geschlechtsgetrennten Darstellung der an der Stichprobe Beteiligten. Dies verdeutlichen die Tabellen 4 bis 6.

Tabelle 4

Geschlechtsgetrennte Zusammensetzung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler.

SchülerInnen	Geschlecht	N	Minimum	Maximum	M	SD
4. Klasse GS	w	24	9.42	11.33	10.09	0.47
	m	24	9.67	11.00	10,11	0.38
6. Klasse HS	w	24	11.67	14.08	12.55	0.63
	m	24	11.42	14.50	12.65	0.80
6. Klasse RS	w	24	11.50	13.67	12.58	0.57
	m	24	11.75	13.75	12.60	0.59
6.Klasse Gy	w	24	11.33	14.08	12.19	0.59
	m	24	11.50	13.92	12.57	0.57
9. Klasse HS	w	24	14.83	17.75	15.84	0.81
	m	24	14.42	17.42	15.66	0.73
9.Klasse RS	w	24	14.58	16.67	15.55	0.58
	m	24	14.83	17.75	15.93	0.76
9. Klasse Gy	w	24	14.33	16.42	15.28	0.48
	m	24	14.42	17.92	15.37	0.80

Anmerkungen. w=weiblich, m=männlich, N=Gesamtstichprobe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Tabelle 5

Geschlechtsgetrennte Zusammensetzung der Stichprobe der Lehramts-Studierenden.

Studierende	Geschlecht	N	Minimum	Maximum	M	SD
GS	w	12	20.42	27.42	22.31	1.90
	m	12	20.58	25.83	23.29	1.60
HS	w	12	19.67	27.42	22.77	2.44
	m	12	22.33	42.58	28.83	6.89
RS	w	12	20.33	41.00	23.60	5.61
	m	12	20.83	29.17	24.37	2.73
Gy	w	12	19.75	30.58	23.45	2.77
	m	12	21.17	37.75	25.39	4.39

Anmerkungen. w=weiblich, m=männlich, N=Gesamtstichprobe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Tabelle 6

Geschlechtsgetrennte Zusammensetzung der Stichprobe der Lehrkräfte.

Lehrkräfte	Geschlecht	N	Minimum	Maximum	M	SD
GS	w	12	24.25	55.33	40.96	10.32
	m	12	33.25	62.42	51.28	9.17
HS	w	12	28.25	62.50	45.68	13.25
	m	12	32.83	63.83	47.94	12.16
RS	w	12	32.25	61.17	51.94	7.16
	m	12	34.92	60.50	50.07	9.64
Gy	w	12	32.08	55.25	46.11	7.85
	m	12	33.42	61.17	47.18	9.89

Anmerkungen. w=weiblich, m=männlich, N=Gesamtstichprobe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

7.1.2 Gewinnung der Stichprobe

Zunächst wurde im Herbst 2007 telefonischer Kontakt mit der Regierung von Augsburg und dem Kultusministerium in München aufgenommen, um über das derzeitige Projekt der Universität Augsburg zu informieren und eine Erlaubnis zur Befragung an den Schulen zu erhalten. Nachdem die Genehmigung für die Datenerhebung an Grund- und Hauptschulen erfolgt war, konnte die Autorin persönliche Vorstellungsgespräche

mit den Damen und Herren der Schulleitungen an insgesamt sechs Grund-, Teilhaupt- und Hauptschulen Kaufbeurens vereinbaren. Sie informierte die SchulleiterInnen über das Ziel und den methodischen Aufbau der Studie sowie über die Größe der zu befragenden Personengruppen, das Bewerkstelligen der Kontaktaufnahme zu Lehrerschaft und Eltern, den angedachten Zeitplan für den gesamten Befragungsaufwand und die Vorstellungen von den für die Einzeltermine erforderlichen räumlichen Gegebenheiten. Nachdem von allen Schulen die mündliche Zusage zur Durchführung der Untersuchung erteilt wurde, konnten auch die Lehrkräfte der entsprechenden Klassen über das Vorhaben in Kenntnis gesetzt und um ihre Mithilfe gebeten werden. Anschließend wurden in den einzelnen Klassen Termine vereinbart, um die Kinder und Jugendlichen mit dem Forschungsprojekt bekannt zu machen (siehe Anhang A) und sie um ihre Teilnahme zu bitten. Ein ausdrücklicher Hinweis auf die Freiwilligkeit und auf die Wahrung der Anonymität der zu sammelnden Daten erhielten die Kinder und Jugendlichen bei dieser Vorstellung im Klassenzimmer, bevor die Elternbriefe (siehe Anhang B) ausgeteilt wurden, welche eine kurze Darstellung des Vorhabens beinhalteten. Die Briefe sollten baldmöglichst unterschrieben bei der Klassenleitung zur weiteren Übermittlung an die Autorin zurückgegeben werden. Nach dem problemlosen Rücklauf der Anschreiben konnten die ersten Termine für die Datenerhebung angesetzt werden.

Um Probanden (Pbn) aus dem gymnasialen Bereich für das Experiment zum Gerechtigkeitsdenken zu gewinnen, konnte die Autorin auf Personen aus ihrem Bekanntenkreis sowie auf Kontakte zu verschiedenen Gruppen und Vereinen zurückgreifen. Da es aus schulinternen Gründen nicht möglich war, in den Klassen über das Forschungsprojekt zu sprechen, um das Vorhaben für an der Teilnahme Interessierte zu erläutern, kamen die meisten Zusagen aufgrund von Telefongesprächen zustande. Für das Übermitteln der Elternbriefe, das zum Teil durch persönliche Besuche der Autorin in den Privatwohnungen, zum Teil durch die Weitergabe in Jugendgruppen oder durch Klassenlehrer geschah, musste ein großer Zeitaufwand eingeplant werden. Besonders schwierig war es, Jungen aus der 9. Klasse Gymnasium zu einer Teilnahme an der Befragung zu bewegen. Die Motivation, in der Freizeit an einem Forschungsprojekt teilzunehmen, war bei dieser Altersgruppe nicht besonders hoch. Weil sich in der entsprechenden Jahrgangsstufe an den Kaufbeurer Schulen nicht die für die angestrebte Stich-

probengröße erforderlichen Schüler finden ließen, wurden zusätzlich 10 Jungen aus der Nachbarstadt Marktoberdorf befragt.

Noch zeitintensiver verlief die Gewinnung der Pbn auf Realschul-Ebene, da von Seiten des Ministeriums große Bedenken gegenüber Befragungen an Schulen bestehen und eine Genehmigung dazu nur in Ausnahmefällen gestattet wird. Die Gruppe der Lehrkräfte konnte wieder aus dem persönlichen Bekanntenkreis der Autorin gewonnen werden; der Kontakt zu Schülerinnen und Schülern wurde in Jugendgruppen und über Freundschaften der Befragungswilligen hergestellt.

Auch die Stichprobengewinnung unter den Lehramtsstudierenden an der Universität Augsburg war sehr zeitaufwändig. Einige StudentInnen trugen sich, nachdem die Autorin in verschiedenen Seminaren (siehe Anhang A) über das Ziel und das gesamte Forschungsprojekt zur Entwicklung der Aufteilungsgerechtigkeit informiert hatte, in Listen ein und bekundeten so ihre Zusage zur Teilnahme, doch die Mehrheit der Probanden, die sich an der Befragung beteiligten, wurde nach den Vorlesungen im Universitätsbereich angesprochen, ob sie bereit wären, an einem Experiment im Fachbereich Psychologie mitzuwirken.

7.2 Der Versuchsraum und Bereiche, in denen die Befragungen stattfanden

Die LehrerInnen und SchülerInnen aus dem Grund- und Hauptschul-Bereich wurden zum Großteil in den Räumen der jeweiligen Schulen befragt, z.B. in Elternsprechzimmern, Bibliotheken oder unbenutzten Klassenzimmern, wo bis auf einige Ausnahmefälle ein störungsfreier Ablauf des Gesprächs gewährleistet war. Die Kinder kamen einzeln und selbständig zum vereinbarten Treffpunkt. Es wurde darauf geachtet, dass den Vpn beim Betreten des Befragungszimmers sofort der Tisch mit der Untersuchungsvorrichtung ins Auge fiel und dass insgesamt ein angenehmes Raumklima herrschte. – Einige wenige Befragungstermine wurden im privaten Bereich vereinbart.

Auch an den Gymnasien durften Klassen- oder Elternsprechzimmer in der unterrichtsfreien Zeit zur Untersuchungsdurchführung genutzt werden. Die Befragung der an Gymnasien tätigen Lehrkräfte fand zum überwiegenden Teil in deren Privatwohnungen oder im Zuhause der Autorin statt.

Die Datenerhebung der Realschul-Lehrkräfte und -schülerInnen erfolgte aus den bereits angesprochenen Gründen im privaten Bereich. Da die meisten der an der Teilnahme bereiten Kinder und Jugendlichen außerhalb des Stadtgebietes wohnten, fanden die Untersuchungen mit den einzelnen Pbn in vielen verschiedenen Dörfern statt und nur manchmal konnten Treffen zur Befragung mit zwei oder drei KlassenkameradInnen in demselben Ort bzw. in einer Wohnung vereinbart werden.

Zur Befragung der Lehramts-StudentInnen an der Universität Augsburg wurde vom Lehrstuhl für Psychologie für die gesamte Dauer der Datenerhebung ein unbesetztes Dozentenzimmer zur Verfügung gestellt.

7.3 Zeitliche Dimension

Im Durchschnitt benötigten die Pbn ungefähr 20 bis 25 Minuten für die Bewältigung der 21 Geschichten. Die große Mehrheit aller am Versuch Beteiligten nahm sehr konzentriert am Experiment teil, nur bei einer ganz geringen Anzahl (bei zwei männlichen Lehramts-Studenten, einer weiblichen Gymnasial-Lehrkraft, einer Jugendlichen aus der 9. Klasse Hauptschule und einem Jungen aus der 6. Klasse Gymnasium) zeigten sich schon im ersten Durchgang Ermüdungs- bzw. Unlusterscheinungen.

Bei den im privaten Bereich durchgeführten Befragungen mussten im Vorfeld mindestens zehn Minuten eingeplant werden, um den Kindern bzw. Jugendlichen und deren Eltern oder den Erwachsenen, die sich bereit erklärt hatten, an der Untersuchung teilzunehmen, das Vorhaben zu erläutern, wobei die Autorin überall auf großes Verständnis und Entgegenkommen stieß.

Im Anschluss an das Experiment wurden die Pbn gebeten, noch einen Fragebogen zur Erfassung des Mitgefühls auszufüllen. Dies nahm etwa 3 Minuten Zeit in Anspruch. Aus organisatorischen Gründen konnte die Bearbeitung dieses Untersuchungsteiles unter den studentischen Probanden nur bei 50% der Teilnehmer durchgeführt werden.

7.4 Versuchsmaterialien

Um die Inhalte der erzählten Geschichten zu veranschaulichen, wurden die im Folgenden beschriebenen Gegenstände eingesetzt, deren Position sich während des Experiments immer wieder veränderte. So war es wichtig, vor jedem neuen Geschichtenanfang die Ausgangsaufstellung des Untersuchungs-Sets wiederherzustellen.



Abbildung 2. Untersuchungs-Set in Ausgangsstellung.

Die Beschaffenheit des für die Befragung benötigten *Tisches*, auf dem das Untersuchungs-Set aufgestellt wurde und der zwei sich daran gegenüberstehenden *Stühle* war für das Gelingen der Aufgabe keiner vorgegebenen Bestimmung unterworfen.

Die neun *hypothetischen Geschichten*, welche den Pbn zum Thema Gerechtigkeit vorgelesen wurden, waren in unterschiedlichen Reihenfolgen auf DIN-A-4-Blättern abgedruckt (siehe Anhang C). Es gab zwei Versionen, eine für Frauen und Mädchen und eine weitere für Jungen und Männer, wobei alle Personen in den entsprechenden Erzählungen entweder weibliche oder männliche Vornamen trugen. In dem Experiment war das Geschlecht der Pbn mit dem Geschlecht der in den Geschichten vorkommenden Handlungsträger identisch, um weitere geschlechtsspezifische Beeinflussungen bei den Verteilungsaufgaben auszuschließen.

Als Symbol für die Stimuluskinder der Geschichte fungierten 7 cm hohe, blaue *Playmobilfiguren*, die als Kennzeichnung für ihren Namen die Großbuchstaben A, B, C oder D auf Brust und Rücken trugen und sich in keinem weiteren äußeren Merkmal voneinander unterschieden.

Der Anteil der erbrachten Leistung bzw. die unabhängige Variable I (UV I) konnte vier Ausprägungen annehmen und wurde durch kleine, durchsichtige, mit Müll gefüllte *Cellophantüten* dargestellt, die alle eine Grundfläche von 4,5 cm x 7 cm hatten. Zur Visualisierung der Bedingung „nicht angestrengt“ wurde eine leere, 17,5 cm hohe Tüte aufgestellt; die Füllhöhe der weiteren drei Tütchen, welche symbolisierten, dass eine „kleine“, „mittlere“ oder „große“ Tüte Müll gesammelt wurde, betrug 3 cm, 7 cm und 12 cm.

Um das Ausmaß der Bedürftigkeit, bzw. die unabhängige Variable II (UV II) in ihren drei Ausprägungen zu operationalisieren, wurden kleine *Pappschachteln* in den Maßen 16 x 9,5 x 5,5 cm, 10 x 6 x 4 cm und 8,5 x 3,5 x 1,8 cm verwendet, auf deren weißem Untergrund in buntes Papier eingewickelte Bonbons gemalt waren. Die Schächtelchen waren proportional zu ihrer Größe mit echten Süßigkeiten gefüllt.

Zur Beantwortung der Frage, wie viele Süßigkeiten den Kindern A und B (C, D) in den Geschichten anteilmäßig zugesprochen werden sollten, stand ein 30 cm langer, hölzerner Zählstab in Form eines *Rechenschiebers* zur Verfügung, auf welchem jeder der 20 in der Mitte platzierten Holzringe (mit dem Durchmesser 3 cm) ein Bonbon repräsentierte. Diese wurden dann durch die Vergabe der Vpn symbolisch an die jeweiligen Stimulus-Kinder verteilt bzw. an das rechte oder linke Ende der Stange verschoben. Mit anderen Worten, die abhängige Variable der Untersuchung wurde durch die Anzahl der Süßigkeiten operationalisiert, welche die jeweiligen Protagonisten der Geschichte erhielten.

Nach jeder Entscheidung zu einer Geschichte wurde auf einem *Protokollbogen* notiert, wie viele der insgesamt 20 Ringe auf der Zählstange auf die Seite des Protagonisten mit dem Erkennungsbuchstaben „A“ verschoben wurden. Im Gesamten ergaben sich für jede Vpn 21 Zahlenwerte aus drei Probedurchgängen (siehe Anhang C) und 2 x 9 variierten Geschichten (Messwiederholung). Der in DIN-A-4 gehaltene Vordruck des Bogens wurde in ein Ringbuch eingeordnet und so von der Versuchsleiterin (VLin) bearbeitet, dass er für die Versuchsperson (Vpn) nicht einsehbar und folglich bei der

Wiederholung der Verteilungsaufgaben nicht replizierbar war. Im oberen Abschnitt des Protokollbogens war Platz, um den Namen des am Experiment Teilnehmenden, dessen Geburtsdatum, Geschlecht, Klasse bzw. Berufsbezeichnung, gegebenenfalls Studienrichtung und Semesteranzahl, Vpn-Nummer sowie das Erhebungsdatum festzuhalten (siehe Anhang D).

Des Weiteren kam zur Erfassung des Mitgefühls eine Abwandlung des von Ulich und Volland (1998) an der Universität Augsburg entwickelten *Mitgefühls-Fragebogen* zur Anwendung (siehe Anhang E). Dabei wurden den Pbn zwei hypothetische Situationen vorgestellt, „Ein Kind wird geschlagen“ und „Eine junge Frau ist drogensüchtig“. Für jede der beiden Situationen waren auf dem Fragebogen sieben Items zur Operationalisierung der Mitgefühls-Komponenten angegeben, wobei sowohl positive als auch negative Formulierungen konstruiert wurden (z.B.: „Es ist mir eigentlich gleich, dass das Kind ein Ohrfeige bekommen hat“. versus „Ich kann mir vorstellen, wie schlecht sich das Kind jetzt fühlt“). Die sieben Items waren jeweils mit einer sechsstufigen Antwortskala (von 1 = „stimmt überhaupt nicht“ bis 6 = „stimmt genau“) verbunden, auf welcher der Pbn eine gefühlsmäßige Reaktionsmöglichkeit ankreuzen sollte (Der detaillierte Wortlaut des Fragebogeninhalts ist dem Anhang zu entnehmen.).

Die *Gummibärchen*, welche den Vpn nach dem Experiment als kleines Dankeschön gereicht wurden, waren in einem (während der Befragung nicht zu sehenden) Körbchen in der Nähe der VLin aufbewahrt.

7.5 Das Verfahren

Für die vorliegende Untersuchung zur Messung von Gerechtigkeitskonzepten wurde ein experimentelles Verfahren mit Supervisor-Design gewählt. Das Experiment baut auf Untersuchungsmethoden von Kienbaum und Wilkening (2009) auf, welche sich wiederum an dem experimentellen Design von Anderson und Butzin (1978) orientieren. Dabei soll der Proband in hypothetischen Geschichten und Visualisierungen in der Rolle eines Außenstehenden – dessen Beeinflussung des Eigeninteresses dadurch unbeeinflusst bleibt – zwischen zwei Stimuluspersonen, z.B. A und B, eine gerechte Verteilung vornehmen. Während die Höhe der Leistung des Protagonisten A in drei Abstufungen entweder durch die Bezeichnung „eine kleine Tüte Müll“, „eine mittlere Tüte

Müll“ oder „eine große Tüte Müll“ angegeben wird, bleibt die Information zur Leistung des Protagonisten B durch die Angabe „keinen Müll“ konstant gleich.



Abbildung 3. Untersuchungsmaterialien für Protagonist A.

Demgegenüber variiert die Information zur Bedürftigkeit der Stimulusperson B, C oder D in drei Abstufungen durch die Beschreibungen „weniger Süßigkeiten als A“, „genauso viele Süßigkeiten wie A“ oder „mehr Süßigkeiten als A“.



Abbildung 4. Untersuchungsmaterialien der Protagonisten B, C und D.

Der Besitz an Süßigkeiten der Stimulusperson A entspricht bei jedem Durchgang der Bedingung „genauso viele Süßigkeiten wie A“. Durch die Kombination der Variablen Leistung und Bedürftigkeit ergibt sich ein 3 x 3 faktorieller-Versuchsplan mit neun Geschichten. Zur Überprüfung von Reliabilität und internen Konsistenzen werden die im Verfahren vorgetragene neun Geschichten in einem zweiten Durchgang in der gleichen Reihenfolge wiederholt. Zudem wurden die Geschichten, denen jeweils 3 Probegänge (mit derselben Geschichten-Abfolge Nr. 1, Nr. 5 und Nr. 9) vorangestellt sind, in sechs verschiedenen Versionen angewendet, um Reihenfolge-Effekte zu vermeiden. Insgesamt hat jeder Pbn 21 (3 + 2 x 9) Verteilungs-Entscheidungen zu treffen, wonach sich die Aufteilungsprinzipien der Gleichheit, Bedürftigkeit oder Leistung ableiten lassen.

In den letzten Jahren wurden von Prof. Dr. Jutta Kienbaum im Rahmen eines Forschungsprojektes des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie der Universität Augsburg in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Friedrich Wilkening der Universität Zürich Aufteilungsentscheidungen bei Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen systematisch untersucht. Mittels des oben beschriebenen, gut erprobten Verfahrens wurde erforscht, inwiefern Menschen verschiedenen Alters Informationen zu Bedürftigkeit und Anstrengung in ihren intuitiven Aufteilungsentscheidungen innerhalb verschiedener Kontexte berücksichtigen.

7.5.1 Versuchsablauf

Die Datenerhebung fand in dem Zeitraum zwischen Dezember 2006 und April 2008 statt und erfolgte an Werk- und Sonntagen, da viele Terminvereinbarungen aufgrund persönlicher Kontakte der Autorin zustande kamen und daher nicht an das Schulsetting gebunden waren. Sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich wurde jede Versuchsperson (Vpn) einzeln in einem störungsfreien Raum befragt.

Zu Anfang des verwendeten experimentellen Verfahrens erhielt der Teilnehmer die Information, dass eine Geschichte von Kindern erzählt wird, die an ihrer Schule den Pausenhof aufräumen sollten. Danach erfolgte die Vorstellung zweier Kinder, welche sich beim Aufräumen des Schulhofs unterschiedlich anstrebten und denen auch zuhause verschieden viele Süßigkeiten zur Verfügung stünden. Nach der Bekanntgabe

dieser Informationen war es Aufgabe der Vpn, eine Aufteilungsentscheidung bei der Vergabe von symbolischen Bonbons zugunsten der beiden Kinder in der Geschichte zu treffen. Die Menge der an die Protagonisten zugewiesenen Süßigkeiten wurde von der VLin schriftlich auf einem Protokollbogen festgehalten. Anschließend folgte eine Reihe neuer Geschichten mit veränderten Bedingungen in Bezug auf die Angaben zu Leistung und Bedürfnigkeiten. Wieder sollte die konstant gehaltene Anzahl des zu vergebenden Gutes zwischen den beiden Protagonisten verteilt werden. Dieser Vorgang erfolgte insgesamt 21 mal (drei Probedurchläufe, neun Variationen und neun Wiederholungen). Nach dem Absolvieren aller Geschichten wurde die Vpn befragt, nach welchen Kriterien sie ihre Zuweisungen getätigt hätten.

Anschließend wurde jede Vpn noch gebeten, einen zusätzlichen Bogen (Mitgeföhl-Reaktions-Bogen) auszuföllen, den die teilnehmenden Personen ohne nähere mündliche Erläuterung bearbeiteten. Am Ende bedankte sich die VLin beim Pbn und überreichte ihm eine kleine süße Aufmerksamkeit.

7.5.2 Instruktion zur Messung des Gerechtigkeitsdenkens

Die Begrüßung des Probanden und die Untersuchungseinleitung erfolgten mit folgenden Worten (Version für SchülerInnen):

Schön, dass du gekommen bist. Bitte nimm doch Platz!

(Der entsprechende Wortlaut der Instruktionen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist dem Anhang A zu entnehmen.)

Dem Teilnehmer wurde am Untersuchungstisch gegenüber der VLin ein Platz zugewiesen, der nach Möglichkeit einen Blick in die Raumweite gestattete, um das Gefühl einer offenen Atmosphäre entstehen zu lassen.

Vielen Dank nochmals fürs Mitmachen. Wir haben uns ja schon kennen gelernt, als ich euch kurz erzählt habe, was wir hier machen werden.

Ich bin Angela Orendi.

Sagst du mir bitte deinen Vornamen und dein Geburtsdatum?

Nach der Eröffnungsphase und dem Notieren der persönlichen Daten auf dem Protokollbogen erhielt die Vpn eine ausführliche Erklärung des Vorhabens:

Ich erzähle dir jetzt ein paar Geschichten über Gerechtigkeit. Nach jeder Geschichte bitte ich dich, mir zu sagen, was du gerecht findest. Bevor wir anfangen, solltest du noch wissen, dass ich mir deine Antwort aufschreiben werde. Ganz wichtig ist auch, dass du weißt, dass du hier nichts falsch machen kannst, es geht nur um deine Meinung.

Bist du bereit?

Gut, dann fangen wir an.

Nun folgte das Vorstellen der Rahmengeschichte:

Ich erzähle dir eine Geschichte von Kindern in einer Schule, so wie deiner hier. Eines Tages sollten die Kinder den Pausenhof aufräumen.

Das Vertrautwerden mit der experimentellen Aufgabe konnte dann geschehen, wenn die VLin die erste der drei Geschichten (Geschichte Nr. 1) des Probedurchgangs vorlas und die Kinder A und B namentlich vorstellte, deren Geschlecht mit dem der Vpn identisch war.

Das ist Annika. Sie hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt.

Während des Erzählens über Kind A wurde von der Versuchsleiterin zuerst die Playmobilfigur mit der Aufschrift A links (aus der Perspektive der Vpn) neben dem Rechenschieber aufgestellt und anschließend die kleinste der symbolischen Mülltüten. Ebenso wurde im weiteren Verlauf der Geschichte verfahren und entsprechendes Untersuchungsmaterial (Playmobilfigur B und leere Tüte) auf der rechten Seite der Versuchsanordnung aufgestellt, wenn von Kind B gesprochen wurde:

Das ist Bettina. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie weniger Süßigkeiten als Annika.



Abbildung 5. Aufstellung der Untersuchungsmaterialien zur ersten Geschichte.

An dieser Stelle wurde durch das Platzieren des Süßigkeiten-Schächtelchens in mittlerer Größe auf der linken Seite (wieder aus der Perspektive der Vpn) und des kleinsten Schächtelchens auf der rechten Seite veranschaulicht, welche Angaben über Bedürftigkeit und Leistung zum Inhalt der vorgetragenen Geschichte gemacht wurden. Um zu gewährleisten, dass die Informationen von der Vpn verstanden wurden, und um eventuelle Rückfragen zu klären, schlossen sich folgende Bitten an:

Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat? Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?

Nach der Klärung dieser Fragen, die nur in den drei Probedurchgängen gestellt wurden, lautete die Fortsetzung der Geschichte:

Da sind jetzt noch Bonbons, die bei einer Geburtstagsfeier übrig geblieben sind. Das hier wären mal die Bonbons.

Die Versuchsleiterin zeigte während des Sprechens dieses Satzes auf den (aus Vpn-Perspektive) vorne am Tisch platzierten Rechenschieber mit den 20 mittig darauf positionierten Ringen (Bonbons) und deutete auch auf die jeweiligen Playmobilfiguren an den beiden Seiten des Zählstabes, wenn es in der weiteren Textfassung hieß:

Die Lehrerin sagt, dass du sie zwischen den beiden Kindern verteilen darfst. Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.

Nun war es Aufgabe der Vpn, die Ringe auf dem Rechenschieber durch Schieben nach rechts oder links so zu verteilen, dass kein Rest blieb. Diese zählte die VLin nach einem kurzen verständigem Blick oder der Frage „Bist du fertig?“ möglichst unauffällig, um einer intuitiven Entscheidung der Vpn nicht entgegenzuwirken und somit aus der Aufteilungsentscheidung eine mathematisch auszuklügelnde Aufgabe werden zu lassen und notierte die entsprechende Anzahl der für Kind A zugewiesenen Ringe im Protokollbogen. Da in jeder Zuweisungsaufgabe 20 Ringe zu verteilen waren, war es nicht erforderlich, das Ergebnis der an Kind B zugesprochenen Menge schriftlich festzuhalten.

Vor dem Beginn der neuen Geschichte (Nr. 5) wurden wieder alle Untersuchungsgegenstände in die ursprüngliche Aufstellung gebracht, um gleiche Ausgangsbedingungen für den experimentellen Ablauf herzustellen.

Kommen wir zur nächsten Geschichte.

Das ist Amelie. Sie hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist Carla. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie genauso viel Süßigkeiten wie Amelie.

Zur Festigung der verbalen Instruktionen dienten dieselben Untersuchungsmaterialien wie oben erklärt. Auch nach dieser Geschichte sollte die Vpn der VLin anzeigen, welches Kind mehr Müll gesammelt und welches mehr Süßigkeiten zuhause hat. Ebenso wiederholte sich folgende Instruktion mit den entsprechenden verdeutlichenden Handzeichen:

Das hier wären jetzt wieder die Bonbons. Verteile sie bitte wieder so zwischen den beiden Kindern, wie du es gerecht findest.

Das gleiche Prozedere wurde für die dritte Geschichte (Nr. 9) gewählt. A hatte rechts seinen Platz, B und C standen links. Nach den drei Probedurchlauf-Geschichten stellte die VLin nochmals sicher, dass das Vorgehen bezüglich des Versuchsablaufs von Seiten der Vpn verstanden wurde und keine Unklarheiten mehr existierten, die Ergebnisverfälschungen nach sie ziehen könnten, indem sie sagte:

Hast du dazu noch Fragen? Dann machen wir noch ein paar Geschichten.

Jetzt schlossen sich unter Verwendung der inzwischen aus den Probedurchgängen bekannten Instruktionen neun Geschichten an, wobei ihre Reihenfolge variierte (siehe

Anhang C). Nach der Wiederholung dieser Geschichten schloss die VLin die experimentelle Untersuchung mit folgenden Worten ab:

So, das war's. Vielen Dank fürs Mitmachen!

Als Dank erhielt jede Vpn ein kleines Tütchen Gummibärchen oder eine andere kleine süße Aufmerksamkeit.

7.6 Messung des Mitgefühls

Um das Mitgefühl bei Jugendlichen und Erwachsenen zu erfassen, wurde von Volland und Ulich (1998) an der Universität Augsburg ein Fragebogenverfahren entwickelt. Ursprünglich bestand dieses „Mitgefühls-Reaktionsverfahren“ aus drei hypothetischen Situationen: „ein Kind wird geschlagen, ein Motorradfahrer erleidet einen Unfall (und) eine junge Frau ist drogensüchtig“ (Ulich und Volland, 1998, S. 91), doch für die vorliegende Arbeit wurden nur die Situationen Eins und Drei ausgewählt, um weitere Variablen zu überprüfen, welche Aufteilungsentscheidungen beeinflussen könnten. Ziel dieses Verfahrens war, „das Vorhandensein emotionaler Schemata für das Erleben von Mitgefühl zu erschließen“ (Ulich und Volland 1998, S. 91).

Nachdem sich in einem Vorversuch mit einer kleinen Gruppe von Zehnjährigen ($N = 4$) gezeigt, hatte, dass auch Kinder dieses Alters mit den Fragestellungen zurecht kamen, konnte dieser Mitgefühlsbogen bei der vorliegenden Untersuchung verwendet werden. Durch den Gebrauch desselben Fragebogens für alle an der Stichprobe beteiligten Personen sollten weitere Fehlerquellen und Unstimmigkeiten bei der Verarbeitung und Interpretation der Daten ausgeschlossen werden.

Der Fragebogen wurde von den einzelnen Pbn jeweils im Anschluss an das Experiment zur Messung des Gerechtigkeitsdenkens in Anwesenheit der VLin ausgefüllt. Dies bereitete im Allgemeinen keine Probleme. Allen an der Untersuchung Beteiligten gelang es, sich in die geschilderten Situationen hineinzudenken. Für einige Kinder und Jugendliche war es allerdings nicht sofort verständlich, welche Bedeutung der Satz „Es berührt mich“ hat. Die VLin versuchte, den Sinngehalt dieser Ausrucksweise den Pbn nahe zu bringen, indem sie z.B. folgende Erklärungen vorschlug: „Ich fühle mit dem anderen mit“, „Ich bin von jemens Schicksal betroffen“ oder „Es ist mir nicht gleichgültig, wie es der Person geht“.

Auch wenn einige Erwachsene indirekt die Effekte der sozialen Erwünschtheit ansprachen, etwa mit der Bemerkung „Wenn ich jetzt diese Antwort ankreuze, kommt heraus, dass ich total unempathisch bin“, ist davon auszugehen, dass die Einflüsse der positiven Selbstdarstellung weitgehend auszuschließen sind, denn bis auf ganz wenige Ausnahmen zeigten alle Teilnehmer großes Engagement in der Untersuchung. Viele Erwachsene nahmen sich nach dem Ende des Experiments Zeit zu einem Gespräch. Auch einige Kinder, vor allem aus der Gruppe der Zwölfjährigen, bedankten sich dafür, dass sie an einer so interessanten Studie teilnehmen durften.

7.7 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit der Aussage über die Reliabilität der erhobenen Daten und wird dann durch den Überblick zu Varianzanalysen, Mittelwerten, Einzelanalysen und der Auswertung der Geschlechterunterschiede fortgeführt. Schließlich werden die Werte, welche durch die Messung von Mitgefühl mittels Fragebogen errechnet wurden, mit den aus der experimentellen Untersuchung gewonnenen korreliert. Die statistische Bearbeitung der Daten erfolgte mit Hilfe des SPSS-Programms (Version 15.0).

7.7.1 Reliabilität der Ergebnisse

Der in einem Diagnoseverfahren gemessene Reliabilitätsfaktor zeigt an, „in welchem Maße das Untersuchungsverfahren bei wiederholter Anwendung konsistent bzw. zuverlässig zu identischen Ergebnissen führt“ (Zimbardo, 1992, S. 434). In der vorliegenden Arbeit wurde zur Überprüfung der Reliabilität die Übereinstimmung der Ergebnisse des ersten experimentellen Durchgangs mit den Ergebnissen des zweiten Durchgangs mittels Pearson-Korrelationskoeffizienten (vgl. Bortz, 1995, S. 21-23) berechnet. Die sich daraus ergebenden Werte sind in den Tabellen 7-9 abgebildet. Ein Wert von .00 würde auf ein vollkommen unrelables Testergebnis hinweisen. Je näher sich jedoch der Korrelationskoeffizient auf +1.00 zu bewegt, umso mehr deutet er auf eine identische Vorgehensweise der Probanden in den beiden Versuchsreihen hin.

Tabelle 7

Reliabilitätswerte aus der Untersuchungsgruppe der Schülerinnen und Schüler.

Schulart	Klasse	Geschlecht	Cronbach's alpha
Grundschule	4	weiblich (n=24)	r = .82
		männlich (n=24)	r = .79
Hauptschule	6	weiblich (n=24)	r = .71
		männlich (n=24)	r = .86
Hauptschule	9	weiblich (n=24)	r = .79
		männlich (n=24)	r = .80
Realschule	6	weiblich (n=24)	r = .83
		männlich (n=24)	r = .84
Realschule	9	weiblich (n=24)	r = .90
		männlich (n=24)	r = .93
Gymnasium	6	weiblich (n=24)	r = .74
		männlich (n=24)	r = .96
Gymnasium	9	weiblich (n=24)	r = .92
		männlich (n=24)	r = .94

Tabelle 8

Reliabilitätswerte aus der Untersuchungsgruppe der Lehramts-Studierenden.

Schulart	Geschlecht	Cronbach's alpha
Grundschule	weiblich (n=12)	r = .96
	männlich (n=12)	r = .95
Hauptschule	weiblich (n=12)	r = .91
	männlich (n=12)	r = .89
Realschule	weiblich (n=12)	r = .97
	männlich (n=12)	r = .98
Gymnasium	weiblich (n=12)	r = .94
	männlich (n=12)	r = .98

Tabelle 9

Reliabilitätswerte aus der Untersuchungsgruppe der berufstätigen Lehrkräfte.

Schulart	Geschlecht	Cronbach's alpha
Grundschule	weiblich (n=12)	r = .94
	männlich (n=12)	r = .99
Hauptschule	weiblich (n=12)	r = .99
	männlich (n=12)	r = .99
Realschule	weiblich (n=12)	r = .98
	männlich (n=12)	r = .80
Gymnasium	weiblich (n=12)	r = .99
	männlich (n=12)	r = .80

Da nach Mummendey und Grau (2008) „Korrelationskoeffizienten in der Größenordnung um .80 bereits als gut gelten“ (S. 102), kann die Zuverlässigkeit des hier angewandten Verfahrens bezüglich seines Messergebnisses bestätigt werden.

7.7.2 Varianzanalysen und Mittelwerte

Mithilfe der Varianzanalyse (ANOVA) werden die Unterschiede zwischen den Gruppen untersucht. Dazu werden die Streuungen (Varianzen) innerhalb der Gruppen in Beziehung gesetzt zu den Unterschieden (Varianzen) zwischen den Gruppen und anschließend mittels des F-Tests auf Signifikanz überprüft (vgl. Beller, 2004, S. 133-134). Spielte womöglich bei der Vergabe von Bonbons an Kind A der Zufall eine Rolle, wurde also willkürlich verteilt? Oder orientierten sich die Vpn bei ihren Gerechtigkeits-Entscheidungen auch im Sinne einer „sozialen Erwünschtheit“, d.h. lassen sich die Ergebnisse ihrer Urteile weniger auf intuitive Entscheidungen sondern eher auf vermeintlich gültige Normen und Maßstäbe äußerer Bedingungen bzw. (Leistungs-)Erwartungen zurückführen?

Wie viele Bonbons von den jeweiligen Probanden-Gruppen an Protagonist A zugewiesen wurden, ist in Tabelle 10 aufgelistet. Dabei zeigt sich, dass bei einem Vergleich der Werte, die sich für alle Vpn ermitteln ließen, die niedrigsten Abgabemengen in dem Bereich von 11.33 bis 16.10 lagen, während die Höchstabgaben zwischen 14.99 und 18.51 schwankten. Insgesamt ergaben sich Durchschnittswerte von 13.13 (bei den 4.- Klässlern) bis 17.10 (bei den berufstätigen Lehrkräften an der Hauptschule), wobei zu erwähnen ist, dass alle Gruppen im Schnitt mehr als die Hälfte der Bonbons an Kind A abgaben.

Tabelle 10

Zuweisungsmenge der durch die SchülerInnen, Lehramts-Studierenden und berufstätigen Lehrkräfte vergebenen Bonbons.

Gruppenzugehörigkeit	Minimum	Maximum	Durchschnitt
SchülerInnen der 4. Klasse GS	11.33	14.99	13.13
SchülerInnen der 6. Klasse HS	12.66	15.48	14.17
SchülerInnen der 6. Klasse RS	13.31	17.53	15.47
SchülerInnen der 6. Klasse Gy	12.48	16.86	14.94
SchülerInnen der 9. Klasse HS	12.91	17.13	15.16
SchülerInnen der 9. Klasse RS	14.76	18.06	16.44
SchülerInnen der 9. Klasse Gy	13.54	18.51	16.26
Stud. für das LA an der GS	13.42	17.15	15.56
Stud. für das LA an der HS	13.04	16.31	14.82
Stud. für das LA an der RS	13.73	17.19	15.65
Stud. für das LA an Gy	14.54	17.81	16.41
Lehrer an der GS	13.69	16.46	15.38
Lehrer an der HS	16.10	17.87	17.10
Lehrer an der RS	15.19	18.04	16.85
Lehrer an Gy	13.83	17.27	15.72

Anmerkungen. GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium. Stud.=Studierende, Stud.= Studierende, LA=Lehramt.

Um zu überprüfen, ob die einzelnen Gruppen sich an den Kriterien „Leistung“ oder „Bedürftigkeit“ orientiert haben, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet (vgl. Tab. 11 und 12).

Tabelle 11

Überblick zu den Varianzanalysen der Untersuchungsgruppen aller Schülerinnen und Schüler.

Untersuchungsgruppe	Haupteffekt Anstrengung	Haupteffekt Bedürftigkeit	Wechselwirkung Bedürftigkeit/Anstrengung
4. Klasse GS	F (2,92) = 13.58, p<.001, Eta ² = .22.	F (2,92) = 41.70, p<.001, Eta ² = .48.	F (4,184) = 1.52, n.s., Eta ² = .03.
6. Klasse HS	F (2,92) = 66.07, p<.01, Eta ² = .13.	F (2,92) = 31.17, p<.001, Eta ² = .40.	F (4,184) = .07, n.s., Eta ² = .00.
6. Kl. RS	F (2,92) = 50.65, p<.001, Eta ² = .52.	F (2,92) = 55.25, p<.001, Eta ² = .55.	F (4,184) = 1.80, n.s., Eta ² = .04.
6. Kl. Gy	F (2,92) = 25.06, p<.001, Eta ² = .35.	F (2,92) = 57.10, p<.001, Eta ² = .55.	F (4,184) = 3.76, p<.01, Eta ² = .08.
9. Kl. HS	F (2,92) = 29.07, p<.001, Eta ² = .39.	F (2,92) = 71.12, p<.001, Eta ² = .61.	F (4,184) = 2.47, p<.05, Eta ² = .05.
9. Kl. RS	F (2,92) = 28.97, p<.001, Eta ² = .39.	F (2,92) = 39.02, p<.001, Eta ² = .46.	F (4,184) = 1.10, n.s., Eta ² = .02.
9. Kl. Gy	F (2,92) = 53.37, p<.001, Eta ² = .54.	F (2,92) = 66.06, p<.001, Eta ² = .59.	F (4,184) = 2.38, n.s., Eta ² = .05.

Anmerkungen. GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium.

Tabelle 12

Überblick zu den Varianzanalysen der Untersuchungsgruppen aller Lehramts-Studierenden und berufstätigen Lehrkräfte.

Untersuchungsgruppe	Haupteffekt Anstrengung	Haupteffekt Bedürftigkeit	Wechselwirkung Bedürftigkeit/Anstrengung
LA-Stud. GS	F (2,44) = 23.77, p<.001, Eta ² = .52.	F (2,44) = 18.23, p<.001, Eta ² = .45.	F (4,88) = 2.71, p<.05, Eta ² = .11.
LA-Stud. HS	F (2,44) = 16.83, p<.001, Eta ² = .43.	F (2,44) = 22.26, p<.001, Eta ² = .50.	F (4,88) = .09, n.s., Eta ² = .00.
LA-Stud. RS	F (2,44) = 20.74, p<.001, Eta ² = .49.	F (2,44) = 11.12, p<.001, Eta ² = .34.	F (4,88) = .46, n.s., Eta ² = .02.
LA-Stud. Gy	F (2,44) = 10.06, p<.001, Eta ² = .31.	F (2,44) = 18.23, p<.001, Eta ² = .45.	F (4,88) = 1.10, n.s., Eta ² = .05.
Berufstätige Lehrer an GS	F (2,44) = 10.62, p<.001, Eta ² = .33.	F (2,44) = 14.52, p<.001, Eta ² = .40.	F (4,88) = 1.28, n.s., Eta ² = .06.
Berufstätige Lehrer an HS	F (2,44) = 12.30, p<.001, Eta ² = .36.	F (2,44) = 4.30, p<.01, Eta ² = .16.	F (4,88) = 2.32, n.s., Eta ² = .10.
Berufstätige Lehrer an RS	F (2,44) = 10.78, p<.001, Eta ² = .33.	F (2,44) = 15.90, p<.001, Eta ² = .42.	F (4,88) = 1.43, n.s., Eta ² = .06.
Berufstätige Lehrer an Gy	F (2,44) = 8.22, p<.001, Eta ² = .27.	F (2,44) = 23.55, p<.001, Eta ² = .52.	F (4,88) = 4.29, p<.01, Eta ² = .16.

Anmerkungen. LA-Stud.=Studierende für das Lehramt, GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium.

Die Varianzanalysen ergaben für alle untersuchten Gruppen signifikante Haupteffekte für die Variablen Leistung und Bedürftigkeit. Die Effektgrößen (η^2) fielen jedoch sehr unterschiedlich aus. Während der Koeffizient η einen Bezug zwischen der abhängigen und der unabhängigen Variablen herstellt, kann das quadrierte η (η^2) „als der Teil der Varianz in der abhängigen Variablen angesehen werden, der sich durch die unabhängige Variable erklären lässt“ (Brosius, 2008, S. 460). Beispielsweise bedeutet die Angabe $\eta^2 = .43$, dass 43% der Varianz durch die unabhängige Variable erklärt werden. Dieses Zusammenhangsmaß η^2 gibt Auskunft darüber, wie stark der Einfluss der Gruppenzugehörigkeit ist und bestimmt „das Verhältnis der durch die Gruppenzugehörigkeit bedingten Abweichungen von $M(\dots)$ zur Gesamtheit der Abweichungen“ (Ludwig-Mayerhofer, 2010).

In den im folgenden dargestellten (Abb. 6-19) Mittelwert-Diagrammen werden die mittleren Werte der Bonbonmenge abgebildet, welche die Vpn in den verschiedenen Bedingungen der experimentellen Untersuchung in den neun Geschichten-Paaren jeweils an Kind A vergaben. Inwiefern nähere Informationen zu den Müllsammelaktionen auf dem Schulhof bzw. zum Süßigkeiten-Besitz von zuhause in die Überlegungen miteinbezogen und in welchem Wirkungsgrad diese Angaben bezüglich Anstrengung und Bedürftigkeit von den Vpn bei deren Aufteilungsentscheidungen hauptsächlich berücksichtigt wurden, zeigt sich im Verlauf der zugehörigen Linien (need höher, need gleich, need niedriger) im jeweiligen Diagramm.

Wird eine hohe mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A sichtbar, heißt das, dass die Leistung von Kind A in die Erwägungen im Hinblick auf eine Verteilung zwischen Kind A und B mitbeachtet und daher ein großer Anteil an Bonbons zugewiesen wurde. Ein Anstieg der Linie lässt auf eine stärkere Beeinflussung der unterschiedlichen Ausprägung des Faktors Anstrengung bezüglich der Entscheidung der Vpn bei der Vergabe von Bonbons schließen. Je mehr sich aber der Abstand zwischen den Linien vergrößert, desto stärker macht sich bei der Vergabe von Bonbons durch die Vpn ein Einfluss des Faktors Bedürftigkeit bemerkbar.

Ob es zutraf, dass sich bei vermehrter Anstrengung und größerer Bedürftigkeit von Seiten des Protagonisten A die Anzahl der zugeteilten Bonbons erhöhte, spiegelt sich in den hier dargestellten Diagrammen (Abbildungen 6-19) wider.

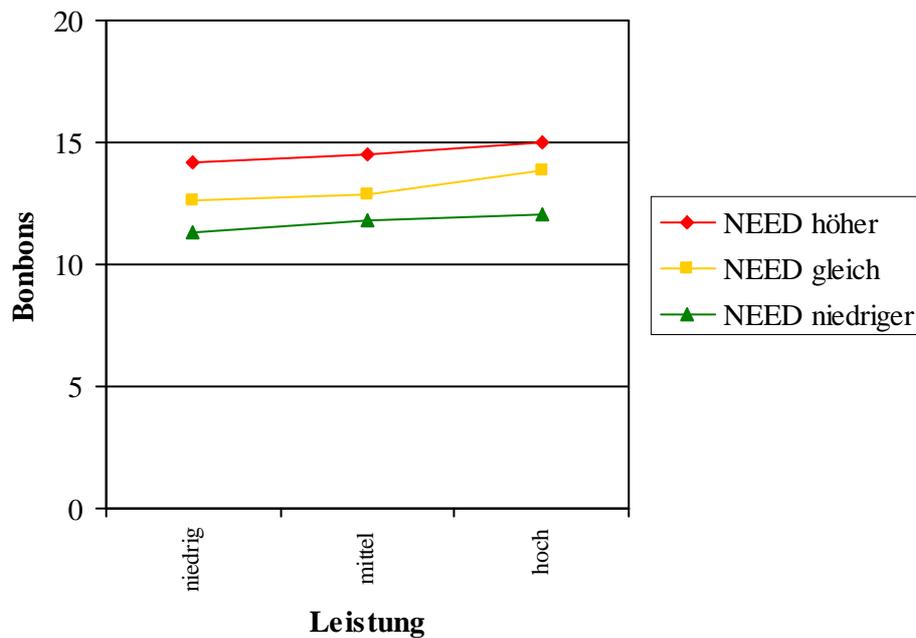


Abbildung 6. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: 4. Klasse Grundschule.

Die graphische Abbildung (Abb. 6) zeigt den Zusammenhang zwischen der Bedürftigkeit und Anstrengung des Protagonisten A und der Menge der an ihn vergebenen Bonbons von den Kindern der 4. Klasse. Während sich bei dessen niedrigerer Bedürftigkeit die Verteilungsmenge an die Hälfte der zur Verfügung stehenden Süßigkeiten annähert, erhöht sich die Anzahl der zugewiesenen Bonbons mit der steigenden Bedürftigkeit des Empfängers. Die geringe Steigung der Linien deutet darauf hin, dass sich eine Zunahme an Anstrengung bzw. erbrachter Leistung auf die Summe der abgegebenen Bonbons nur geringfügig auswirkte. Lediglich bei der Bedingung „hohe Anstrengung und gleiche Bedürftigkeit“ steigerte sich die Abgabemenge etwas stärker als in der vorhergehenden Situation, die eine mittlere Leistung und gleiche Besitzangaben von Kind A im Vergleich zu Kind B beschrieben hatte. Insgesamt wurden also beide Gerechtigkeitskriterien berücksichtigt, wobei der Bedürftigkeit größere Bedeutung zukam.

In welcher Größenordnung das zu verteilende Gut durch die Versuchsteilnehmer der einzelnen Schularten jeweils Kind A zugesprochen wurde, kann am besten eine Gegenüberstellung der Resultate entsprechender Gruppen verdeutlichen.

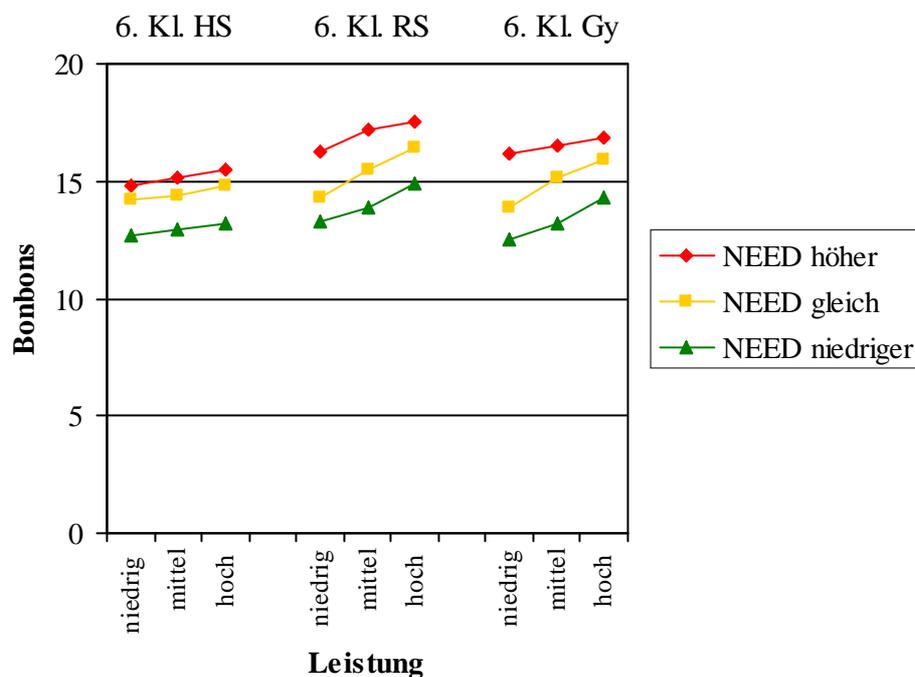


Abbildung 7. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. Jahrgangsstufe aus Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy).

Beim Vergleich der Abbildung 6 zum Zuweisungsverhalten der Grundschüler aus der 4. Klasse (mit durchschnittlich 13.13 abgegebenen Bonbons) mit jener (Abb. 7) der SchülerInnen der 6. Jahrgangsstufe aus der Haupt- und Realschule sowie aus dem Gymnasium zeichnet sich ab, dass die Werte der mittleren Abgabe an Bonbons bei den 6. Klässlern insgesamt etwas höher liegen. Dies lässt auf eine Berücksichtigung der verschiedenen Ausprägungsgrade des Faktors Anstrengung schließen. Es wird deutlich, dass sich das durch die Entscheidung der HauptschülerInnen festgelegte mittlere Abgabenniveau (14.17) durch die Zuweisungen der Gymnasiasten (14.94) erhöhte und durch die Verteilungsmenge der SchülerInnen aus der Realschule (15.47) nochmals anstieg. Im mittleren Diagramm (6. Kl. RS) spricht der etwas größere Abstand zwischen den Linien für eine stärkere Mitberücksichtigung der Angaben über die Bedürftigkeit bei der Vergabe von Bonbons an den Protagonisten.

Nun schließt sich in Abbildung 8 die Auflistung der durchschnittlichen Werte an, die für die 9.-Klässler aller drei untersuchten Schultypen ermittelt wurden. Hier lässt sich eine weitere Anhebung der Ebenen der im Durchschnitt zugewiesenen Bonbons erkennen. Der Wert der mittleren Abgabemenge liegt bei den HauptschülerInnen (15.16) am

niedrigsten und wächst dann nach oben sowohl bei den Gymnasiasten (16.26) als auch bei den RealschülerInnen (16.44), wobei bei letzteren im Vergleich zu den beiden anderen Schüler-Stichproben aus der 9. Jahrgangsstufe der Faktor Bedürftigkeit einen geringeren Einfluss auf die Zuweisungsentscheidungen der Vpn ausübte. Dies verdeutlicht sowohl der entsprechend eng geführte Linienverlauf im Diagramm als auch ein Blick auf die Angaben zur Varianzanalyse (Tab. 11). Zudem fällt bei der durch die Vergabemengen der 9.-Klässler aus der Realschule erbrachten Darstellung der Mittelwerte die nahezu parallele Führung aller Diagrammlinie auf. Daraus ist eine kontinuierlich erhöhte Zuweisung von Süßigkeiten abzulesen, die dann erfolgte, wenn auch das Ausmaß an Anstrengung und Leistung dementsprechend anwuchs.

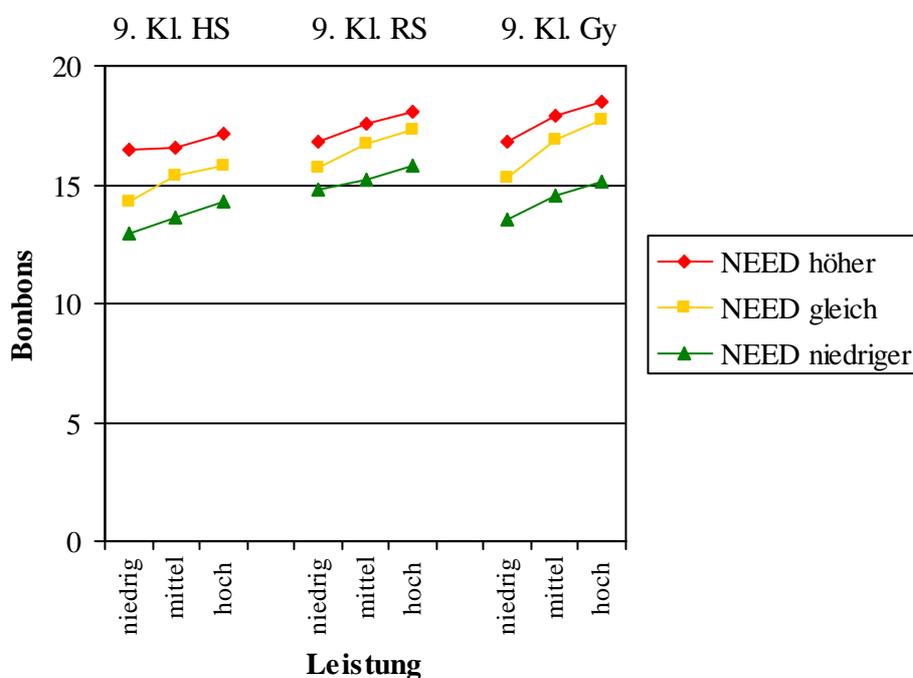


Abbildung 8. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe aus Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy).

Zusammenfassend präsentiert Abbildung 9 die Ergebnisse aller an der Studie teilnehmenden SchülerInnen und zeigt auf, wie die sieben einzelnen Gruppen ihre Zuweisungsaufgabe lösten, bzw. wie viele Bonbons im Mittel an Kind A vergeben wurden. Man erkennt, dass in allen Schülergruppen beide Kriterien, Anstrengung und Bedürftigkeit, berücksichtigt wurden. Ferner wird deutlich, dass sich das Maß der Verteilungsmenge sowohl altersabhängig als auch durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten

Schultypus verändert. So ist der niedrigste Durchschnittswert bei den 4.-Klässlern aus der Grundschule (13.13) abzulesen. Die Anzahl der zugewiesenen Bonbons erhöht sich bei den HauptschülerInnen aus der 6. Jahrgangsstufe (14.17), gefolgt von den Gruppen aus der 6. Klasse Gymnasium (14.94), der 9. Klasse Hauptschule (15.16) und der 6. Klasse Realschule (15.47). Die durchschnittlich höchsten Abgabewerte erreichten die SchülerInnen aus der 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums (16.26) und der Realschule (16.44). Je größer die zugeteilte durchschnittliche Bonbonmenge ist, umso höher wurde Anstrengung belohnt.

Aus dem weiteren Abstand der Diagrammlinien zueinander und deren steilem Anstieg ist bezüglich der sieben Einzelergebnisse zu schließen, dass sich der Einflussfaktor Bedürftigkeit bei manchen Untersuchungsgruppen mehr auf das Zuweisungsverhalten der Vpn auswirkte als bei den anderen (z.B. 9. Kl. HS). Je weniger bedürftig Kind A dargestellt wurde und je weniger es sich anstrengte, umso geringer war die Anzahl der Bonbons, die es erhalten sollte.

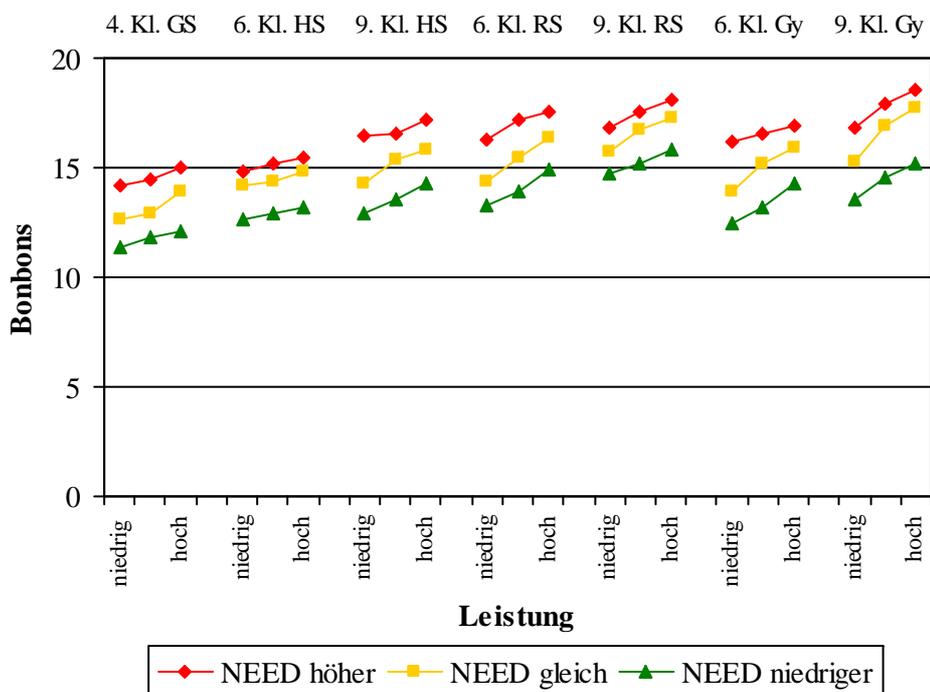


Abbildung 9. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: Gesamtgruppe der an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen aus Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy). Die jeweiligen drei Messpunkte der farbigen Linien entsprechen den im Experiment bekanntgegebenen Bedingungen zu Leistung in der Reihenfolge (von links nach rechts) „niedrig“, „mittel“ und „hoch“.

Weiteren Aufschluss bezüglich der mittleren Abgabemengen, die in der experimentellen Untersuchung durch die Vpn dem Kind A zugewiesen wurden, geben berufsspezifische Gruppen-Vergleiche. Die Abbildungen 10 und 11 stellen dar, wie StudentInnen und berufstätige Lehrkräfte der jeweiligen Schultypen im Durchschnitt ihre Verteilungen vornahmen.

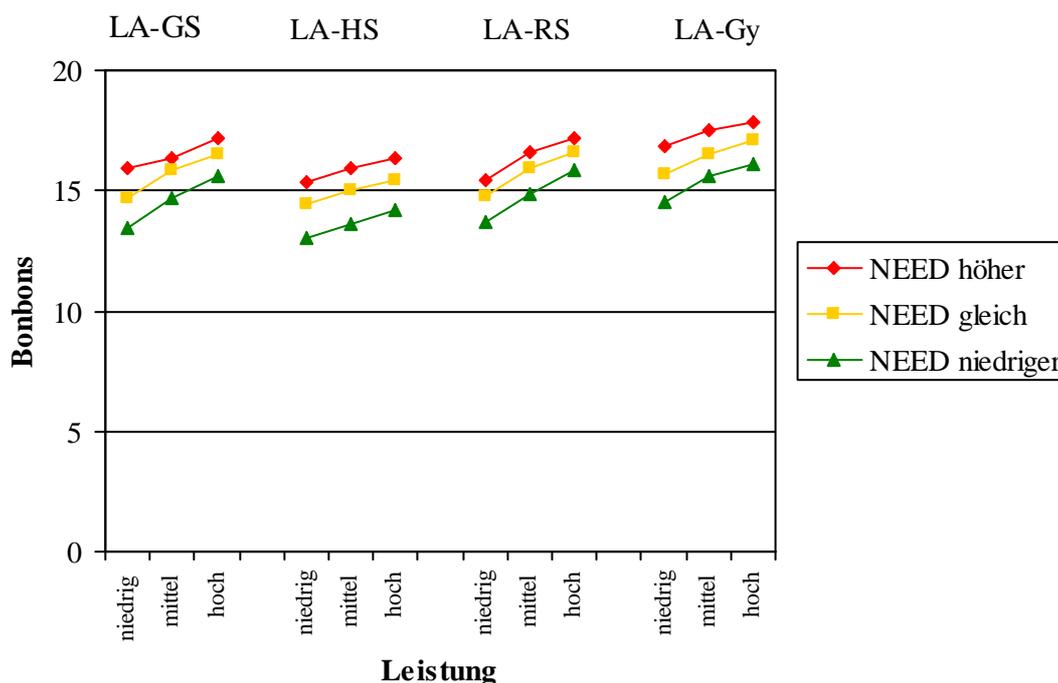


Abbildung 10. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: Studierende für das Lehramt an Grundschule (LA-GS), Hauptschule (LA-HS), Realschule (LA-RS) und Gymnasium (LA-Gy).

Wie sich aus Abbildung 10 erkennen lässt, erzielten die studentischen Vpn aus dem gymnasialen Bereich den höchsten Mittelwert bezüglich ihrer Aufteilungs-Entscheidungen mit dem Maß 16.41, gefolgt von dem der Studierenden aus Real-, Grund- und Hauptschule (in der Reihenfolge 15.65 für RS, 15.56 für GS und 14.82 für HS). Wiederum verweisen die hohen mittleren Abgaben von Bonbons an Kind A darauf, wie bedeutend doch für alle zuweisenden Vpn der Faktor Anstrengung im Vergleich zu dem der Bedürftigkeit im Hinblick auf Zuweisungsentscheidungen war. Während bei den Werten der StudentInnen für das Lehramt an Hauptschulen der fast parallele Verlauf der Diagrammlinien darauf aufmerksam macht, dass sich der stetige Zuwachs an Leistung in einen gleichmäßigen Anstieg der Zuweisungsmenge niederschlägt, zeigt sich in den

Mittelwerten der anderen StudentInnen-Gruppen, inwiefern die Abstufungen in den Informationen zu Anstrengung und Bedürftigkeit auch in unterschiedlichem Maße in die Überlegungen bezüglich einer Zuweisung miteinbezogen wurden.

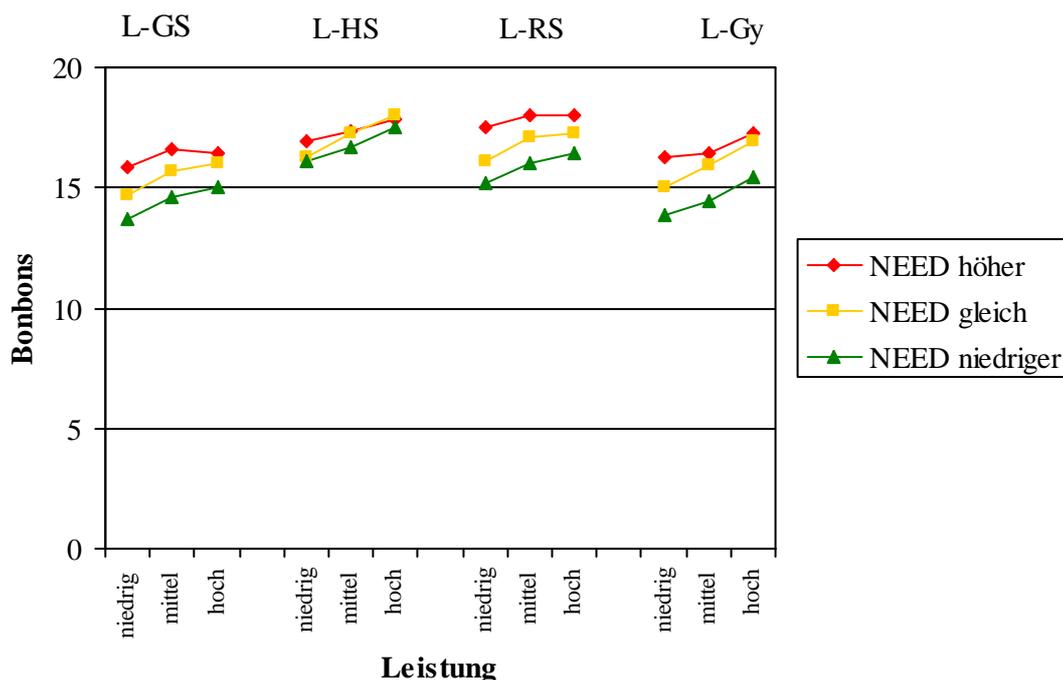


Abbildung 11. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: berufstätige Lehrkräfte an Grundschule (L-GS), Hauptschule (L-HS), Realschule (L-RS) und Gymnasium (L-Gy).

Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte (Abb. 11) waren es die Teilnehmer aus dem Hauptschul-Bereich, welche größere Zuweisungsmengen an Protagonist A vergaben (17.10) und sich folglich am stärksten innerhalb dieser vier Untergruppen am Leistungsprinzip orientierten. Im Diagramm der HauptschullehrerInnen liegen alle Werte deutlich im obersten Viertel der Prozent-Achse, d.h. in dem Bereich, der die Verteilungsmenge von 15-20 Bonbons symbolisiert. Die enge Linienführung der entsprechenden Geraden für die need-Abstufungen (niedrig, gleich, höher) verdeutlicht nochmals, dass sich ein außerordentlich starker Einfluss der Variable „Leistung“ auf die Zuweisungsentscheidungen der Vpn auswirkte. Zudem erhielt der Protagonist unter der Bedingung „hohe Anstrengung“ nahezu gleich viele Bonbons zugeteilt, egal welche Voraussetzungen in Bezug auf unterschiedliche Bedürftigkeit vorherrschten.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Hauptschul-Lehrkräfte lagen die Durchschnittswerte bei Realschul- (16.85), Gymnasial- (15.72) und Grundschul-LehrerInnen

(15.38) tiefer. Obwohl auch bei ihnen die mittlere Menge der abgegebenen Süßigkeiten wieder im höchsten Bereich der Skala, nämlich zwischen 15-20 Bonbons liegt, spricht der nun etwas lockerere Abstand zwischen den Diagrammlinien für eine stärkere Mitberücksichtigung der Variable Bedürftigkeit im Vergleich zu den Bonbon-Abgaben durch die HauptschullehrerInnen. Eine Leistungssteigerung wurde – mit Ausnahme der Zuweisung durch GrundschullehrerInnen – mit einer erhöhten Bonbonabgabe an Protagonist A honoriert, wenn dieser gleichviel oder weniger Besitz hatte als Protagonist B. Welcher Eindruck würde sich bei einem Vergleich der Ergebnisse aus dem Zuweisungsverhalten von LehramtsstudentInnen und berufstätigen Lehrkräften ergeben?

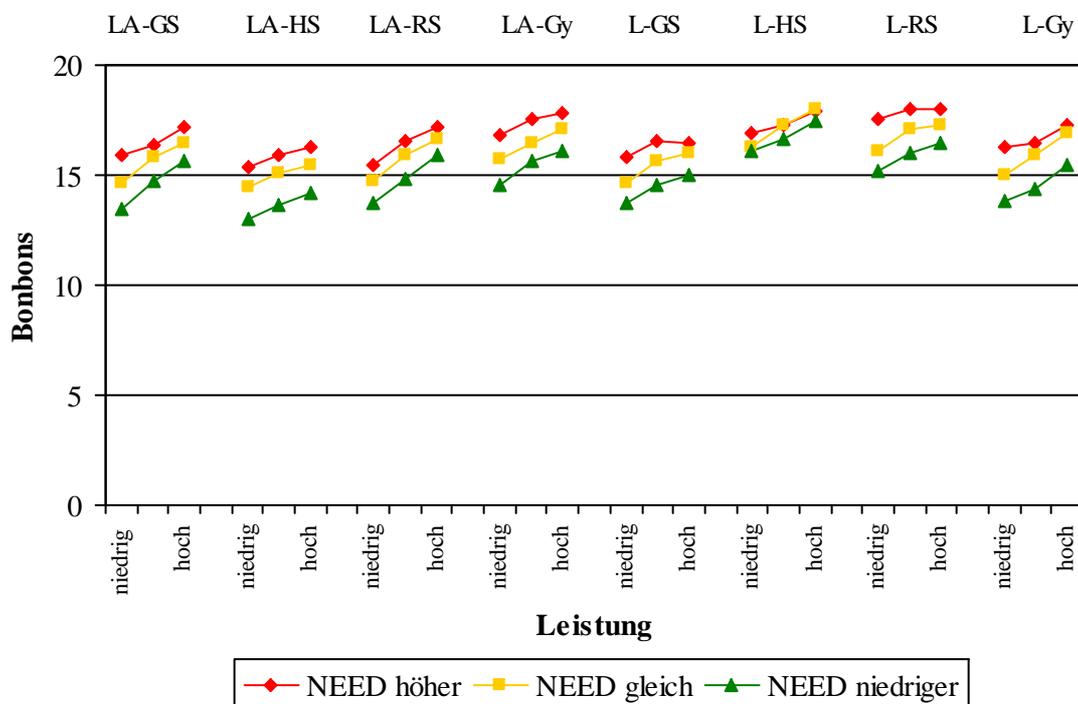


Abbildung 12. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: Studierende für das Lehramt (LA) und Lehrkräfte (L) der Bereiche Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy).

Die jeweiligen drei Messpunkte der farbigen Linien entsprechen den im Experiment bekanntgegebenen Bedingungen zu Leistung in der Reihenfolge (von links nach rechts) „niedrig“, „mittel“ und „hoch“.

Die Gegenüberstellung der durchschnittlichen Abgabewerte der StudentInnen und Lehrkräfte (Abb. 12) legt klar, dass die Vertreter aus dem Hauptschul-Bereich durch ihre Zuweisungen die Bandbreite der Mess-Skala absteckten. Während durch Hauptschul-Studierende die niedrigsten Mittelwerte bezüglich der Abgabe von Bonbons er-

zielt wurden (14.82), erreichten die Lehrkräfte aus der Hauptschule durch ihre Entscheidungen die höchsten unter allen Teilnehmern (17.10). Bei einem ersten Blick auf die Abbildung fällt die enge, ja sich sogar überschneidende Linienführung auf, welche durch die sehr große Leistungshonoration und wenig variierte Bedürftigkeitsberücksichtigung durch Hauptschullehrkräfte zustande kam. Interessantes zeigt auch das Diagramm der Lehrkräfte aus der Grundschule: Hier wurde entgegen dem Zuweisungsverhalten der anderen Vpn der Vergleichsgruppe bei hohem Anstrengungsniveau keine vergrößerte Zuweisungsmenge an Bonbons verteilt. Die Diagrammlinie knickt bei der Bedingung „hohe Anstrengung“ und „hohe Bedürftigkeit“ nach unten ab. Ansonsten ergaben sich jedoch bei einer Gegenüberstellung von StudentInnen und Lehrkräften keine schwerwiegenden Unterschiede. Alle Vpn bezogen sowohl das Leistungs- als auch das Bedürftigkeitsprinzip in ihre Überlegungen bezüglich einer Aufteilungsentscheidung ein, wobei sich die hohe Anrechnung der Anstrengung in den Gesamtsummenwerten ablesen lässt. Hier standen sich die Ergebnisse 62.44 (für Gesamtsumme der Mittelwerte der Studierenden) und 65.05 (für die Gesamtsumme der Durchschnittswerte von Lehrkräften) gegenüber.

Welches Verteilungsmaß die Vertreter der einzelnen Schularten, also klassifiziert nach den drei Untergruppen Schüler, Studierende oder Lehrkräfte aus Grund-, Haupt- und Realschule sowie aus dem Gymnasium anwandten, lässt sich in weiteren Abbildungen (Abb. 13-16) ablesen.

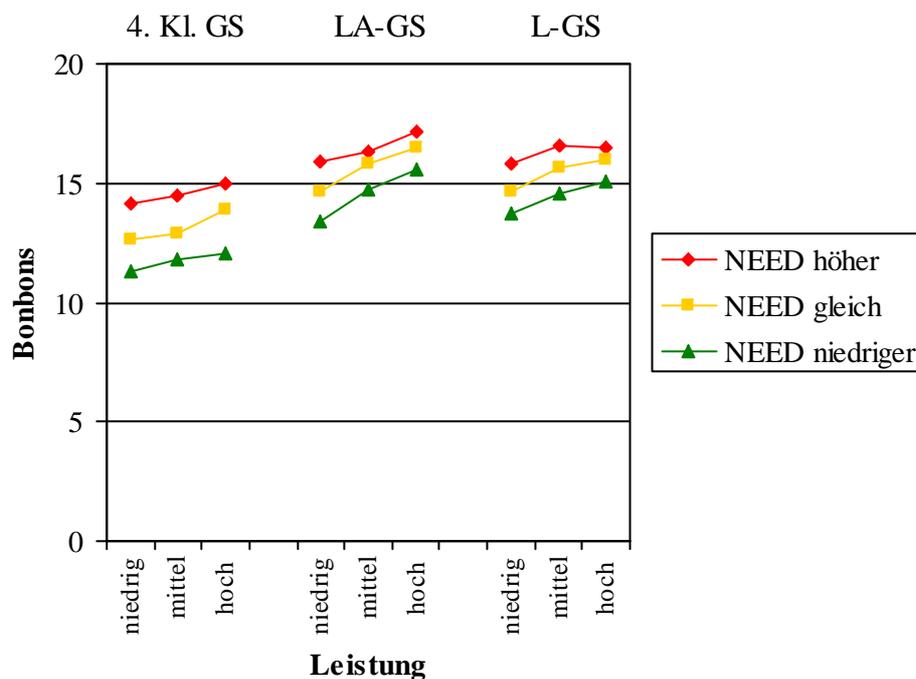


Abbildung 13. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der Grundschule (GS), Lehramtsstudierende für Grundschule (LA-GS) und berufstätige Lehrkräfte an der Grundschule (L-GS).

Im Bereich der Grundschule (Abb. 13) erreichten beispielsweise die Lehramts-Studierenden höhere Mittelwerte (15.56) als die berufstätigen Lehrer (15.38) und die SchülerInnen der 4. Klasse (13.13). Die Abstände zwischen den einzelnen Linien zueinander und die Niveauunterschiede der Diagramme verraten, dass das Kriterium Leistung gegenüber dem der Bedürftigkeit bei Erwachsenen eine größere Rolle zu spielen scheint als bei Kindern aus der Grundschule. Jedoch spiegelt sich auch innerhalb der Entscheidungen der Lehramtsstudierenden wider, welchen Einfluss die Information „hohe Leistung“ bei „niedriger Bedürftigkeit“ auf die Abgabemenge hatte: Sie erhöhte sich bei StudentInnen unter diesen Bedingungen in stärkeren Maße als das bei den 4. Klässlern und den berufstätigen Lehrern der Fall war.

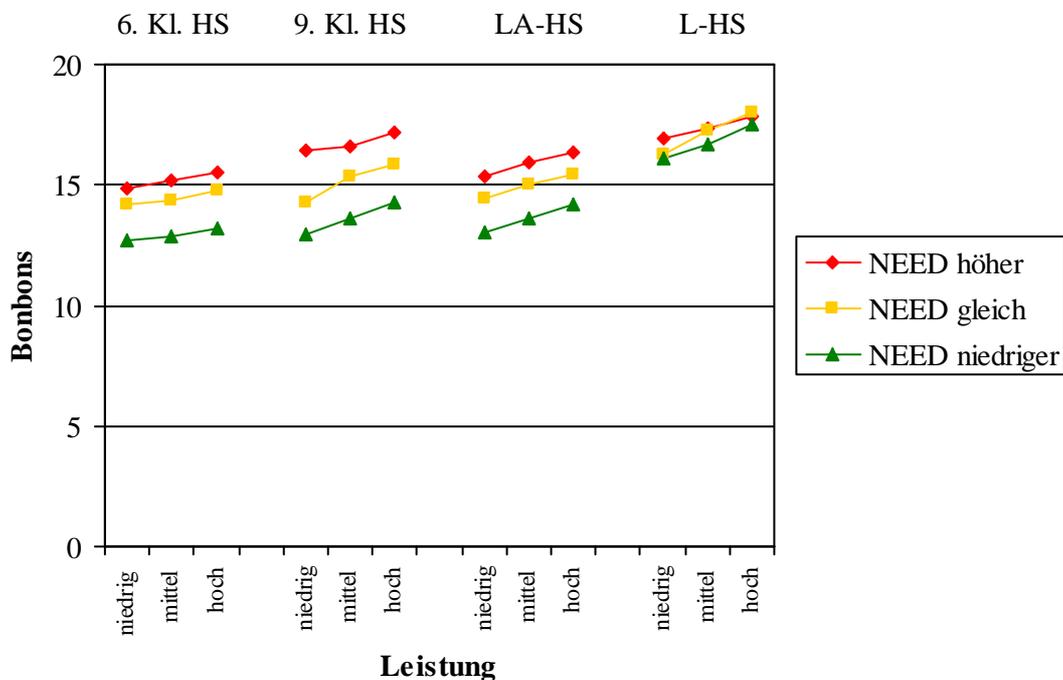


Abbildung 14. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. und 9. Klasse Hauptschule (HS), Lehramtsstudierende für Hauptschule (LA-HS) und berufstätige Lehrkräfte an der Hauptschule (L-HS).

Bei den Vertretern des Untersuchungsfeldes Hauptschule (Abb. 14) zeichnete sich bezüglich der im Experiment abgegebenen Bonbonmenge folgendes Bild ab: Während die durchschnittliche Zuweisungsmenge der HauptschülerInnen aus der 6. Jahrgangsstufe (14.17) nur etwas niedriger ausfiel als die der Lehramts-Studierenden (14.82), erhöhte sich das Niveau der Mittelwerte bei den Verteilungen der 9.-Klässler auf 15.16. Eine weitere Anhebung und eine noch stärkere Berücksichtigung des Faktors Leistung zeigte sich in den Ergebnissen der berufstätigen Lehrer an der Hauptschule (17.10). Wie bereits der Vergleich der Mittelwerte innerhalb der Lehrkräfte ergeben hatte (Abb. 11), bestätigt sich auch bei einer Gegenüberstellung der ermittelten Ergebnisse aus dem Gesamtbereich Hauptschule, dass das Leistungskriterium am stärksten durch die berufstätigen Lehrkräfte berücksichtigt wurde. Zudem zeigt die Abbildung 14, dass sich bei 9.-Klässlern die Diagrammlinie unter der Bedingung „höhere Bedürftigkeit“ in dem oberen Messbereich eingeordnet hat und sich daher diese Jugendlichen insgesamt mehr auf eine Miteinberechnung des Bedürftigkeitskriteriums einließen als es Vpn aus den anderen drei entsprechenden Untergruppen taten. Interessanterweise ist kein kontinuierlicher Anstieg des Abgabenniveaus – ausgehend von den 6.-Klässlern – über die verschiedenen Altersstufen zu entdecken, sondern ein Auf und Ab.

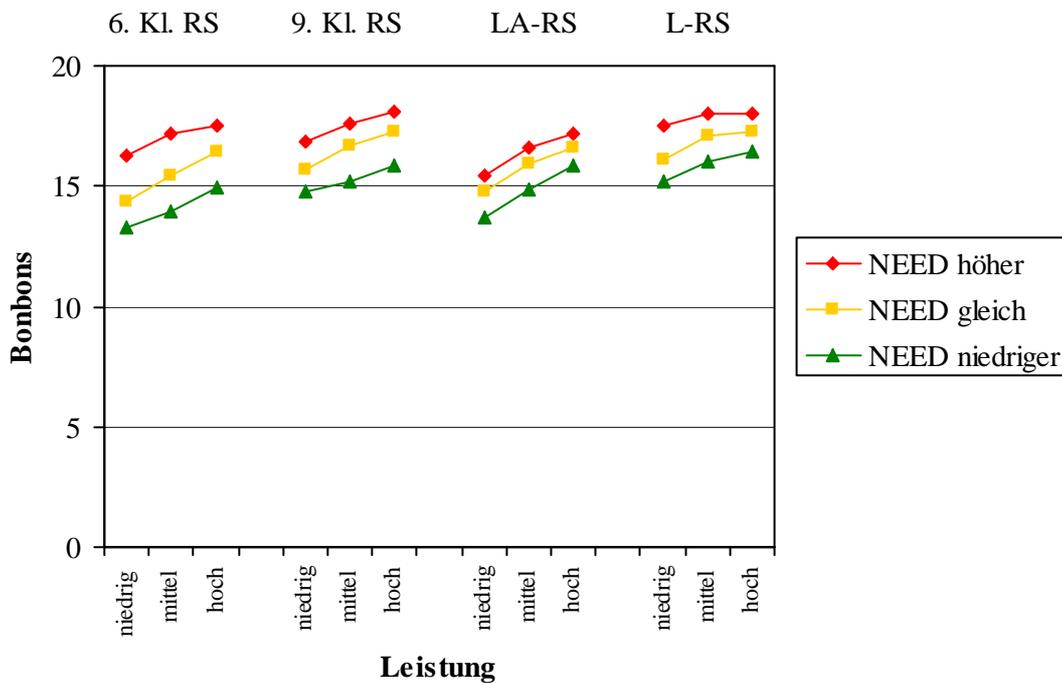


Abbildung 15. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. und 9. Klasse Realschule (RS), Lehramtsstudierende für Realschule (LA-RS) und berufstätige Lehrkräfte an der Realschule (L-RS).

Im Realschul-Bereich ließ sich bei den 6.-Klässlern ein Mittelwert für die in den Zuteilungen vergebenen Bonbons (15.47) ablesen, der nur gering unter jenem der Zuweisungen der studentischen Vpn (15.65) lag. Das Niveau der mittleren Abgabe in Aufteilungsentscheidungen erhöhte sich bei SchülerInnen aus der 9. Jahrgangsstufe auf den Wert von 16.44. Zudem verstärkte sich, wie in den abgebildeten Mittelweltergebnissen abzulesen ist, die Bedeutung der Leistungsorientierung in dem Lebensabschnitt zwischen Studium und Beruf. Während die Studierenden im Durchschnitt 15.65 Bonbons abgaben, erreichten die berufstätigen Lehrkräfte einen Wert von 16.85. Insgesamt bewerteten im Untersuchungsbereich Realschule 9.-Klässler und Lehrkräfte das Gerechtigkeitskriterium Anstrengung gegenüber dem der Bedürftigkeit höher als Lehramts-Studierende und SchülerInnen der 6. Jahrgangsstufe. Im Gesamten zeichnete sich also im Bereich Realschule derselbe Trend im Zuweisungsverhalten der jeweiligen Vpn ab wie an der Hauptschule: Die mittleren Abgabemengen von Bonbons an Protagonist A erhöhten sich bei SchülerInnen mit ansteigendem Alter, reduzierten sich dann bei Lehramts-Studierenden und stiegen aber bei berufstätigen Lehrkräften wieder an.

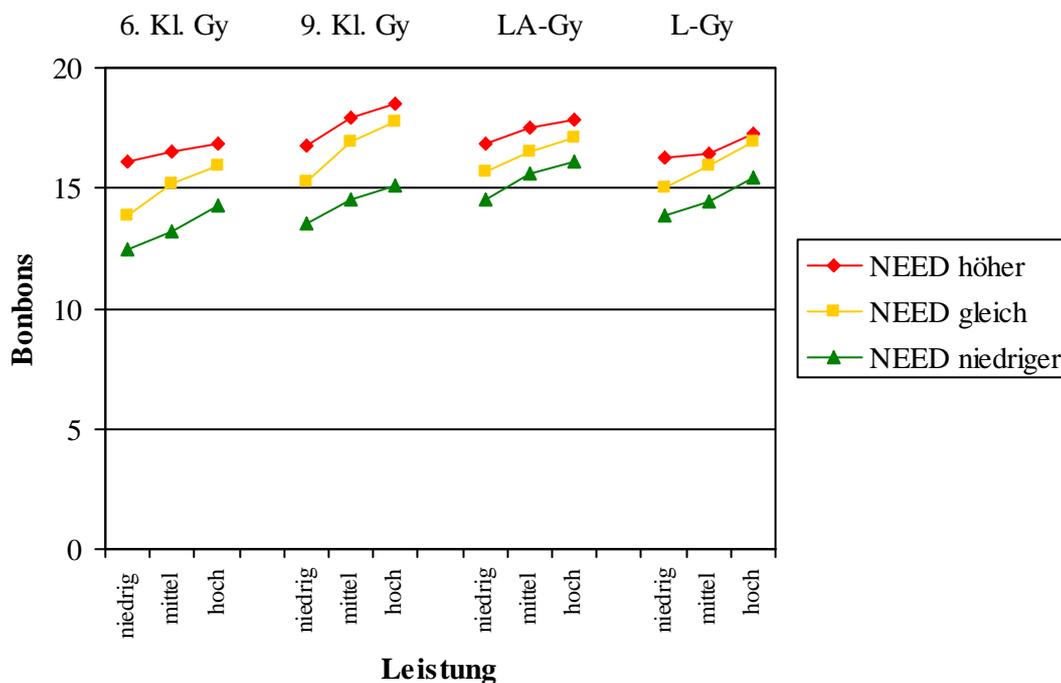


Abbildung 16. Mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 6. und 9. Klasse Gymnasium (Gy), Lehramtsstudierende für Gymnasium (LA-Gy) und Lehrkräfte am Gymnasium (L-Gy).

Während sich das Niveau der im Durchschnitt abgegebenen Bonbonmenge bei Gymnasiasten mit deren ansteigendem Alter stetig erhöhte, nämlich von dem Wert 14.94 bei den SchülerInnen der 6. Klasse auf 16.26 für Pbn aus der 9. Jahrgangsstufe und sich schließlich bei den Studierenden sogar bis auf 16.41 steigerte, bewegte sich das Mittelwertmaß bei Gymnasiallehrern abwärts auf den Wert von 15.72.

Ein die Ergebnisse aus den einzelnen Schularten zusammenfassender Vergleich ergibt Folgendes: Im Bereich der Grundschule wurde in Bezug auf die durchschnittliche Anzahl der verteilten Bonbons das höchste Niveau (15.56) bei den Lehramts-StudentInnen ermittelt, während im Hauptschul-Bereich die berufstätigen Lehrkräfte die Höchstwerte (15.38) erzielten. Im Untersuchungsfeld Realschule ergaben sich für SchülerInnen aus der 9. Klasse (16.44) und berufstätige Lehrkräfte (16.85) fast gleich hohe obere Werte. Auch auf gymnasialer Ebene konnten die in der Untersuchung gewonnenen Mittelwerte für die Zuweisungsmenge bei den Studierenden (16.41) nur einen kleinen Vorsprung gegenüber den Ergebnissen der SchülerInnen aus der 9. Klasse (16.26) gewinnen.

Zur nochmaligen Verdeutlichung zeigen die Abbildungen 17 und 18 die Entwicklungsverläufe bezüglich des Zuweisungsverhaltens der Vpn aus Grundschule und Gymnasium sowie Hauptschule und Realschule auf, wobei sich parallele Tendenzen, aber auch Kontraste erkennen lassen.

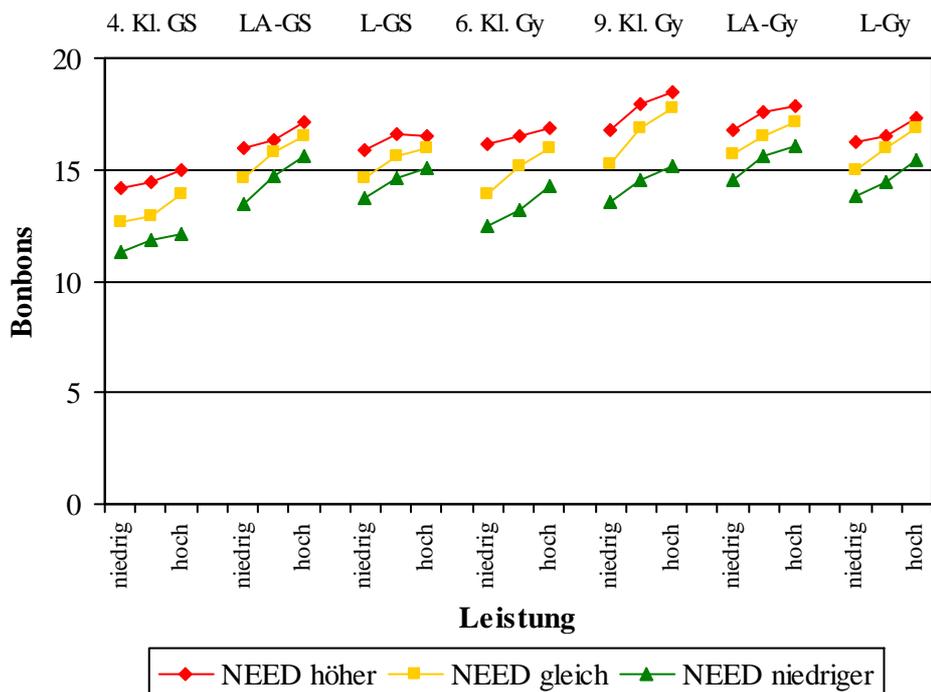


Abbildung 17. Gegenüberstellung der mittleren Abgabe von Bonbons an Kind A im Bereich Grundschule (GS) und Gymnasium (Gy): SchülerInnen der 4., 6. und 9. Klasse, Lehramts-Studierende (LA) und berufstätige Lehrkräfte (L). Die jeweiligen drei Messpunkte der farbigen Linien entsprechen den im Experiment bekanntgegebenen Bedingungen zu Leistung in der Reihenfolge (von links nach rechts) „niedrig“, „mittel“ und „hoch“.

Im Untersuchungsfeld Grundschule bewerteten die SchülerInnen der 4. Jahrgangsstufe (mit durchschnittlich 13.13 abgegebenen Bonbons) und die berufstätigen Lehrkräfte (mit dem Mittelwert 15.38) die Anstrengung in ihren Zuweisungsentscheidungen weniger als die Lehramts-Studierenden (15.56). Ähnlich zeigte sich der Trend im Bereich Gymnasium. Während sich das Niveau der im Durchschnitt abgegebenen Bonbonmenge bei Gymnasiasten mit deren ansteigendem Alter stetig erhöhte, nämlich von dem Wert 14.94 bei den SchülerInnen der 6. Klasse auf 16.26 für Pbn aus der 9. Jahrgangsstufe und sich schließlich bei den Studierenden sogar bis auf 16.41 steigerte, bewegte sich das Mittelwertmaß bei Gymnasiallehrern abwärts auf den Wert von 15.72. Der Gegenüberstellung der Ergebnisse (Tab. 17) ist zu entnehmen, dass sich sowohl an der Grundschule als auch am Gymnasium, Lehramts-StudentInnen in ihren Entschei-

dungen häufiger an dem Kriterium der Anstrengung als an dem der Bedürftigkeit orientierten als berufstätige Lehrkräfte der entsprechenden Schultypen. Dieser Trend kehrte sich jedoch bei den Teilnehmern aus dem Haupt- und Realschulbereich um.

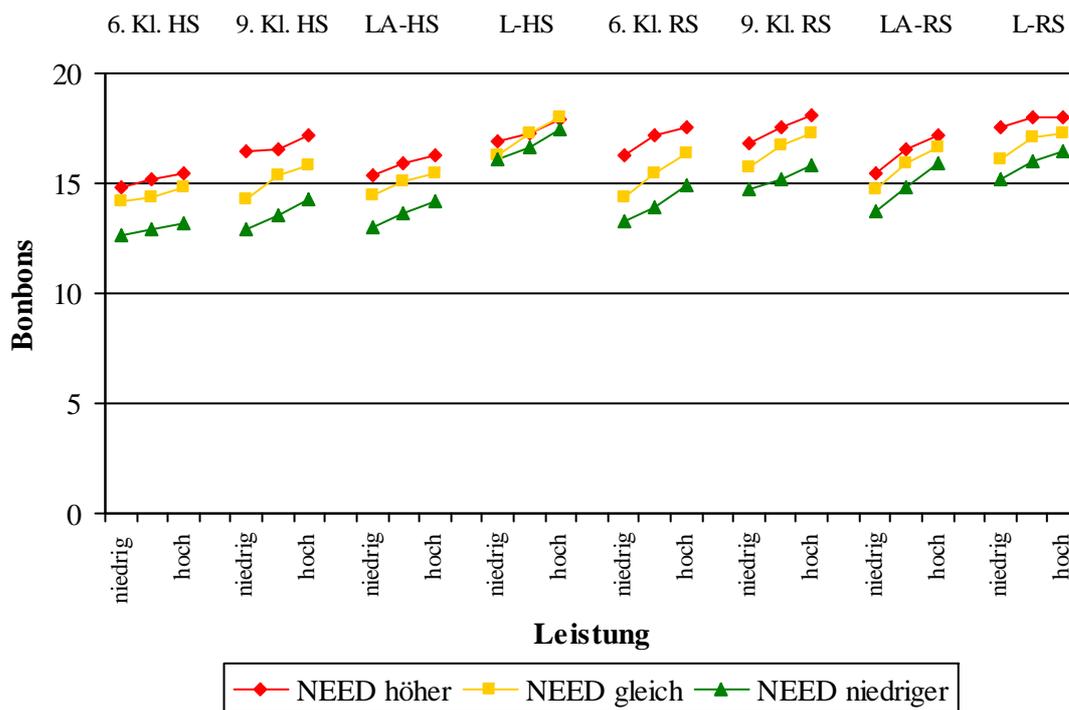


Abbildung 18. Gegenüberstellung der mittleren Abgabe von Bonbons an Kind A im Bereich Hauptschule (HS) und Realschule (RS): SchülerInnen der 6. und 9. Klasse, Lehramts-Studierende (LA) und berufstätige Lehrkräfte (L). Die jeweiligen drei Messpunkte der farbigen Linien entsprechen den im Experiment bekanntgegebenen Bedingungen zu Leistung in der Reihenfolge (von links nach rechts) „niedrig“, „mittel“ und „hoch“.

Ein Vergleich der Ergebnisse bezüglich der Zuweisungsmengen, welche durch die LehrerInnen aus dem Hauptschul- und Realschulbereich (Abb. 18) vergeben worden waren, verweist darauf, dass hier die Lehrkräfte Anstrengung höher bewerteten als die Lehramts-Studierenden. Die 6.-Klässler aus der Realschule erreichten bezüglich der vergebenen Bonbons einen Mittelwert von 15.47, einen Wert, der nur gering unter jenem der Zuweisungen der studentischen Realschul-Vpn (15.65) lag. Es fällt aber auch auf, dass sich das Niveau der mittleren Abgabe in Aufteilungsentscheidungen bei SchülerInnen aus der 9. Jahrgangsstufe Realschule auf den Wert von 16.44 erhöhte und somit innerhalb der Resultate der SchülerInnen die oberste Marke auf der Messkala erreichte. Nur bei berufstätigen LehrerInnen aus der Real- und Hauptschule wurde eine noch größere Anerkennung der Leistung in ihrem Zuweisungsverhalten deutlich (Realschul-Lehrer: 16.85; Hauptschul-Lehrer: 17.10).

Schließlich werden die Ergebnisse aller Vpn, sowohl die der Kinder und Jugendlichen als auch die der Erwachsenen, zusammenfassend in Abbildung 19 gegenübergestellt. Hier scheint sich nochmals zu bestätigen, dass hinter Aufteilungsentscheidungen nicht nur Prozesse der kognitiven Entwicklung stehen sondern auch Wertentscheidungen, die in unterschiedlichen Lebensaltern und Kontexten in jeweils anderen Ausprägungen ihren Einfluss auf Entscheidungen ausüben.

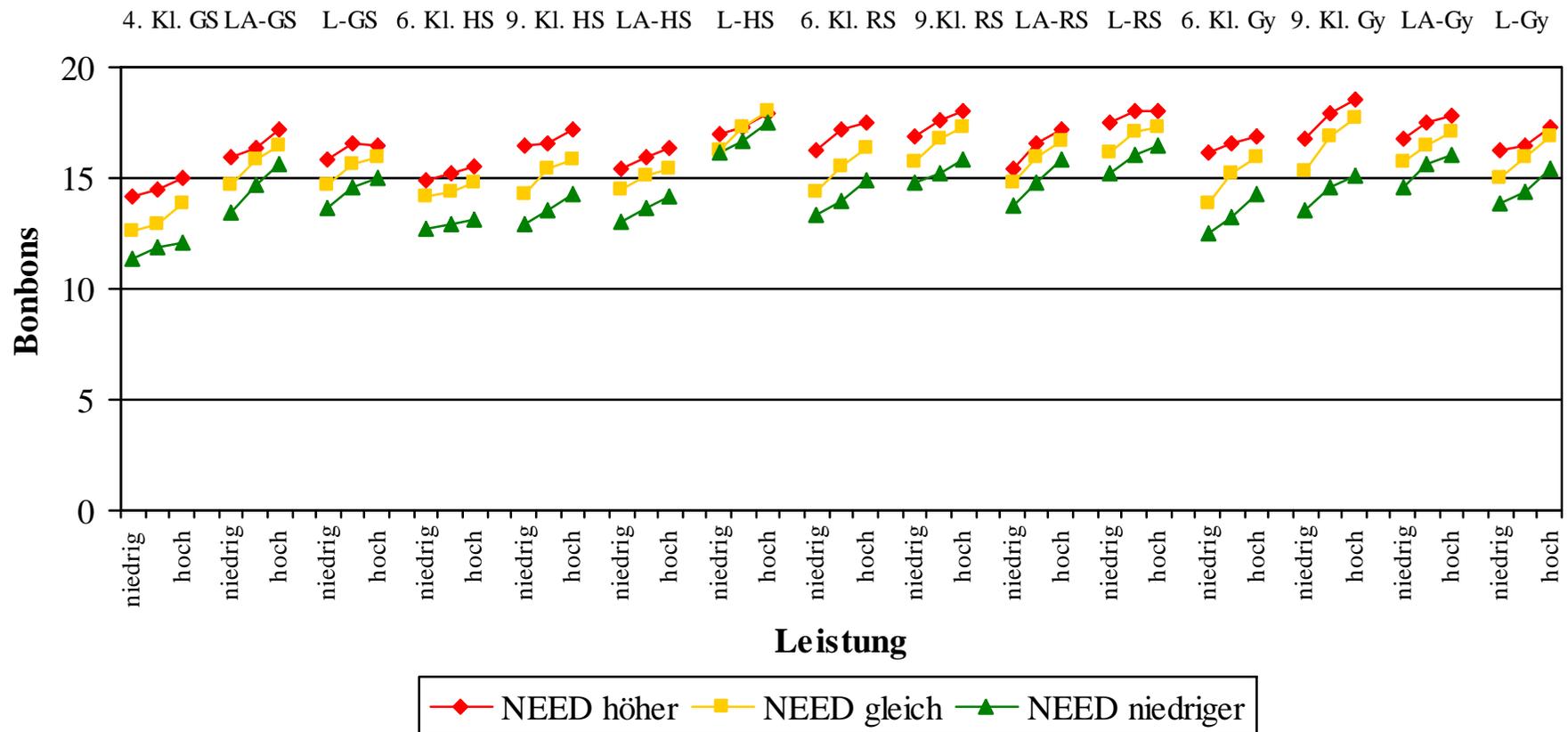


Abbildung 19. Gesamtüberblick (15 Teilnehmergruppen) in Bezug auf die mittlere Abgabe von Bonbons an Kind A: SchülerInnen der 4., 6. und 9. Klasse aus Grundschule (GS), Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (Gy), sowie Lehramts-Studierende (LA) und berufstätige Lehrkräfte (L) aus den genannten vier Schultypen. Die jeweiligen drei Messpunkte der farbigen Linien entsprechen den im Experiment bekanntgegebenen Bedingungen zu Leistung in der Reihenfolge (von links nach rechts) „niedrig“, „mittel“ und „hoch“.

7.7.3 Einzelanalysen

Da durch das Erschließen der Mittelwerte bezüglich der Aufteilungsentscheidungen lediglich die Gruppe als Einheit untersucht wurde, blieb offen, an welchen Verteilungskriterien sich die einzelnen an der experimentellen Untersuchung teilnehmenden Personen orientierten. Zur Klärung dieser Frage konnten Varianzanalysen beitragen, deren Werte für alle Probanden gesondert ermittelt wurden. Dabei berechnete man für jede einzelne Vpn, ob ein Haupteffekt für Leistung oder Bedürftigkeit auftrat, ob die gegebenen Informationen bei den nachfolgenden Gerechtigkeitsentscheidungen integriert wurden oder ob eine Gleichverteilung angestrebt wurde. In der angeführten Tabelle 13 wird ein Gesamtüberblick über die Häufigkeiten der Haupteffekte (prozentualer Anteil) gegeben.

Tabelle 13
Häufigkeiten der Haupteffekte (prozentualer Anteil).

	Keine Haupteffekte	Bedürftigkeit	Anstrengung	Integration: Bedürftigk. + Anstreng.	Gleichaufteilung	Σ aus Bedürftigk. + Integr.	Σ aus Anstreng. + Integr.
GS 4	18.8	27.1	16.7	33.3	4.2	60.4	50.0
HS 6	14.6	35.4	16.7	31.3	2.1	66.7	48.0
RS 6	6.3	14.6	16.7	62.5	-	77.1	79.2
Gy 6	12.5	12.5	12.5	56.3	6.3	68.8	68.8
HS 9	8.3	22.9	22.9	41.7	4.2	64.6	64.6
RS 9	6.3	8.3	33.3	50.0	2.1	58.3	83.3
Gy 9	-	8.3	18.8	68.8	4.2	77.1	87.6
GS/Stud.	-	8.3	37.5	41.7	12.5	50.0	79.2
HS/Stud.	4.2	20.8	12.5	41.7	20.8	62.5	54.2
RS/Stud.	-	-	58.3	33.3	8.3	33.3	91.6
Gy/Stud.	8.3	16.7	37.5	33.3	4.2	50.0	70.8
GS-L	4.2	4.2	37.5	37.5	16.7	41.7	75.0
HS-L	-	-	66.7	25.0	8.3	25.0	91.7
RS-L	-	12.5	29.2	50.0	8.3	62.5	79.2
Gy-L	-	16.7	37.5	41.7	4.2	58.4	79.2

Anmerkungen. Je 48 Teilnehmer (TN) bei SchülerInnen der Klassen 4-9 und je 24 TN bei StudentInnen und Lehrkräften, GS=Grundschule, HS= Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium, Stud.=Studierende, L=Lehrkräfte.

Wenn bei insgesamt kamen bei 6 von 15 Untergruppen der am Experiment beteiligten Personen *keine Haupteffekte* zum Vorschein kamen, bedeutet das, dass diese Vpn ihre Aufteilungen scheinbar willkürlich vorgenommen hatten. Ansonsten lagen entsprechende Werte im Bereich zwischen 4.2% und 18.8%.

Die Untersuchungsteilnehmer berücksichtigten in unterschiedlichem Maße die Variable *Bedürftigkeit* als einziges Gerechtigkeitskriterium, wobei sich die prozentuale Ausdehnung über den Bereich von 4.2% (Lehrer an der Grundschule) bis zu dem Höchstwert von 35.4% (6.Kl. Hauptschule) erstreckte. Für die Vpn aus der Stichprobe der Lehramts-StudentInnen für Realschule und jene der berufstätigen Lehrer an der Hauptschule waren diesbezügliche Überlegungen im Hinblick auf ihre Aufteilungsentscheidungen nicht relevant. Beim Vergleichen der Angaben zu der Kategorie „Bedürftigkeit“ fallen in drei Gruppen der Kinder und Jugendlichen die deutlich höheren Werte auf. Der entsprechende Faktor erhöhte sich von 27.1% bei Grundschulern auf 35.4% bei HauptschülerInnen aus der 6. Jahrgangsstufe und ergab auch bei den Jugendlichen der 9. Klasse Hauptschule 22.9%.

Demgegenüber zeigt sich, dass das Maß der *Anstrengung* bzw. der Leistung, d.h. die ausschließliche Orientierung an der Leistung, bei Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu den Erwachsenen seltener vertreten ist; innerhalb der Erwachsenengruppe bestehen die auffälligsten Gegensätze zwischen Lehramts-Studierenden Hauptschule (12.5%) und ihren bereits berufstätigen Kollegen (66.7%). Somit bestätigt sich der Eindruck aus den Mittelweltergebnissen.

Ein Blick auf die vierte Spalte der Tabelle 13 zu den Haupteffekten besagt, dass in jeder Altersgruppe integriert wurde, also eine gleichzeitige Berücksichtigung von *Bedürftigkeit* und *Leistung* innerhalb Aufteilungsentscheidungen erfolgte. Dabei konnte für Lehrkräfte aus der Hauptschule der niedrigste *Integrationsfaktor* mit 25.0% und für Gymnasiasten aus der 9. Jahrgangsstufe der höchste mit 68.8% gemessen werden. Die hier ermittelten, mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen kontinuierlich ansteigenden Werte scheinen die Auffassung der Informations-Integrationstheorie (Anderson & Butzin, 1978) zu bestätigen, wonach sich quantitative Veränderungen in der Entwicklung durch eine stetige Zunahme an Integrationsfähigkeit vollziehen. Dieser Trend setzte sich jedoch nicht bei Studierenden und Lehrkräften fort.

Das Erreichen einer *Gleichaufteilung* galt bei einer meist geringen Anzahl von Untersuchungs-Teilnehmern als (einziges) entscheidendes Kriterium. Während die 6.-Klässler aus der Realschule nie diesem Verteilungsmodus folgten, nahmen SchülerInnen der 6. Klasse Hauptschule und Jugendliche der 9. Klasse Realschule 2.1% Halbe-Halbe-Aufteilungen vor. Innerhalb der Gruppen der Erwachsenen entschieden

sich von den Lehramtsstudierenden für Hauptschule ein Fünftel, nämlich 20.8% dafür, bei Zuweisungen gleiche Anteile zu verteilen.

Bei einer Kombination der prozentualen Anteile von *Bedürftigkeit und Integration* zeigte sich, dass bei über der Hälfte der Summen der Wert bei mindestens 60% lag, wobei die Spanne zwischen Minimum und Maximum von 25.0% bis 77.1% reichte. Während die diesbezüglich niedrigeren prozentualen Anteile durch die Entscheidungen Erwachsener zustandekamen, d.h. durch Lehrkräfte aus der Hauptschule (25.0%), Studierende für das Lehramt an der Realschule (33.3%), Grundschul-Lehrkräfte (41.7%) und StudentInnen für das Lehramt an der Grundschule (50.0%), ergaben sich für die Gruppen der Kinder und Jugendlichen höhere Werte. Die errechnete Summe aus den Faktoren *Bedürftigkeit und Integration* verwiesen nämlich bei den befragten SchülerInnen auf einen Anstieg von 58.3% bei Realschülern aus der 9. Jahrgangsstufe bis zu jeweils 77.7% bei 6.-Klässlern aus der Realschule und Gymnasiasten aus der 9. Klasse.

Ebenfalls auffallend hohe Ergebnisse wurden bei einer Kombination der prozentualen Anteile von *Anstrengung und Integration* sichtbar. So steigerten sich die Angaben der Prozenz vom untersten Summenniveau von 48% für die 6.Kl. Hauptschule über einen starken oberen Bereich bis hin zur 91.7%-Marke (Lehrer an der Hauptschule). Auch wenn innerhalb dieser Kategorie im Vergleich zu den Summenwerten aus *Bedürftigkeit und Integration* durch die RealschülerInnen der 6. Klasse (77.1% gegenüber 79.2%) und den Gymnasiasten aus der 9. Jahrgangsstufe (77.1% gegenüber 87.6%) ähnlich hohe Messpunkte erreicht wurden, ergaben sich insgesamt für das Maß der Summe aus *Anstrengung und Integration* bei SchülerInnen niedrigere Werte als bei Erwachsenen. Die Spannbreite der gewonnenen Angaben bezüglich des prozentualen Anteils dehnte sich bei SchülerInnen zwischen 48.0% und 87.6% sowie bei Studierenden und Lehrkräften zwischen 54.2% und 91.7% aus.

7.7.4 Begründungen für Vergabe-Entscheidungen

Welche Beweggründe genannt wurden, sich für eine bestimmte Aufteilungslösung zu entscheiden, kann in sechs Kategorien („Anstrengung/ Leistung“, „Bedürftigkeit“, „Ausgleich“ im Sinne von *Integration*, „Gleichheit“, „Intuition“ und „Ohne Kommentar“) dargestellt werden. Dabei ist durch die Zahlen in den Klammern angegeben, wie

häufig innerhalb einer Untersuchungsgruppe sinngemäß eine entsprechende Begründung verwendet wurde.

Die Autorin möchte darauf hinweisen, dass sich zwischen dem Abgabeverhalten der Untersuchungsteilnehmer und ihren nach dem Experiment gegebenen Begründungen und Meinungen durchaus Unterschiede feststellen lassen. Diese Tatsache erscheint unter anderem im Lichte der Forschungsauffassungen von Piaget (1983) und Damon (1977/1990) in Bezug auf die Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind interessant zu sein. Es hatten sich nämlich kontroverse Meinungen aufgrund der Beantwortung der Frage danach ergeben, ob Handlungswissen reflexivem Wissen entwicklungsgemäß vorausginge oder umgekehrt (vgl. 3.3, S. 49).

Bemerkungen der Mädchen aus der 4. Klasse Grundschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (16)

- Auf Süßigkeiten wird nicht geschaut, weil die vom Taschengeld abhängig sein könnten, d.h.: Viel gesammelter Müll ergibt mehr Lohn. (3)
- Wenn eine größere Müllmenge gesammelt wurde, muss der Lohn höher sein, sonst ist es ungerecht. (1)
- Es kommt auf die Anstrengung an. (7)
- Süßigkeiten sind egal, es kommt auf die Arbeit an und darauf, wer den Pausenhof – also die Umwelt – schützt. (1)
- Müllsammeln ist wichtig. Keiner soll ausrutschen. Außerdem soll man die Umwelt sauber halten. (1)
- Fleiß und Hilfsbereitschaft und dass überhaupt etwas getan wurde, führt zu Belohnung. (2)
- Anstrengung erbringt mehr Lohn und dafür kann man sich etwas leisten (z.B. einen Kinobesuch). Außerdem lernt man daraus. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (3)

- Wer mehr Besitz hat, ist nicht besser. (1)
- Ich habe Mitleid. (1)
- Auch wenn einer weniger arbeitet als der andere, soll er etwas abbekommen, dass er nicht ausgelacht wird. (1)

Favorisierung von Ausgleich (3)

- Beides ist wichtig: Arbeit und Süßes. (1)
- Müll und Anstrengung werden miteinander verrechnet. (2)

Favorisierung von Gleichheit (2)

- Die Kinder wären da wahrscheinlich nicht einverstanden, aber ich finde Halbe-Halbe-Aufteilung einfach gerecht. (1)
- Alle Menschen sind gleich und wollen etwas zu essen haben. (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 4. Klasse Grundschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (3)

- Mehr Anstrengung heißt mehr Lohn. (1)
- Es ist wichtig, wer sich mehr anstrengt. Keiner soll beleidigt sein. (1)
- Wenn einer nichts tut, soll er nichts bekommen, denn das wäre gemein. Aber wenn es Brüder sind, sollen sie teilen. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Ich habe den Besitz von zuhause angeschaut. (1)

Favorisierung von Ausgleich (18)

- Beides ist wichtig: Sammeln und Süßes. (5)
- Gegeneinander aufrechnen und ausgleichen. (7)
- Ich tue so, als wäre ich der Vater von den Kindern. Auch das Gesundheitsrisiko meine ich. Auch die Umwelt ist wichtig. (1)
- Auch wenn einer nichts hat, soll er wegen der Gerechtigkeit etwas abbekommen. (3)
- Wer viel hat, gibt ab. (1)
- Wer nichts bekommt, ist sauer. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Gleich ist gerecht. (1)

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen der Mädchen aus der 6. Klasse Hauptschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (6)

- Nur Anstrengung zählt. (1)
- Je größer die Anstrengung umso größer der Verdienst. (4)
- Die Anstrengung zum Sauberhalten ist wichtig. Man soll ja jemand dazu bringen. (1)

Favorisierung der Bedürftigkeit (1)

- Der Andere soll auch etwas bekommen, sonst ist das fies, gemein und unfair. (1)

Favorisierung von Ausgleich (14)

- Ich habe versucht, zwischen Müll und Süßem auszugleichen. (12)
- Ich habe beides angeschaut, in Beziehung gesetzt und ausgeglichen. (2)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Gleich ist gerecht, egal, was einer tut oder hat. (1)

Intuition (1)

- Ich weiß nicht, ich habe nach Gefühl entschieden. (1)
-

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 6. Klasse Hauptschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (9)

- Wer nichts tut, kriegt nichts. Ohne Fleiß kein Preis. (9)

Favorisierung von Bedürftigkeit (3)

- Der Nichtstuer soll sich auch bemühen. Er soll motiviert werden, dass er irgendwann doch anfängt zu arbeiten. (1)
- Auch bei wenig Anstrengung soll jeder etwas bekommen. Das ist gerecht. (2)

Favorisierung von Ausgleich (5)

- Beides ist wichtig und der Ausgleich. (5)

Favorisierung von Gleichheit (7)

- Anstrengung soll schon belohnt werden, aber bei Süßem soll man auf Gleichheit schauen. (7)

Bemerkungen der Mädchen aus der 6. Klasse Realschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (11)

- Wer nichts tut, kriegt nichts, alles andere ist egal. (7)
- Wer mehr arbeitet, verdient mehr. (3)
- Man soll richtiges Teilen lernen. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (3)

- Der Faule soll aber auch auf jeden Fall etwas abbekommen. (2)
- Nach der Anstrengung soll ein Trostpreis verteilt werden. (1)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Jeder soll seinen gerechten Anteil bekommen, denn die Bonbons kamen ja vom Geburtstag. (4)

Favorisierung von Gleichheit (5)

- Es soll so aufgeteilt werden, dass halt jeder gleich hat. (5)

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 6. Klasse Realschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (15)

- Mehr Müll entspricht mehr Süßigkeiten. (2)
- Wichtig ist, dass einer etwas tut. (10)
- Ohne Fleiß kein Preis. (1)
- So ist es gerecht. (1)
- Da es eine Belohnung ist, fällt sie bei B, C und D flach. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (2)

- Es geht doch nicht, dass einer nichts kriegt. (1)
- Bei wenig Bonbonbesitz habe ich darüber hinweg gesehen, dass er so wenig getan hat. (1)

Favorisierung von Ausgleich (6)

- Man weiß ja nicht, was dahinter steckt. Warum hat sich der eine nicht mehr angestrengt? (1)
- Wenn einer sowieso schon weniger hat, ... (1)
- Es berührt mich halt. (1)
- Wenn ein Nichtstuer viel hat, soll er etwas abgeben. (1)
- Es ist wichtig, dass jemand überhaupt etwas tut. (2)

Intuition (1)

- Ich habe mich dahinter gesehen – verschiedene Seiten. Wie würde ich fühlen? Müll ist Nebensache. (1)

Bemerkungen der Mädchen aus der 6. Klasse Gymnasium (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (17)

- Wer sich anstrengt soll mehr bekommen als Nichtstuer. (1)
- Was sie gesammelt hat ist wichtig. (10)
- Süßes hat mit Fleiß nichts zu tun. (1)
- Ohne Arbeit kein Lohn. (1)
- Müllsammeln erhält die Umwelt sauber und viel Süßes produziert ja viel Müll. (2)
- Es wäre ja unsinnig jemanden zu belohnen, der nichts tut. (1)
- Wer nur angibt und nichts tut, braucht nichts. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Wenn jemand zuhause wenig hat, soll er trotz geringen Sammelergebnisses etwas bekommen. (1)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Einen kleinen Teil kann man ja abgeben. (1)
- Keiner soll leer ausgehen. (1)
- Nichts an B, C oder D geben ist ungerecht. (1)
- Beides ist wichtig, aber man muss in der Situation entscheiden, je nachdem. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Es ist einfach gerecht, wenn jeder die Hälfte bekommt. (1)

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 6. Klasse Gymnasium (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (15)

- Wer sich anstrengt, soll mehr bekommen. (9)
- Fleiß und Anstrengung sind wichtiger als Süßes. (5)
- Süßigkeiten sind ganz egal, denn Anstrengung geht unbedingt vor Süßigkeitenbesitz. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (3)

- Süßes als Motivation für die Mühe. Ansporn, dass er nicht sauer wird. Ich wollte das auch nicht. (1)
- Die Gabe ist Motivation, dass er in Zukunft mehr macht, eine Art soziale Motivation und Gewissen. (1)
- Man muss nicht schimpfen, denn wenn er A sieht, möchte er mithalten. Nichts zu geben, wäre entmutigend; das geht nicht. (1)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Es ist schwer, denn man weiß nichts Genaues. (1)
- Wenn einer viel Besitz hat, muss er dem Anderen etwas abgeben. (3)

Favorisierung von Gleichheit (2)

- Unter christlichem Standpunkt heißt es: Jedem die Hälfte, das ist gerecht. (1)
- Ich weiß ja nicht mehr über die Situation und darüber, was der Lehrer sagt. Alles andere wäre unfair. (1)

Bemerkungen der Mädchen aus der 9. Klasse Hauptschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (16)

- Das ist wie in der Schule: Der Fleißige kriegt mehr. (1)
- Ohne Fleiß kein Preis – so sagt auch ein türkisches Sprichwort. (1)
- Wer nichts tut, kriegt nichts, ist doch klar. (6)
- Wer durch seine Arbeit die Aufgabe eher erfüllt und die Umwelt mehr geschützt hat, der kriegt mehr. (2)
- Wer hat die Aufgabe erfüllt? Wer hat mehr gearbeitet? Der kriegt mehr. (6)

Favorisierung von Bedürftigkeit (2)

- Wer wenig hat, soll etwas dazubekommen, sonst wäre das fies. (1)
- Eigentlich hat A mehr gearbeitet, aber ich habe Mitleid. (1)

Favorisierung von Ausgleich (5)

- Auf Süßigkeiten muss man schauen und dann ausgleichen. (5)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Weil ich die Gründe nicht kenne, finde ich Halbe-Halbe am gerechtesten. (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 9. Klasse Hauptschule (24 Vpn)

Favorisierung der Anstrengung/ Leistung (17)

- Nur die Anstrengung zählt, sonst ist es ungerecht. (10)
- Ich berechne die Leistung, weil ich sonst nichts über die Kinder weiß. (1)
- Man soll sich anstrengen und fleißig sein. (2)
- Wenn einer nichts arbeitet und dann auch noch Bonbons bekommt, ist das ziemlich ungerecht. (1)
- Die Müllmenge ist nicht so wichtig wie Fleiß und Anstrengung. (1)
- Anstrengung ist wichtig, aber wer mehr hat, soll abgeben. (2)

Favorisierung von Bedürftigkeit (5)

- Ohne Süßigkeiten ist es nicht o.k.; vielleicht tut dann der das nächste Mal mehr. (1)
- Ich gebe die Bonbons aus Mitleid, als Trostpreis, aber auch als Motivation. (4)

Favorisierung von Ausgleich (1)

- Wenn jemand nichts tut und nichts hat, soll er trotzdem etwas abbekommen; nichts abkriegen ist einfach ungerecht. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Da ich die Ursache nicht weiß – (Vielleicht hat ja einer in der Schule „Mist gebaut“) – gebe ich immer 50:50. Alles andere ist unfair. (1)

Bemerkungen der Mädchen aus der 9. Klasse Realschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (12)

- Nur Leistung zählt, der Andere hat ja nichts getan. (6)
- Gerecht ist, wenn der, der arbeitet, mehr bekommt. (4)
- Es ist schwer, gerecht zu sein. Aber so wie ich es gemacht habe, ist es wahrscheinlich gerecht. (1)
- Anstrengung ist wichtig. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Wer mehr Süßes hat, soll abgeben. (1)

Favorisierung von Ausgleich (7)

- Leer ausgehen wäre ungerecht. (1)
- Wenn einer so wenig hat, soll er etwas bekommen. (1)
- Arbeit ist schon wichtig, aber ich möchte ungefähr Gleichstand. (1)
- Man soll ausgleichen. (4)

Favorisierung von Gleichheit (2)

- Gleichheit ist unser Familienprinzip. (1)
- Weil ich die Gründe nicht kenne, mache ich immer Halbe-Halbe. (1)

Intuition (1)

- Ich kann nicht sagen, warum ich es so gemacht habe. Ich habe es nach Gefühl gemacht, so wie es halt gerecht ist. (1)

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 9. Klasse Realschule (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (15)

- Anstrengung zählt mehr als Süßes. (4)
- Wer nichts sammelt, kriegt nichts. (2)
- Ich habe Anstrengung bevorzugt, weil ich nichts über die Kinder weiß. (2)
- Er soll sich mehr Mühe geben, dann bekommt er auch etwas. (1)
- Jeder hat selbst Schuld, wenn er verminderten Besitz hat. (1)
- Bonbons als Motivation für andere. (1)
- Es kommt auf den Ertrag an. (4)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Wenn einer zuhause viel hat, soll er dem Anderen davon abgeben. (1)

Favorisierung von Ausgleich (8)

- Beides ist wichtig. (4)
- Keiner soll einen Nachteil haben. (2)
- Das ist für mich wie „arm“ gegen „reich“. (1)
- Anstrengung ist schon wichtig, aber man soll auch dem, der wenig besitzt, etwas abgeben. (1)

Bemerkungen der Mädchen aus der 9. Klasse Gymnasium (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (15)

- Wer nichts sammelt, verdient nichts. (2)
- Leistung ist das, was zählt. Das ist ja im Leben auch so. Süßigkeiten sind egal, darauf kommt es nicht an. (1)
- Die Sammelmenge ist entscheidend. (8)
- Fleiß ist wichtig. (3)
- Der Trost ist symbolisch. Sie ist ja jetzt in der Schule und da ist Leistung das Wichtigste. (1)

Favorisierung von Ausgleich (9)

- Der Andere soll nicht leer ausgehen. (8)
- Keiner soll traurig sein. (1)

Bemerkungen der Jungen aus der 9. Klasse Gymnasium (24 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (9)

- Mühe, Arbeit und Leistung zählen. (7)
- Ohne Arbeit keine Süßigkeiten. (1)
- Der Faule kriegt nichts, ist doch klar. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (3)

- B hat wenigstens die Tüte gehalten. (1)
- Die Anderen sind wenigstens gekommen. (1)
- Meine Mama ist Grundschul-Lehrerin und da bekommt auch immer jeder wenigstens etwas. (1)

Favorisierung von Ausgleich (8)

- Süßes als sozialer Ausgleich. (1)
- Man muss immer beide Seiten anschauen. (7)

Favorisierung von Gleichheit (2)

- Chancengleichheit heißt: Es wird keiner bevorzugt. (1)
- Weil ich nichts Näheres über die Kinder weiß, ist es so gerecht. (1)

Ohne Kommentar (2)

Bemerkungen der Studentinnen für das Lehramt an Grundschulen (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (3)

- Wer etwas erreichen will, soll sich anstrengen. (2)
- Positive Verstärkung nur für die, die etwas tun. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Bedürftigkeit bildet die Grundlage meiner Entscheidung. (1)

Favorisierung von Ausgleich (3)

- Ich gebe die Bonbons zur Freude und als Trost. (1)
- Die sozialen Hintergründe sind unbekannt. (1)
- Es geht um das Engagement. (1)

Favorisierung von Gleichheit (3)

- Man kennt keine näheren Umstände. (1)
- Man weiß nichts über die Bedürftigkeiten. (1)
- Gleichheit entspricht in dieser Situation der Gerechtigkeit. (1)

Ohne Kommentar (2)

Bemerkungen der Studenten für das Lehramt an Grundschulen (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (6)

- Vor allem Leistung ist wichtig. (4)
- Die Belohnung soll Ansporn sein. (1)
- Das wird berechnet; der private Aspekt ist ungültig. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (6)

- Süßes als Zuspruch und Ausgleich. (4)
- Wer nichts sammelt, soll nicht leer ausgehen. (1)
- Mitgefühl und Motivation. (1)

Bemerkungen der Studentinnen für das Lehramt an Hauptschulen (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (4)

- Es geht hier vor allem um Leistung. (3)
- Leistung ist ein Wert, auf den man stolz sein kann. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Der Besitz zuhause wird miteingerechnet. (1)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Die Entscheidung gilt als Motivation für Anstrengung und soll Freude bereiten. (4)

Favorisierung von Gleichheit (3)

- Gleichheit wird angestrebt, weil weitere Umstände nicht bekannt sind. (1)
- So ist es gerecht. (1)
- Das Gleichheitsprinzip. (1)

Bemerkungen der Studenten für das Lehramt an Hauptschulen (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (3)

- Nur Leistung zählt. (1)
- Vor allem Leistung, Fleiß und Anstrengung zählen. (1)
- Der Wille, etwas zu tun, wird belohnt. Erfahrungsgemäß bringt Gutmütigkeit nichts, aber Anstrengung führt zu Achtung. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Leistung ist sekundär. (1)

Favorisierung von Ausgleich (6)

- Bei dem Problem Fairness geht es auch um Gnade. (1)
- Niemand soll leer ausgehen. (1)
- Motivation zur Anstrengung (4).

Favorisierung von Gleichheit (2)

- So ist es gerecht, weil Bonbon und Müll in keinem Zusammenhang stehen. (1)
- Das Gleichheitsprinzip zählt, nichts anderes. 50:50 ist gerecht. (1)

Bemerkungen der Studentinnen für das Lehramt an Realschulen (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (3)

- Es geht vor allem um Fleiß und Anstrengung. (3)

Favorisierung von Bedürftigkeit (5)

- Die Situation bedeutet: Motivation. (2).
- Es kann auch bei wenig Anstrengung belohnt werden. (3)

Favorisierung von Ausgleich (2)

- Ausgleich bedeutet Ansporn und Motivation, zumal die Familiensituation unbekannt ist. (1)
- Ein Ausgleich muss stattfinden. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Gerecht ist Halbe-Halbe. (1)

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen der Studenten für das Lehramt an Realschulen (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (7)

- Nur Leistung zählt. (2)
- Keine Anstrengung bedeutet: kein Lohn. (3)
- Es gibt in der Situation einen Zwiespalt: Bin ich Lehrer oder Freund? Ich habe dann aber Leistung bevorzugt, weil das im Schulsystem zählt. (1)
- Hier ist Leistung messbar. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (2)

- Bonbons als Motivation. (1)
- Tun ist Heilung, ein psychologisches Moment. Der Mensch braucht Erfahrungen. (1)

Favorisierung von Ausgleich (1)

- Es geht um Anstrengung und Motivation. (1)

Favorisierung von Gleichheit (2)

- So habe ich Teilen in der Familie kennen gelernt. (1)
- Gleichheit ist ein Kompromiss. Wenn der Müll nicht wäre, wäre die Aufteilung einfacher. (1)

Bemerkungen der Studentinnen für das Lehramt am Gymnasium (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (5)

- Nur Anstrengung zählt. Kein Müll heißt: Kein Lohn. (3)
- Kein Müll entspricht keinem Lohn. Der Besitz ist egal. (1)
- Leistung zählt, um etwas zu erreichen. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Ich habe Mitleid. (1)

Favorisierung von Ausgleich (6)

- Würde der gute Willen gezeigt? (1)
- Die Situation zuhause muss mitberücksichtigt werden. (4)
- Motivation gehört zu einer Entscheidung. (1)

Bemerkungen der Studenten für das Lehramt am Gymnasium (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (7)

- Keine Anstrengung bedeutet: kein Lohn. Das klingt hart, ist aber so. (1)
- Es zählt vor allem die Leistung; Süßigkeiten sind nicht entscheidend. (5)
- Forderung nach Leistung entspricht der Lehrer-Einstellung. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (3)

- Der Ansporn zur Motivation soll erhalten bleiben. (1)
- Es geht um Motivation. Jeder soll etwas abkriegen. (2)

Favorisierung von Ausgleich (1)

- Der Lohn entspricht sozialem Ausgleich. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Bonbons und Müll. Durch eine Gleichverteilung kann aber Motivation zu „gutem Handeln“ erzielt werden. (1)

Bemerkungen der berufstätigen Lehrerinnen an der Grundschule (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung / Leistung (5)

- Keine Tat entspricht keinem Lohn. (1)
- Ich habe die Leistung beurteilt und dann ein System entwickelt: Eine bestimmte Zahl für wenig, mittel oder viel Mühe. (1)
- Faulheit wird nicht belohnt. Ich bleibe hart. (1)
- Leistung zählt und nicht das soziale Umfeld. (1)
- Mein Motto war „ausgleichende Gerechtigkeit“, doch stand das Kriterium „Anstrengung“ im Vordergrund. Manchmal waren Gaben an B, C und D einfach Motivation und Ansporn. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Es geht um Besitz und soziales Umfeld. (1)

Favorisierung von Ausgleich (5)

- Keiner soll leer ausgehen. (1)
- Beides soll berücksichtigt werden, das Sammelergebnis und die Leistung. (4)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Da ich die näheren Umstände nicht kenne, empfinde ich eine Halbe-Halbe-Aufteilung als gerecht. (1)

Bemerkungen der berufstätigen Lehrer an der Grundschule (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (6)

- Leistung zählt und nicht das soziale Umfeld. (1)
- Nur die Leistung zählt. (3)
- Faulheit wird nicht belohnt, d.h. hart bleiben. (1)
- Vorrangig wird die Leistung berücksichtigt. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Süßigkeiten-Vergabe bedeutet Anreiz und Motivation. (1)

Favorisierung von Ausgleich (2)

- Beide Bedingungen müssen beim Abwägen miteinbezogen werden. (1)
- Da ich den sozialen Hintergrund nicht kenne, kann ich nicht alleine die Anstrengung bewerten. Ich muss die Persönlichkeit des Kindes mehr durchleuchten. Die leere Tüte hat ihren Grund. (1)

Favorisierung von Gleichheit (3)

- Halbe-Halbe deshalb, weil das Eine mit dem Anderen nichts zu tun hat. Umwelterziehung geht nicht in der Schule an und Süßes hat mit der Schule nichts zu tun. (1)
- Da die Bonbons von einer Geburtstagsfeier kommen und ich nichts über den sozialen Hintergrund weiß, ist Halbe-Halbe gerecht. (1)
- Da weder Besitz noch Anstrengung als Kriterium in Frage kommen, finde ich 10 Bonbons für jeden als gerecht. (1)

Bemerkungen der berufstätigen Lehrerinnen an der Hauptschule (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (9)

- Hier geht es nur um Leistung. (4)
- Es zählt nur die Anstrengung und Leistung, weil weitere Bedingungen wie Alter, Situation, individuelle Lage, Gruppengefüge etc. unbekannt sind. (1)
- Die Aufgabe hieß „Müll sammeln“ und das zählt. Auf das Zuhause kann ja kein Einfluss ausgeübt werden. (1)
- Die Süßigkeiten-Frage fällt weg. Diese Kinder können die Werte nicht einteilen. (1)
- Süßigkeiten sind eine Begleiterscheinung, ein Aufmerksamkeitsproblem. (1)
- Es geht um Leistung und nicht um die Süßigkeiten zuhause. Ich sehe das als Lehrer so. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- An ein Kind alle Bonbons zu vergeben, ist gemein. Oder wie kann man das sonst bezeichnen? (1)

Favorisierung von Ausgleich (2)

- Es geht auch um die Bedingungen und Belastungen zuhause und um Besitz. (1)
- Wie groß waren die Anstrengung, der Fleiß und der Wille, überhaupt etwas zu tun? (1)

Bemerkungen der berufstätigen Lehrer an der Hauptschule (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (6)

- Nur Leistung zählt. (1)
- Leistung zählt, alles Andere darf nicht in die Bewertung mit einfließen. Ich handle als Pädagoge. (1)
- Wer etwas arbeitet, bekommt etwas. (1)
- B, C und D strengten sich ja nie an. Das sind die Problemfälle der Schule, die sowieso viel zu viel Aufmerksamkeit bekommen. (1)
- Anstrengung wird belohnt, nicht Besitz. (1)
- Süßigkeiten als Lockvogel! (1)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Keiner soll leer ausgehen (1)
- Es kommt auf den Willen an. Süßigkeiten bedeuten Motivation und Ansporn. (1)
- Süßigkeiten sind Anreiz für den Faulen. (1)
- Beides soll berücksichtigt werden. (1)

Favorisierung von Gleichheit (2)

- Weil ich nur Randinformationen habe, gebe ich Halbe-Halbe. Vom Pädagogischen her bräuchte ich genauere Angaben (Leistungsnorm, Besitz ...) und müsste viele Überlegungen anstellen. Eine sehr schwere Entscheidung! (1)
- Ich gehe davon aus, dass ich mit meiner Klasse zum Müllsammeln gehe. Jeder strengt sich unterschiedlich an – warum auch immer. Und am Ende würde von mit jeder gleich viel bekommen. (1)

Bemerkungen der berufstätigen Lehrerinnen an der Realschule (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (7)

- Nur Anstrengung zählt. (5)
- Süßes kann ich als Lehrer nicht berücksichtigen. (2)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Beides muss berücksichtigt werden, auch wenn die Versuchsanordnung schwierig ist: Man kennt keinen Hintergrund. (1)
- Es geht um Motivation, Anreiz und die grundsätzliche Bereitschaft zur Leistung. (3)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Gleichaufteilung ist o.k., da ich als Lehrer urteile und deshalb den Besitz nicht beeinflussen kann bzw. will. So ist es gerecht. (1)

Bemerkungen der berufstätigen Lehrer an der Realschule (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (2)

- Keine Leistung, das bedeutet Härte. (1)
- Bei uns zuhause bekommt der etwas, der etwas tut. Der Andere soll sich für die Gemeinschaft anstrengen. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (2)

- Motivation und Ansporn sind wichtiger als Anstrengung. (1)
- Gibt es denn Gerechtigkeit? Gibt es Gott? (1)

Favorisierung von Ausgleich (7)

- Da der soziale Hintergrund unbekannt ist, entscheide ich mich, zu motivieren. (1)
- Beides ist wichtig: Ausgleich und Ansporn. (3)
- Ein Kind kann es oft nicht besser. (1)
- Die soziale Komponente ist bedeutend. (1)
- Belohnung ist ein Zeichen für „Der will cool sein“. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Man weiß nicht mehr über die Person. (1)

Bemerkungen von berufstätigen Lehrerinnen am Gymnasium (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (4)

- Vor allem Anstrengung ist wichtig. In der Schule muss ich auch so handeln. (1)
- Süßigkeiten sind Nebensache. (1)
- Engagement und Fleiß zählen. (1)
- Ich muss vor allem Leistung zählen, weil ich keine anderen Angaben habe. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (2)

- Motivation ist das oberste Prinzip. Alle anderen Randbedingungen sind egal. (1)
- Vergabe aus Mitleid. (1)

Favorisierung von Ausgleich (4)

- Es geht um sozialen Ausgleich. (1)
- Die Balance ist wichtig. (1)
- Wenn ich beides berücksichtige, ist für mich Motivation wichtig. (1)
- Ich kenn ja keine anderen Gründe. (1)

Favorisierung von Gleichheit (1)

- Ich bin vielleicht ein Befragungs-Blindgänger, aber ich finde das gerecht. (1)

Ohne Kommentar (1)

Bemerkungen von berufstätigen Lehrern am Gymnasium (12 Vpn)

Favorisierung von Anstrengung/ Leistung (3)

- Nur die Müllmenge zählt. Meine Entscheidung ist nicht von der Süßigkeitsmenge abhängig (2)
- Müll sammeln ist öffentliches Interesse. Wer sich da anstrengt, soll belohnt werden. (1)

Favorisierung von Bedürftigkeit (1)

- Süßigkeiten trösten. (1)

Favorisierung von Ausgleich (8)

- Manchmal ist ein sozialer Ausgleich notwendig, da man die genaueren Umstände nicht kennt. (1)
- Ein sozialer Ausgleich ist notwendig, da alle Kinder Wohlstandskinder sind. (1)
- Sozialer Ausgleich bringt Bestätigung. (1)
- Beim Ausgleichen gibt es ein Problem: Die Randbedingungen sind unbekannt. Es gibt keine zusätzliche Information. (2)
- Es geht um Motivation. (3)

Insgesamt ließen sich innerhalb der sechs Antwortkategorien 256 Begründungen für „Favorisierung von Anstrengung/ Leistung“, 61 für „Favorisierung von Bedürftigkeit“, 151 für „Favorisierung von Ausgleich“ im Sinne von Integration und 46 für „Favorisierung von Gleichheit“ einordnen. Zudem gaben drei Versuchspersonen an, intuitiv gehandelt zu haben (Kategorie „Intuition“) und elf Befragte wollten sich nicht zu ihrem Abgabeverhalten äußern (Kategorie „ohne Kommentar“).

7.7.5 Auswertung der Geschlechterunterschiede

Die Berechnungen des Allgemeinen Linearen Modells ergaben aufgrund der Varianzanalyse, dass das Geschlecht keinen signifikanten Einfluss auf Aufteilungsentscheidungen ausübte. Dennoch ist es interessant, Vergleiche zwischen den untersuchten Gruppen in Hinblick auf die Aufteilungsentscheidungen der einzelnen TeilnehmerInnen anzustellen. Die Tabellen 14-15 geben Auskunft darüber, welche Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte sich bei der Auswertung der Geschlechterunterschiede feststellen ließen.

Tabelle 14

Überblick zu den prozentualen Anteilen der Haupteffekte in Bezug auf Geschlechterunterschiede der Untersuchungsgruppe der SchülerInnen.

Untersuchungsgruppe	Geschlecht und TN-Anzahl	Keine Haupteffekte	Bedürftigkeit	Anstrengung	Integration: Bedürftigk. + Anstrengung	Gleichaufteilung
4. Kl. GS	weiblich (n=24)	33.3	16.7	16.7	29.2	4.2
	männlich (n=24)	4.2	37.5	16.7	37.5	4.2
6. Kl. HS	weiblich (n=24)	20.8	25.0	12.5	37.5	4.2
	männlich (n=24)	8.3	45.8	20.8	25.0	-
6. Kl. RS	weiblich (n=24)	8.3	8.3	16.7	66.7	-
	männlich (n=24)	4.2	20.8	16.7	58.3	-
6. Kl. Gy	weiblich (n=24)	16.7	20.8	8.3	50.0	4.2
	männlich (n=24)	8.3	4.2	16.7	62.5	8.3
9. Kl. HS	weiblich (n=24)	16.7	25.0	25.0	29.2	4.2
	männlich (n=24)	-	20.8	20.8	54.2	4.2
9. Kl. RS	weiblich (n=24)	4.2	16.7	25.0	50.0	4.2
	männlich (n=24)	8.3	-	41.7	50.0	-
9. Kl. Gy	weiblich (n=24)	-	4.2	16.7	79.2	-
	männlich (n=24)	-	12.5	20.8	58.3	8.3

Anmerkungen. GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium, TN=Teilnehmer.

Tabelle 15

Überblick zu den prozentualen Anteilen der Haupteffekte in Bezug auf Geschlechterunterschiede der Untersuchungsgruppe der Studierenden und Lehrkräfte.

LA-Stud. GS	weiblich (n=12)	-	-	33.3	41.7	25.0
	männlich (n=12)	-	16.7	41.7	41.7	-
LA-Stud. HS	weiblich (n=12)	8.3	33.3	-	33.3	25.0
	männlich (n=12)	-	8.3	25.0	50.0	16.7
LA-Stud. RS	weiblich (n=12)	-	-	66.7	25.0	8.3
	männlich (n=12)	-	-	50.0	41.7	8.3
LA-Stud. Gy	weiblich (n=12)	8.3	25.0	25.0	41.7	-
	männlich (n=12)	8.3	8.3	50.0	25.0	8.3
Lehrer GS	weiblich (n=12)	8.3	-	41.7	41.7	8.3
	männlich (n=12)	-	8.3	33.3	33.3	25.0
Lehrer HS	weiblich (n=12)	-	-	66.7	33.3	-
	männlich (n=12)	-	-	66.7	16.7	16.7
Lehrer RS	weiblich (n=12)	-	8.3	33.3	50.0	8.3
	männlich (n=12)	-	16.7	25.0	50.0	8.3
Lehrer Gy	weiblich (n=12)	-	16.7	25.0	50.0	8.3
	männlich (n=12)	-	16.7	50.0	33.3	-

Anmerkungen. GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium, LA=Lehramt, TN=Teilnehmer.

Zusammenfassend ergibt sich beim Vergleich der prozentualen Anteile der Haupteffekte in Bezug auf Geschlechterunterschiede, dass SchülerInnen anscheinend häufiger als Schüler ihre Aufteilungsentscheidungen willkürlich trafen, bei Grundschul-Mädchen war es sogar ein Drittel. Für Jungen ließen sich in der Kategorie „keine Haupteffekte“ Werte zwischen 4.2% und 8.3% feststellen. Ebenso kamen innerhalb der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer, wenn überhaupt, nur niedrige Prozentangaben (jeweils 8.3%) zustande. Diese zeigten sich auch bei den männlichen Vpn weniger als bei den Frauen, nämlich nur einmal bei den Lehramts-Studierenden Gymnasium und dreimal bei den Studentinnen Hauptschule sowie Gymnasium und bei den berufstätigen Grundschul-Lehrerinnen.

Bezüglich der Angaben für die Variable *Bedürftigkeit* lässt sich bei einem Vergleich der Ergebnisse zwischen Schülerinnen und Schülern erkennen, dass Jungen öfter dieses alleinige Gerechtigkeitskriterium ihren Entscheidungen zugrunde legten. Bei den Schülern der 6. Klasse Hauptschule betrug der Anteil sogar 45.8%. Andererseits ließ sich für die Realschüler der 9. Jahrgangsstufe kein diesbezüglicher Wert statistisch ermitteln. Bei den Mädchen lagen entsprechende Resultate in dem Bereich zwischen 4.2% und 25.0%. Während sich für die Hälfte der weiblichen Erwachsenen kein Haupteffekt für Bedürftigkeit nachweisen ließ, d.h., dass für die Studentinnen für Grund- und Realschule, sowie Lehrkräfte an Grund- und Hauptschule nicht ausschließlich die Bedürftigkeit des Protagonisten in Bezug auf Güterverteilung als Orientierungsmaßstab ausschlaggebend war, bewegten sich die Angaben für die verbleibenden Gruppen der Studierenden und Lehrerinnen zwischen 8.3% und 33.3%. Die ermittelten Werte für die männlichen erwachsenen Untersuchungsteilnehmer lagen insgesamt tiefer (zwischen 8.3% und 16.7%).

In Hinblick auf die ausschließliche Orientierung an der *Leistung* zeigten sich sowohl im Gesamtvergleich zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen – die Werte waren für SchülerInnen niedriger – als auch in der Gegenüberstellung der Geschlechter Unterschiede. In allen Gruppen der Stichprobe wirkte sich das Maß der Anstrengung als Gerechtigkeitskriterium bei männlichen Vpn stärker auf ihr Zuweisungsverhalten aus als bei Schülerinnen, Studentinnen und Lehrerinnen. Der entsprechende Faktor lag bei Schülerinnen zwischen 8.3% und 25.0% und erhöhte sich dann bei erwachsenen weiblichen Vpn bis auf 66.7%. Demgegenüber ergaben sich für Schüler Werte von

16.7% bis 41.7% und für studentische Untersuchungsteilnehmer und Lehrer Werte zwischen 25.0% und 66.7%. Allerdings ließ sich auch bei einer Gruppe, in der der Studentinnen Hauptschule, kein Haupteffekt für Anstrengung als alleiniges Kriterium nachweisen.

Es ist zu erwähnen, dass alle Probanden sowohl Bedürftigkeit als auch Leistung innerhalb ihrer Aufteilungsentscheidungen berücksichtigten und somit integriert wurde. Dabei konnten parallel zum Altersanstieg auch anwachsende *Integrationsfaktoren* gemessen werden. Der diesbezüglich niedrigste Wert betrug für Mädchen 29.2% (4. Klasse Grundschule), der höchste 79.2% (9. Klasse Gymnasium). Für Jungen liegen die Prozentangaben gering darunter, nämlich in dem Bereich zwischen 25.0% und 62.5%. Die betreffenden Messergebnisse für Erwachsene erfuhren keine weitere Erhöhung, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre, sondern spiegelten sich in unterschiedlichem Ausprägungsgrad wider. So lassen sich auf der Integrationsfaktoren-Skala für Frauen Werte von 25.0% bis 50.0% einordnen, für Männer von 16.7% bis 50%.

Gleichaufteilungen kamen insgesamt selten und zudem bei neun von 13 Gruppen gar nicht vor. Diese letzte Aussage betrifft innerhalb der Schülerschaft die Jungen der 6. Klasse Haupt- und Realschule sowie die 9. Klässler aus der Realschule. Bei den Mädchen nahmen 6.-Klässlerinnen aus der Realschule und Gymnasiastinnen aus der 9. Jahrgangsstufe keine Halbe-Halbe-Aufteilungen vor. Auch die Lehramtsstudenten Grundschule, Studentinnen Gymnasium und Hauptschul-Lehrerinnen wandten nicht dieses Verteilungsprinzip an. Ein Vergleich stellt heraus, dass sich die Jungen etwas häufiger als die Mädchen für eine Gleichaufteilung entschieden, wobei der Wert 8.3% nicht überschritten wurde. Die erhöhten Prozentangaben (8.3% bis 25.5%) bei Studierenden und Lehrkräften machten im Gesamten keinen wesentlichen Geschlechterunterschied deutlich.

7.7.6 Ergebnisse zur Ermittlung des Mitgefühls und Zusammenhangsanalyse

In der vorliegenden Untersuchung wurde auch die Frage gestellt, ob sich Zusammenhänge zwischen der Bevorzugung des Bedürftigkeitskriteriums und der Mitgefühlsbereitschaft ergeben würden. Verfügen eventuell manche Gruppen aus der Stichprobe

über größere Mitgefühlsmöglichkeit und verhalten sich folglich sozialer? Empathie mag dafür ausschlaggebend sein, ob und wie sich Menschen für Gerechtigkeit einsetzen. Entsprechende Hinweise finden sich z.B. in Studien von Wender und Gerling (1985) und theoretischen Überlegungen von Hoffman (1989, 2000). Letzterer nahm an, dass in Verteilungssituationen durch das Wirken von Empathie equity-Prinzipien aufgegeben und need-basierte Zuweisungen angewandt werden können. Zeichnen sich also Menschen, die sich vor allem am Bedürftigkeitsprinzip orientieren, durch erhöhtes Mitgefühl aus? Um dies beantworten zu können, ist es notwendig, zunächst Werte für Mitgefühls-Reaktionen zu ermitteln und diese dann mit den Ergebnissen aus der experimentellen Untersuchung zum Aufteilungsverhalten in Beziehung zu setzen.

7.7.6.1 Werte aus dem Mitgefühls-Reaktions-Verfahren

Für die zwei Bereiche des Fragebogens (Situation 1: „Ein Kind wird geschlagen.“ und Situation 2: „Eine junge Frau ist drogenabhängig.“) wurden Durchschnittswerte errechnet. Dabei reichte die Skala von Stufe 1 (kein Mitgefühl) bis Stufe 6 (hohes Mitgefühl). Pro Unterbereich wurden jeweils die Items b, d und f wegen ihrer negativen Formulierung (z.B. „Das Kind hat die Ohrfeige bestimmt verdient.“) umkodiert. Zur Überprüfung der Reliabilität des Mitgefühl-Reaktions-Verfahrens wurde Cronbach's Alpha berechnet. Dabei ergab sich für Situation 1 (geohrfeigtes Kind) der Wert von $\alpha=0.79$ und der von $\alpha=0.86$ für Situation 2 (drogenabhängige Frau) bei $N = 482$ von insgesamt 528 Vpn. Der gemittelte Wert aus Situation 1 und 2 entspricht $\alpha=0.83$. Bei der Erfassung der Mitgefühlsmöglichkeit standen sich die Mittelwerte 4.7 (SD = .87) für Situation 1 (Kind) und 4.0 (SD = 1.08) für Situation 2 (Drogen) gegenüber. Folglich löste die Situation des geohrfeigten Kindes bei den Versuchspersonen im Durchschnitt eine höhere Mitgefühlsbereitschaft aus als die speziellen Gegebenheiten der drogenabhängigen jungen Frau.

Insgesamt ergab sich innerhalb der Gesamtgruppen (Kinder, Jugendliche, Lehramts-Studierende und berufstätige Lehrkräfte) der niedrigste Mitgefühls-Mittelwert von 4.02 für die SchülerInnen aus der 6. Klasse Hauptschule, der höchste Durchschnittswert von 4.95 wurde bei den berufstätigen Lehrkräften aus der Realschule gemessen. Die Durchschnittswerte der beiden Situationen unterscheiden sich insofern, als dass der Mittelwert

für das „gehrfeigte Kind“ signifikant höher ist als der Mittelwert für die „drogenabhängige Frau“. Der gepaarte T-Test ergab $T(481) = 15.18; p < .001$.

Abbildung 20 veranschaulicht die Unterschiede für die Gesamtgruppe der SchülerInnen, Studierenden und Lehrkräfte, wobei die Ergebnisse bei Kindern, Jugendlichen und Studierenden kontrastreicher sind als bei Lehrkräften.

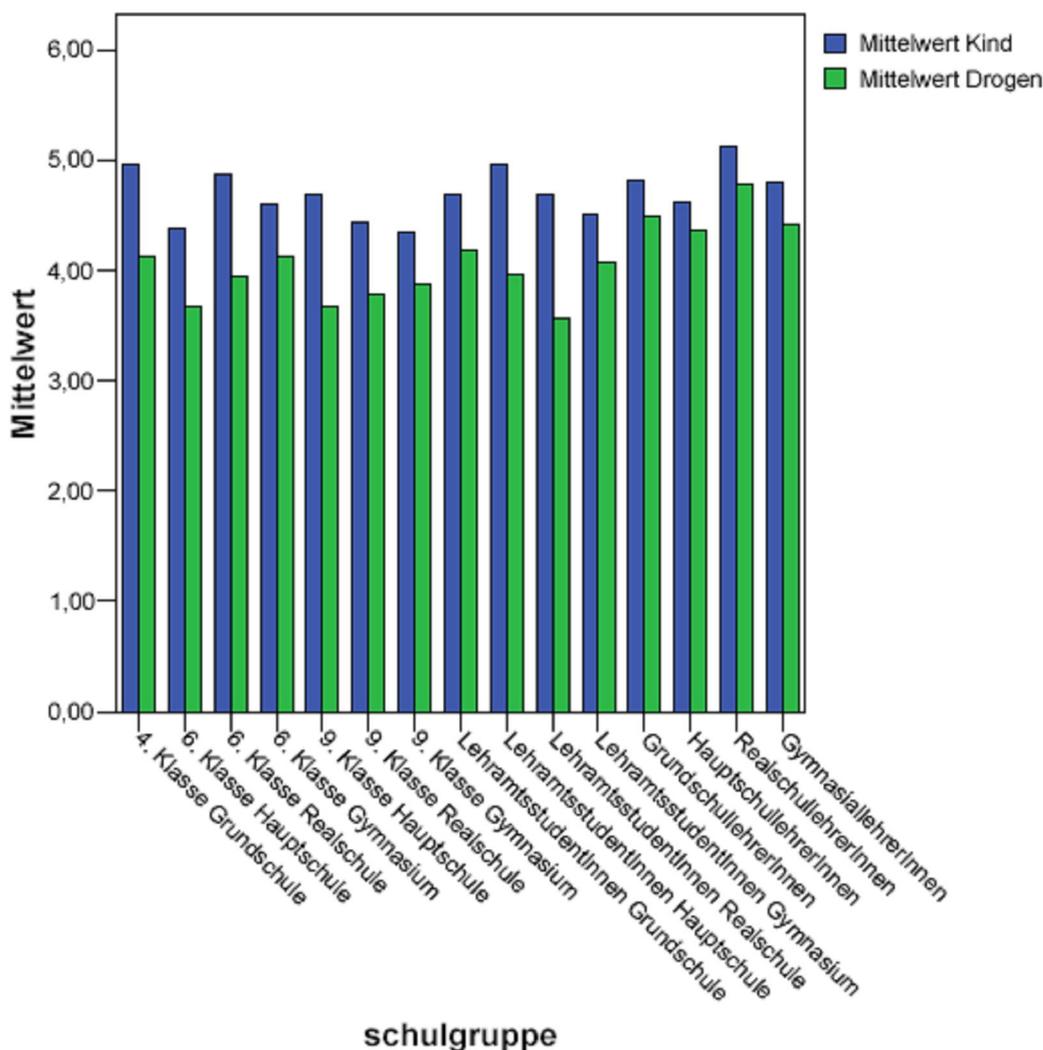


Abbildung 20. Mitgeföhls-Werte in Bezug auf Situation 1 und 2 für die Gesamtgruppe der SchülerInnen, Studierenden und Lehrkräfte.

Ein weiterer signifikanter Unterschied ergab sich bezüglich des Geschlechts, da die weiblichen Teilnehmerinnen sich im Vergleich zu den männlichen als mitfühlender beschrieben. Bei dem „geschlagenen Kind“ hatten die weiblichen Teilnehmerinnen einen Mittelwert von 4.88 (SD=0.71) und die männlichen Teilnehmer einen Mittelwert von 4.45 (SD=0.96), dieser Unterschied ist hochsignifikant ($T=5.53; df=444; p < 0.01$).

Ebenso ist der Unterschied in der Situation „Drogenabhängige“ hochsignifikant ($T=4.79$; $df=473$; $p<0.01$). Auch hier zeigten die weiblichen Teilnehmerinnen ($M=4.25$; $SD=0.99$) mehr Mitgefühl als die männlichen Teilnehmer ($M=3.79$; $SD=1.12$). Deswegen werden im Folgenden die Mittelwerte und Standardabweichungen für die beiden Geschlechter getrennt dargestellt. Da, wie bereits beschrieben, einerseits der Mittelwert für die Situation „geschlagenes Kind“ signifikant höher ausfällt als für die Situation „Drogenabhängige“, andererseits die beiden Mitgefühls-Werte hochsignifikant korrelieren ($r(482)=.56^{**}$, $p<0.01$), werden in den folgenden Analysen sowohl die Mittelwerte der beiden Situationen getrennt als auch die Mittelwerte der beiden Situationen zusammengefasst aufgeführt.

Im Einzelnen lässt sich aus den Tabellen 16-17 zu den geschlechtsgetrennten Mitgefühls-Werten erschließen, wie viel Mitgefühlsbereitschaft die an der Studie beteiligten ProbandInnen in dem oben beschriebenen Verfahren zeigten.

Tabelle 16

Überblick zu den geschlechtsgetrennten Mitgefühls-Werten in Einzelsituationen und als Gesamtmittel der Schülerinnen und Schüler.

Untersuchungsgruppe und Schulart	N	mg 1 und SD	mg 2 und SD	Mittelwert gesamt und SD
4. Klasse GS: Mädchen	24	5.02; SD=.75	4.35; SD=1.12	4.68; SD=.77
4. Klasse GS: Jungen	24	4.90; SD=.88	3.92; SD=1.27	4.41; SD=.87
6. Klasse HS: Mädchen	24	4.77; SD=1.01	4.14; SD=1.17	4.45; SD=1.03
6. Klasse HS: Jungen	24	3.97; SD=1.36 T(46)=2.33 *	3.19; SD=1.27 T(46)=2.69 *	3.58; SD=1.20 T(46)=2.71 **
6. Klasse RS: Mädchen	24	4.97; SD=.63	3.93; SD=1.23	4.45; SD=.85
6. Klasse RS: Jungen	24	4.77; SD=.80	3.95; SD=.99	4.36; SD=.77
6. Kl. Gy: Mädchen	24	4.89; SD=.61	4.43; SD=.86	4.66; SD=.67
6. Kl. Gy: Jungen	24	4.30; SD=.75 T(46)=3.06 **	3.82; SD=1.28	4.06; SD=.89 T(46)=2.67 *
9. Kl. HS: Mädchen	24	5.14; SD=.71	4.20; SD=1.10	4.67; SD=.85
9. Kl. HS: Jungen	24	4.23; SD=1.18 T(46)=3.26 **	3.15; SD=1.20 T(46)=3.16 **	3.69; SD=1.03 T(46)=3.59 **
9. Kl. RS: Mädchen	24	4.67; SD=.68	4.00; SD=.93	4.34; SD=.64
9. Kl. RS: Jungen	24	4.20; SD=.65 T(46)=2.48 *	3.55; SD=1.07	3.87; SD=.80 T(46)=2.20 *
9. Kl. Gy: Mädchen	24	4.86; SD=.51	4.26; SD=.93	4.56; SD=.63
9. Kl. Gy: Jungen	24	3.82; SD=.82 T(46)=5.26 **	3.48; SD=.80 T(46)=3.12 **	3.65; SD=.63 T(46)=5.01 **

Anmerkungen. GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium, N=Teilnehmer-Anzahl, mg 1= Mitgefühls-Situation 1/Kind, mg 2= Mitgefühls-Situation 2/Drogen, SD=Standardabweichung, T(df) und p ($p<0.05$ *; $p<0.01$ **), Angaben nur bei sign. Unterschieden.

Relevante Forschungsergebnisse bezüglich der Messung mitfühlender Reaktionen (Volland, Ulich, Hölzle & Schock, 2003) erbrachten den Nachweis, dass sich bei Jugendlichen das Mitgefühl mit zunehmendem Alter reduziert. Diese Aussage gilt auch für die vorliegende Studie. Jedoch kamen bei den erwachsenen Befragten im Vergleich zu den Resultaten bei Kindern und Jugendlichen wieder leicht erhöhte Mitgefühlswerte zum Vorschein. Auch wenn aufgrund organisatorischer Gründe aus der studentischen Untersuchungsgruppe von nur 50 Pbn die Mitgefühlswerte erfasst werden konnten, scheinen die erhaltenen Ergebnisse gegenüber den Werten der berufstätigen Lehrkräfte vergleichbar zu sein.

Tabelle 17

Überblick zu den geschlechtsgetrennten Mitgefühlswerten in Einzelsituationen und als Gesamtmittel der Lehramts-Studierenden und der berufstätigen Lehrkräfte.

Untersuchungsgruppe und Schulart	N	mg 1 und SD	mg 2 und SD	Mittelwert gesamt und SD
LA-Stud. GS: Frauen	6	4.79; SD=.66	4.48; SD=.87	4.63; SD= .67
LA-Stud. GS: Männer	8	4.63; SD=.59	3.96; SD=.54	4.29; SD= .48
LA-Stud. HS: Frauen	6	4.61; SD=.77	3.93; SD=1.29	4.27; SD= .85
LA-Stud. HS: Männer	6	5.31; SD=.55	4.00; SD=1.06	4.65; SD= .51
LA- Stud. RS: Frauen	6	5.21; SD=.48	3.88; SD=.56	4.55; SD= .43
LA-Stud. RS: Männer	6	4.14; SD=.81 T(10)=2.77 *	3.24; SD=1.00	3.69; SD= .80 T(10)=2.31 *
LA-Stud. Gy: Frauen	6	4.69; SD=.75	4.33; SD=.80	4.51; SD= .74
LA-Stud. Gy: Männer	6	4.33; SD=.92	3.81; SD=.63	4.07; SD= .62
L an GS: Frauen	12	4.88; SD=.58	4.58; SD=.83	4.73; SD= .55
L an GS: Männer	12	4.76; SD=.62	4.39; SD=.95	4.58; SD= .70
L an HS: Frauen	12	4.77; SD=.85	4.46; SD=.58	4.62; SD= .60
L an HS: Männer	12	4.45; SD=.85	4.25; SD=.63	4.35; SD= .67
L an RS: Frauen	12	4.81; SD=.74	4.60; SD=.85	4.70; SD= .74
L an RS: Männer	12	5.43; SD=.32 T(22)=2.66 *	4.96; SD=.77	5.20; SD= .42
L an Gy: Frauen	12	4.76; SD=.70	4.38; SD=.76	4.57; SD= .64
L an Gy: Männer	12	4.85; SD=.71	4.44; SD=.76	4.64; SD= .67

Anmerkungen. LA-Stud.=Lehramts-Studierende, GS=Grundschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule, Gy=Gymnasium, N=Teilnehmer-Anzahl, mg 1= Mitgefühlswerte 1/Kind, mg 2= Mitgefühlswerte 2/Drogen, SD=Standardabweichung, T(df) und p (p<0.05 *; p<0.01 **), Angaben nur bei sign. Unterschieden.

Bei der geschlechtsgetrennten Datendarstellung (Tab. 16 und 17) ist zu erkennen, dass die weiblichen Pbn aller Stichprobengruppen überwiegend (90%) höhere Mitgefühlswerte erzielten als die an der Untersuchung beteiligten Jungen und Männer. Jedoch zeigten sich die männlichen Studenten für das Lehramt an Hauptschulen, sowie die berufstätigen Lehrer an Realschulen und Gymnasium mitfühlender als ihre weiblichen Kommilitoninnen bzw. Kolleginnen. Dies könnte damit erklärt werden, dass sich die betreffenden Befragten mit dem Schicksal der in der Fragebogensituation geschilderten Person eher identifizieren konnten und sich ihr daher gedanklich näher fühlten. Vielleicht spielten dabei ebenso Aspekte in Hinblick auf die Schuldfrage (selbstverschuldet versus unverschuldet) und Überlegungen bezüglich kontrollierbaren bzw. vermeidbaren Geschehens eine Rolle.

Wie zu erwarten war, vergrößerte sich bezüglich der erhobenen Mitgefühlswerte die Bandbreite der Messskala, welche sich – wie eben erwähnt – bei der Gesamtdarstellung der Gruppen zwischen 4.02 und 4.95 bewegt hatte, bei der geschlechtsgetrennten Aufstellung nochmals. Nun ließ sich nämlich der niedrigste Messwert (Gesamtmaß aus beiden Situationen) von 3.58 für die Jungen aus der 6. Klasse Hauptschule ermitteln, während der höchste Mittelwert von 5.20 durch die männlichen Lehrkräfte aus dem Realschulbereich zustande kam.

Um der Frage nachzugehen, ob sich innerhalb der 15 Kategorien signifikante Unterschiede ergeben würden und welche Gruppen dafür verantwortlich wären, wurden innerhalb der verschiedenen Altersgruppen Mittelwertsvergleiche durchgeführt. Da die Ergebnisse bezüglich der Werte aus den beiden Situationen im Mitgefühlsreaktionsverfahren sehr ähnlich waren, wurde der sich daraus ergebende Mittelwert als Grundlage der Berechnung verwendet. Die Abbildungen 21 und 22 geben die Ergebnisse für das weibliche und männliche Geschlecht getrennt wider.

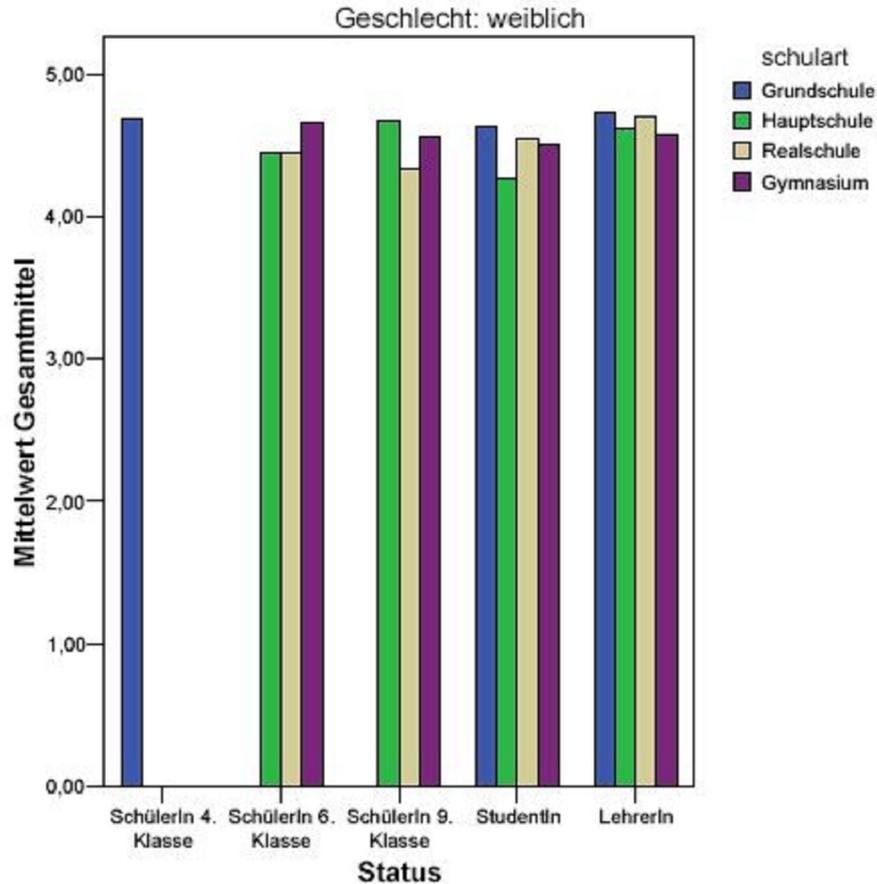


Abbildung 21. Gesamtmittelwerte der weiblichen Untersuchungsteilnehmer aus Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium: Schülerinnen der 4., 6. und 9. Klasse, Lehramts-Studentinnen und Lehrerinnen.

Während sich für Mädchen und Frauen keinerlei signifikante Unterschiede ergaben, waren diese allerdings für Jungen und Männer nachzuweisen und das unter der Schülerschaft der 6. Jahrgangsstufe sowie unter den Lehrern (Scheffé, $p < 0.05$). Bei den Post-Hoc-Tests nach Scheffé innerhalb der Altersgruppen für die Schularten zeigte sich ein signifikanter Unterschied bei den 6. Klassen (nur männliche Schüler) zwischen der Hauptschule und der Realschule (Mittlere Differenz=0.78; $p < 0.05$) und bei den Lehrern (nur männliche Lehrkräfte) ebenfalls zwischen Hauptschule und Realschule (Mittlere Differenz=0.85; $p < 0.05$).

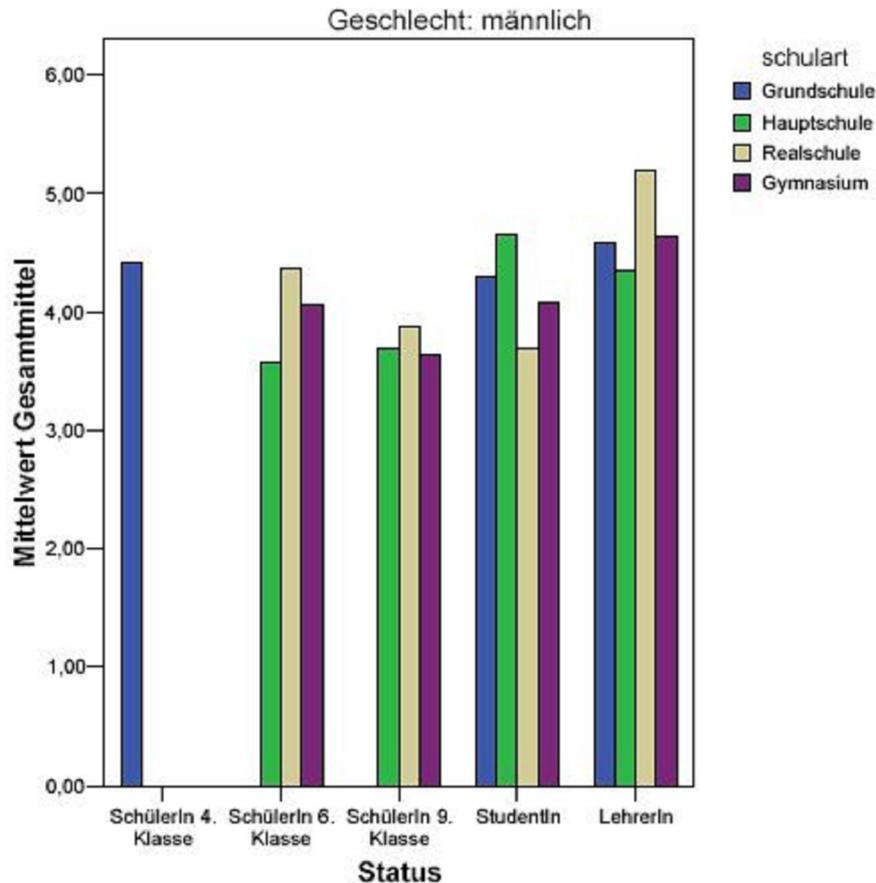


Abbildung 22. Gesamtmittelwerte der männlichen Untersuchungsteilnehmer aus Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium: Schüler der 4., 6. und 9. Klasse, Lehramtsstudenten und Lehrer.

Sowohl in der 6. als auch in der 9. Jahrgangsstufe wurde in Abhängigkeit vom besuchten Schultypus eine Erhöhung der gemessenen Werte für die drogenabhängige Frau deutlich. So verhielten sich Gymnasiasten aus der 6. Klasse mitfühlender als gleichaltrige RealschülerInnen und diese wiederum mitfühlender als gleichaltrige Kinder aus der Hauptschule. Während sich innerhalb der 6. Klässler in Bezug auf Mitgefühlswerte für das geohrfeigte Kind kein einheitlicher Trend erkennen lässt, senkt sich das Niveau der entsprechenden Angaben von Jugendlichen der 9. Jahrgangsstufe kontinuierlich von dem der Haupt- zu Realschülern und schließlich zu dem der Gymnasiasten.

Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass berufstätige Lehrkräfte mehr von der Drogenproblematik berührt zu sein scheinen als LehramtsstudentInnen. Die entsprechenden Mittelwerte der LehrerInnen ($M=4.51$; $SD=0.77$) liegen deutlich höher als die der Studierenden ($M=3.95$; $SD=0.87$) und sind hochsignifikant ($T=3.94$; $df=144$; $p<0.01$), deren niedrigster Mitgefühlswert durch Realschul-StudentInnen zustandekam.

7.7.6.2 Zusammenhangsanalyse

Um Aussagen darüber zu erlangen, ob in irgendeiner der untersuchten Gruppen ein Zusammenhang zwischen der Zahl der an Kind A zugeteilten Bonbons und den ermittelten Mitgeföhls-Werten besteht, wurden Korrelations-Koeffizienten berechnet (Tab. 18). Würde ein erhöhtes Maß an Mitgeföhls mit einer verstärkten Berücksichtigung des Bedürftigkeits-Kriteriums innerhalb von Aufteilungsentscheidungen einhergehen? Man könnte von folgender Erwartung ausgehen: Je höher die Werte für das ermittelte Mitgeföhls liegen, umso weniger Bonbons werden an Protagonist A vergeben. Folglich müssten sich negative Korrelationen ergeben. Ein Hinweis darauf spiegelt sich für die Gesamtgruppe in dem Korrelationswert ($r(482) = .055$, n.s.) wider, der die Beziehung zwischen den Gesamt-Mittelwerten („mean“) der abgegebenen Bonbons und den Mittelwerten aus dem Mitgeföhls-Reaktionsverfahren („mg-Gesamt“) abbildet. Tatsächlich treten in der Zusammenhangsanalyse (vgl. Tab. 18) negative Korrelationen in signifikanter Weise in der Gruppe der Realschülerinnen der 6. Klasse in der Situation 2 auf ($r = -.43$, $p < .05$ für die Mädchen und $r = -.31$, $p < .05$ für Mädchen und Jungen zusammen). Die Vpn hatten umso weniger Bonbons an Kind A abgegeben, je mehr Mitgeföhls sie für die Drogenabhängige empfanden. Der gleiche Zusammenhang ergab sich, ebenfalls für die Situation 2, bei den Studierenden des Lehramts Grundschule ($r = -.56$, $p < .05$).

Weitere nennenswerte negative Korrelationskoeffizienten sind in manchen Werten für Lehramtstudierende und Lehrkräfte abzulesen. Im Einzelnen betrifft das die Studenten Grundschule (weiblich $-.58$ und männlich $-.48$) in Bezug auf Situation 2, die Studentinnen Hauptschule ($-.35$ für Situation 1 und $-.60$ für Situation 2), Studierende Realschule (für Situation 1: männlich $-.68$ und für gesamt $-.50$), sowie Studierende Gymnasium (für Situation 2: weiblich $-.44$). In der Gruppe der Lehrkräfte heben sich die durch die Gymnasiallehrer ermittelten Werte (für Situation 2: weiblich $-.37$ und für Situation 1: männlich $-.40$) von den anderen, nieder liegenden, ab. Dass die hier aufgeführten negativen Korrelationen nicht signifikant wurden, lässt sich aufgrund der zum Teil sehr geringen Stichprobengröße erklären. So gesehen gibt es doch speziell bei den Erwachsenen einige Hinweise auf die Existenz des Zusammenhags zwischen erhöhtem Mitgeföhls und geringerer Belohnung der Leistung.

Erreichen die Werte einen positiven Korrelationswert (z.B. bei den männlichen Lehramts-Studenten aus Hauptschule und Gymnasium), bedeutet dies, dass höheres Mitgefühl mit einer stärkeren Belohnung von Leistung einhergeht. Das Gesamtbild weist jedoch auf eine größere Zahl negativer Korrelationen zwischen Mitgefühl und der Zahl der abgegebenen Bonbons hin und bestätigt somit die anfangs formulierte Hypothese: Je höher das Mitgefühl ist, umso weniger Bonbons werden an Kind A zugewiesen und somit seine Leistung belohnt. Schließlich konnte die Annahme, dass HauptschülerInnen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus Realschule und Gymnasium höhere Mitgefühls-Mittelwerte erzielen würden, nicht bestätigt werden. Eine stärkere Berücksichtigung der Bedürftigkeit bei Aufteilungsentscheidungen muss demnach nicht mit einer höheren Mitgefühlsbereitschaft zusammenhängen.

Tabelle 18

Korrelationen zwischen den Gesamtmittelwerten und den Mittelwerten aus dem Mitgeföhlsreaktions-Verfahren.

Untersuchungs- gruppe	Schulart	Geschlecht und TN-Anzahl	Mittelwert Kind (mg 1)	Mittelwert Drogen (mg 2)
4. Klasse	Grundschule	weiblich (n = 24)	.04	-.15
		männlich (n = 24)	-.10	.03
		w+m (n = 48)	-.05	-.07
6. Klasse	Hauptschule	weiblich (n = 24)	-.09	.08
		männlich (n = 24)	-.01	-.18
		w+m (n = 48)	-.05	-.07
	Realschule	weiblich (n = 24)	-.26	-.43*
		männlich (n = 24)	.22	-.11
		w+m (n = 48)	-.01	-.31*
	Gymnasium	weiblich (n = 24)	-.30	-.16
		männlich (n = 24)	.21	.16
		w+m (n = 48)	-.02	-.02
9. Klasse	Hauptschule	weiblich (n = 24)	.15	-.04
		männlich (n = 24)	.02	-.01
		w+m (n = 48)	.01	-.08
	Realschule	weiblich (n = 24)	.24	.23
		männlich (n = 24)	.25	.04
		w+m (n = 48)	.13	.07
	Gymnasium	weiblich (n = 24)	.03	-.15
		männlich (n = 24)	-.03	-.04
		w+m (n = 48)	.08	-.03
StudentInnen	Grundschule	weiblich (n = 6)	.19	-.58
		männlich (n = 8)	.16	-.48
		w+m (n = 14)	.15	-.56*
	Hauptschule	weiblich (n = 6)	-.35	-.60
		männlich (n = 6)	-.18	.11
		w+m (n = 12)	-.12	-.28
	Realschule	weiblich (n = 6)	.19	.34
		männlich (n = 6)	-.68	-.10
		w+m (n = 12)	-.50	-.09
	Gymnasium	weiblich (n = 6)	-.11	-.44
		männlich (n = 6)	.50	.30
		w+m (n = 12)	.31	.04
Lehrkräfte	Grundschule	weiblich (n = 12)	-.14	-.16
		männlich (n = 12)	-.31	-.32
		w+m (n = 24)	-.24	-.26
	Hauptschule	weiblich (n = 12)	-.05	-.26
		männlich (n = 12)	-.07	.10
		w+m (n = 24)	-.04	-.00
	Realschule	weiblich (n = 12)	.01	.19
		männlich (n = 12)	-.10	.27
		w+m (n = 24)	-.11	-.18
	Gymnasium	weiblich (n = 12)	.14	-.37
		männlich (n = 12)	-.40	-.17
		w+m (n = 24)	-.05	-.29

Anmerkung. TN=Teilnehmer, w+m=Gesamtgruppe der weiblichen und männlichen Vpn, *=Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (1-seitig) signifikant.

7.8 Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojektes zu untersuchen, wie sich Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit im Schulkontext zwischen Kindheit und Erwachsenenalter vollzieht. Werden die Gerechtigkeitskriterien „Gleichaufteilung“, „Orientierung an Anstrengung/Leistung“ und „Orientierung an Bedürftigkeit“ bei Aufteilungsentscheidungen altersabhängig verwendet oder entwickelt sich das Denken über Gerechtigkeit in Abhängigkeit von Sozialisationserfahrungen innerhalb des Umfeldes, in dem sich die zuweisenden Personen befinden? Ferner war die Frage nach Geschlechtsunterschieden und dem Zusammenhang zwischen Gerechtigkeitsdenken und Mitgefühl von Interesse.

In die Datengewinnung waren insgesamt $N = 528$ Personen miteinbezogen, SchülerInnen aus Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium sowie Lehramts-Studierende und berufstätige Lehrer dieser eben genannten Schultypen. Dabei erfolgte die methodische Umsetzung der Studie mithilfe einer experimentellen Untersuchung, in welcher eine Ressource zwischen zwei Protagonisten verteilt werden sollte, deren unterschiedliches Maß an Anstrengung und Bedürftigkeit den Probanden in systematisch variiertem Kombination als Information zur Verfügung gestellt wurde. In den dazu verwendeten Geschichten, die von der Versuchsleiterin in ebenfalls sich ändernder Reihenfolge erzählt wurden, entsprach die gegebene Auskunft über Leistung und Besitz der beiden Protagonisten A und B der unabhängigen Variable des Experiments; die durch den Probanden an Kind A zugewiesene Bonbonmenge stellte die abhängige Variable dar.

Zur Erfassung der Mitgefühls-Werte der Untersuchungsteilnehmer kam ein Fragebogen-Verfahren zum Einsatz. Die Probanden wurden gebeten, sich in zwei Situationen („Ein Kind wird geschlagen.“ und „Eine junge Frau ist drogensüchtig.“) hineinzusetzen und jeweils anzugeben, welche der beschriebenen Itemantworten für sie zutreffend wäre.

7.8.1 Zur Auswahl der Stichproben-Teilnehmer und Schularten

Da sich bei der Durchsicht der einschlägigen Literatur zu Aufteilungsentscheidungen herausstellte, dass es zwar innerhalb der verschiedenen Schularten entsprechende Vergleichsstudien gibt, jedoch keine dieser explizit den Realschul-Kontext mit einbezieht, fasste es die Autorin als Impuls auf, diesen Bereich in ihre Arbeit zu integrieren.

Interessanterweise werden in jüngster Zeit auch immer häufiger pädagogische Themen in die Öffentlichkeit getragen, um schulpolitische Herausforderungen bewusst zu machen und die Verantwortlichen in Politik und Verwaltung dazu zu motivieren, sich für die Belange von Schülern und Lehrern einzusetzen. Wenn beispielsweise nach einem jahrelangen eisernen Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem in Bayern nun Bewegung in dieses Thema kommt, zieht auch der Bereich der Realschule mit seiner sich daraus entwickelnden Umstrukturierung der Schulwelt durchaus Aufmerksamkeit auf sich.

Bayerns neu designierter Kultusminister Ludwig Spaenle (Christlich Soziale Union/CSU) formulierte in seiner ersten Regierungserklärung vom 26. März 2009 vor dem Landtag in München „Qualität und Gerechtigkeit zu den Leitzielen seiner Politik“ (Ernst, 2009b). In seiner Rede sprach er Themen wie Bildungsgerechtigkeit, bildungspolitische Dialogforen, den Ausbau von Ganztagschulen, Lehrerplanstellen, eine bessere Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schularten und vor allem das reformierte Übertrittsverfahren an. Letzteres sieht künftig an allen weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) in der fünften Jahrgangsstufe „Gelenkklassen“ vor. Dadurch soll es ermöglicht werden, Kinder mithilfe individueller Fördermaßnahmen auf den Übergang in die nächsthöhere Schulart vorzubereiten und gleichzeitig schwächeren Schülern Unterstützung anzubieten, dass diese nicht die Schule wechseln müssen (ebd.).

Zudem schuf das bayerische Kultusministerium im Frühjahr 2009 die Möglichkeit für Haupt- und Realschule, in Kooperationsschulen näher zusammenzurücken. Geht es hier auch um eine Aufwertung der in der Öffentlichkeit schlecht angesehenen Hauptschule? Einerseits soll die Durchlässigkeit zwischen den beiden Schultypen verbessert werden, andererseits sind vor der Umsetzung des geplanten Vorhabens noch anstehende Raum- und Beförderungsprobleme zu lösen (Bär, 2009). So wird verständlich, dass

erste Reaktionen gegenüber diesen Neuerungen sehr unterschiedlich waren. Während der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnen-Verband (BLLV) das Kooperationsmodell begrüßte und dessen Verwirklichung nicht nur als Grenzöffnung zwischen den betroffenen Schularten sondern auch als eine Sicherung von Schulstandorten interpretierte (Ernst, 2009a), befürchtete der Bayerische Realschullehrerverband, dass „seine Schule“ durch die angestrebte Zusammenarbeit mit der Hauptschule auf die Verliererseite geraten könne. Zudem sei im Freistaat Bayern der Fortbestand des dreigliedrigen Schulsystems in Gefahr (Hofmann, 2009). Die CSU versucht ihrerseits, das bayerische Schulsystem durch diese Initiative zu retten bzw. es infolge der weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen nachzujustieren, dabei aber eine gemeinsame vierjährige Grundschulzeit beizubehalten.

Für den Verbandsvorsitzenden des Realschullehrerverbandes, Anton Huber, bedeutet die Vermischung von Haupt- und Realschule die Grundlage, auf der Bayerns Schulen aufgelöst werden könnten. Seiner Ansicht nach drohe dem Bayerischen Bildungswesen „durch das Machtspiel in der CSU/FDP-Koalition nur Bildungschaos“ (ebd.). – An dieser Stelle sei zu vermerken, dass es die Liberalen waren, die während der Koalitionsvereinbarungen für eine längere gemeinsame Schulzeit eintraten. Jetzt sehen sie, wie ihnen die Zeit zuarbeitet. – Und Machtspiele sollten nicht auf dem Rücken von Kindern und Jugendlichen ausgetragen werden. Spätestens seit der G8-Reform (Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre) ist diese Forderung wieder stärker ins Bewusstsein gerückt (Ernst, 2009a). Um aller Skepsis entgegen zuwirken, spricht Kultusminister Spaenle von einem erwünschten und geplanten „bildungspolitischen Dialog“ (Ernst, 2009b), in den die Gesellschaft in Entscheidungen miteinbezogen werden soll.

Wie sich im Falle einer Entscheidungsfindung Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Schulkontext in Bezug auf Aufteilungen, die sie als gerecht empfanden, verhielten, wird im Folgenden beschrieben und interpretiert.

7.8.2 Durchschnittliche Verteilung

Die Auswertung der Ergebnisse zeigte in der Varianzanalyse mit Messwiederholung auf, inwiefern sich bei den am Experiment teilnehmenden Gruppen die mittlere Abgabe von Bonbons an Protagonist A in Abhängigkeit von dessen Anstrengung und Bedürftigkeit unterscheidet. Dabei ist innerhalb aller an der Studie teilnehmenden Gruppen bei

den jüngsten Pbn, den SchülerInnen der vierten Klasse, das niedrigste Mittelwert-Niveau abzulesen. Dies lässt auf eine stärkere Berücksichtigung der Bedürftigkeit durch die Grundschul Kinder schließen. Bei allen anderen befragten SchülerInnen (aus Haupt- und Realschule sowie Gymnasium) schwächte sich die höhere Anerkennung von need bezüglich der Zuweisungsmengen mit zunehmendem Alter ab. Auch bei den erwachsenen Pbn übte der need-Faktor einen geringeren Einfluss auf ihre Aufteilungsentscheidungen aus.

Dass die Vorliebe für dieses Verteilungskriterium in der Kindheit einen speziellen Wert darzustellen scheint, dessen Bedeutung sich im Verlauf der späteren Kindheit und Jugend zugunsten der Anrechnung von Anstrengungsbereitschaft verringert, beobachteten auch Kienbaum und Wilkening (2004 für Kinder, Jugendliche aus der 1., 4. und 9. Klasse und Erwachsene; 2009 für 7-, 9- und 13-Jährige). Ebenso konnten Sigelman und Waitzman (1991) nachweisen, dass sich mit dem ansteigenden Alter ihrer Vpn die Sensibilität gegenüber dem situativen Zusammenhang bei Aufteilungsentscheidungen erhöht. Während in einer Untersuchung Fünfjährige stets kontext-unabhängig (equality) Zuweisungen erteilten, vergaben 9- bis 13-jährige Kinder ihre Belohnungen auf der Grundlage von Produktivität. Der need-Faktor wurde dabei am meisten berücksichtigt, wenn ein Wohltätigkeitsszenario gegeben war, z.B. wenn der Protagonist als arm beschrieben wurde.

Weil diesbezügliche Aussagen in Widerspruch zu Piagets (1932/1983) und Damons (1977/1990) Forschungsergebnissen stehen, wonach sich need erst am Ende der Entwicklungssequenz als Wert herausbildet, schlägt Wender (1986b) als Resümee ihrer Studien (z.B. Wender, 1986a; Gerling & Wender, 1981, 1982) vor, eine Modifizierung dieser klassischen Modelle vorzunehmen. Ihrer Meinung nach stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll wäre, zum moralischen Urteil ein Stufen-Modell der Entwicklung zu konstruieren.

In der vorliegenden Untersuchung bietet es sich an, alle weiteren Ergebnisse aus zwei Perspektiven zu betrachten. Ein erster Ansatz rückt altersspezifische Gesichtspunkte in den Vordergrund und vergleicht Kinder und Jugendlichen einer Jahrgangsstufe. Des Weiteren können – ausgehend von schultypischen Gegebenheiten – die Befunde der Vertreter der einzelnen Schularten (Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium) im Zentrum des Interesses stehen.

Wenn sich aus ersterem Blickwinkel, dem der Gleichaltrigkeit, innerhalb der 6. Jahrgangsstufe die Bedeutung der durch die Protagonisten erbrachte Leistung am deutlichsten bei den Zuweisungsmengen der SchülerInnen aus der Realschule niederschlägt, könnte als Hinweis auf deren besondere Situation verstanden werden. Da für die Kinder in diesen Klassen eine Entscheidung ansteht, welche Wahlpflichtfächergruppe (naturwissenschaftlich-technisch, wirtschaftskundlich, sprachlich oder hauswirtschaftlich-praktisch ausgerichtet) sie im nächsten Schuljahr belegen würden, könnte von ihnen möglicherweise als Auslöser dafür angesehen werden, die schulischen Anstrengungen zu vermehren, um so das individuelle Leistungsniveau nochmals zu erhöhen. Obwohl durch diese Weichenstellung noch keine „Entscheidung für's Leben“ getroffen wird, sondern lediglich eine gewisse berufliche Orientierung angebahnt werden sollte, geht es darum, seine besonderen Fähigkeiten und Neigungen und deren Ausprägungen zu entdecken. Vielleicht hilft den SchülerInnen der 6. Klasse Realschule ein gesteigerter Lernaufwand, sich ihrer Begabungen bewusst zu werden und diese Information im Hinblick auf eine Wahl des jeweiligen Profulfaches, das für weitere vier Schuljahre einen Schwerpunkt ihrer Realschulzeit bilden wird, zu nutzen. Doch letztlich sind es die Ziffernoten in den Zeugnissen, welche für Schüler, Lehrer und Eltern den Leistungsstand widerspiegeln und so Auskunft darüber geben, wie viel Anstrengungsbereitschaft und Mühe vonseiten des Lernenden aufgebracht wurde. Insofern gilt, wie aus den Kommentaren der Vpn zu entnehmen war, sowohl für das Erzielen guter Zensuren als auch für Entscheidungen bei Zuweisungen: „Wer nichts tut, kriegt nichts; alles andere ist egal“ (Mädchen der 6. Klasse Realschule). Ein Junge aus der gleichen Stichproben-Gruppe verwandte das bekannte Sprichwort: „Ohne Fleiß kein Preis.“

Auch beim Vergleich der Ergebnisse der Zuweisungsmengen an Bonbons, die durch die Versuchsteilnehmer aus der nächsthöheren Altersgruppe (9. Jahrgangsstufe) vergeben wurden, ist erkennbar, wie wichtig es für die SchülerInnen weiterführender Schulen ist, hohe Leistungen vorweisen zu können. Wieder waren es die Jugendlichen aus der Realschule, die gegenüber den Pbn aus Gymnasium und Hauptschule beim Zuweisen von zu verteilenden Gütern das Leistungskriterium stärker in ihr Urteil mit einfließen ließen als das Kriterium der Bedürftigkeit. Ein Junge aus der 9. Klasse Realschule bemerkte zu seiner Verteilungsentscheidung Folgendes: „Wenn einer sowieso schon viel

hat und zuhause verwöhnt wird, braucht er nicht auch noch in der Schule verwöhnt zu werden“.

Der leichte Vorsprung, der sich bei den SchülerInnen aus der Realschule gegenüber den Vpn aus dem Gymnasium abzeichnete, könnte eventuell auf die besondere Bedeutung des zu erwartenden Zeugnisses aus der 9. Klasse hinweisen. Da sich die Jugendlichen mit diesem Dokument für einen Ausbildungsplatz in ihrem zukünftigen Beruf bewerben müssen, kann ein beabsichtigtes vertieftes Streben nach Leistung und infolgedessen Anerkennung des Leistungsprinzips hohen Erklärungswert haben. – Nebenbei bemerkt müssen Mädchen und Jungen, die einen Hauptschulabschluss anstreben und sich um einen Arbeitsplatz bemühen, bei ihrem späteren Dienstherrn den Nachweis ihrer Leistungen aus dem 8. Schuljahr vorlegen. Insofern liegt der Schluss nahe, dass für 9.-Klässler aus dem Hauptschulbereich die Erwartungen in Bezug auf gesteigerte Anstrengungen nicht die Brisanz besitzen, wie es etwa bei gleichaltrigen Realschülern der Fall ist. – Während also die Jugendlichen aus der Realschule Eigeninitiative entwickeln und für ihr berufliches und schulisches Fortkommen selbst Verantwortung übernehmen müssen, wird das Schulleben eines Gymnasiasten auf dieser Jahrgangsstufe noch nicht oder nur am Rande von anstehenden Entscheidungen in Bezug auf eine Berufswahl beeinflusst.

Wie den Bemerkungen „Sie ist ja jetzt in der Schule und da ist Leistung das Wichtigste!“ (Mädchen aus der 9. Kl. Gymnasium) oder „Der Faule kriegt nichts!“ (Junge aus der 9. Kl. Gymnasium) zu entnehmen ist, scheinen für Gymnasiasten dennoch Anstrengung und Leistung eine größere Rolle zu spielen als für Vpn aus dem Hauptschulbereich. Diese Tatsache mag auf eine gewisse schulspezifische Sozialisation zurückzuführen zu sein. Hartmut von Hentig beschreibt den Erfahrungsraum Schule als einen Ort,

an dem der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt. Die Schule ist eine polis. Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet (Hentig, 1994, zitiert nach Hahn, 2000. S, 109).

Zusammenfassend lässt sich also bei der Durchsicht der Ergebnisse aller an der Studie teilnehmenden SchülerInnen verschiedener Schultypen unter dem Aspekt der Gleichaltrigkeit festhalten, dass sich bei Kindern und Jugendlichen mit ansteigendem

Alter ein zunehmend stärker berücksichtigtes Maß an Leistung/Anstrengung auf ihr Zuweisungsverhalten niederschlug. Dabei veränderte sich die Höhe des für Anstrengung vergebenen Gutes – ausgehend von den Mittelwtergebnissen der SchülerInnen aus der 4. Klasse Grundschule – auf der 6. Jahrgangsstufe am markantesten bei der Gruppe der RealschülerInnen und erfuhr innerhalb der nächsthöheren Altersgruppe, der Jugendlichen der 9. Klassen, seine größte Ausdehnung ebenfalls durch die Pbn der Realschule. Wenn das mittlere Abgabenniveau für Bonbons bei HauptschülerInnen aus der 6. Klasse gegenüber den gleichaltrigen Kindern aus derselben Jahrgangsstufe aus Realschule und Gymnasium tiefer lag, kann als Bestätigung der Untersuchungsergebnisse von Kienbaum (2006) interpretiert werden, wonach Ergebnisse in Aufteilungsentscheidungen eher auf einen Zusammenhang mit den von den Pbn besuchten Schultypen hinzuweisen scheinen als auf eine altersabhängige Entwicklungsfolge.

Weil die vorliegende Untersuchung auch der Frage nachging, inwiefern bzw. ob sich ein Zusammenhang zwischen den jeweiligen Schularten bezüglich der Zuweisungen von SchülerInnen, Lehramts-Studierenden und berufstätigen Lehrern finden ließe, wurden die Ergebnisse aller Vpn auch aus einem sich erweiternden, schulspezifischen Blickwinkel betrachtet. Dabei waren parallele Entwicklungen sowohl im Bereich von Grundschule und Gymnasium als auch innerhalb der Schultypen Hauptschule und Realschule zu erkennen. Während bei den StudentInnen der zuerst genannten Untersuchungsgruppe (aus Grundschule und Gymnasium) bei einem Vergleich gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus der 9. Jahrgangsstufe anhand der größeren Zuweisungsmenge eine gesteigerte Leistungsorientierung abzulesen war, die sich dann gegenüber den Ergebnissen der berufstätigen Lehrer wieder abschwächte, ergab sich bei den Studierenden und Lehrkräften aus dem Hauptschul- und Realschul-Bereich der genau umgekehrte Effekt. Hier verringerte sich zunächst bei Studierenden bei einem Vergleich mit bei SchülerInnen gemessenen Daten die Gewichtung des Kriteriums der Anstrengung etwas, gewann aber dann wieder an Wichtigkeit für berufstätige Lehrer. Dabei zeigte sich, welche auffallend hohe Bedeutung die Variable Leistung für berufstätige Hauptschul-LehrerInnen hatte.

In Bezug auf die Favorisierung der angewandten Vergabekriterien Leistung und Bedürftigkeit durch Studierende und berufstätige Lehrkräfte der jeweiligen Schultypen und die sichtbar gewordenen Tendenzen bleibt eine Auslegung der Ergebnisse schwie-

rig. Bereits Damon (1984) stellte fest, dass die Frage der Belohnungsverteilungen im Erwachsenenalter „gewöhnlich im größeren Rahmen geschichtlich-politischer Zusammenhänge oder der herrschenden ökonomischen Gegebenheiten behandelt“ (Damon, 1984, S. 108) werden muss, „wobei das Denken über Verteilungsgerechtigkeit dann ganz andere Formen annimmt und auch ganz andere Organisationsprinzipien darin wirksam werden“ (ebd.). So ist es ein Anliegen der Autorin, sich an dieser Stelle nur auf rein statistische Daten zu beschränken. Demnach zeigte sich bei einem Gesamtvergleich innerhalb der erwachsenen Vpn die hohe Bedeutung des Faktors Leistung am ausgeprägtesten bei den Studierenden für das Lehramt am Gymnasium und erfuhr eine nochmalige Steigerung durch die Ergebnisse der berufstätigen Lehrkräfte an der Hauptschule.

7.8.3 Häufigkeitsverteilung der Haupteffekte

Diese Aussagen können zusätzlich bei der Betrachtung der Ergebnisse aus den Einzelanalysen bestätigt werden. Für zwei Drittel der berufstätigen Hauptschul-Lehrkräfte war *Leistung* das einzige berücksichtigte Kriterium bei der Vergabe ihrer Zuweisungsmenge, die Bedürftigkeit fand keine Beachtung. Dies bestätigten Bemerkungen wie „Alter, Situation, individuelle Lage, Gruppengefüge und weitere Bedingungen sind unbekannt, deshalb gehe ich nur auf die Anstrengung ein“ (Hauptschullehrerin) oder „Leistung zählt. Alles andere darf nicht in die Bewertung mit einfließen. Ich handle als Pädagoge“ (Hauptschullehrer). Die Autorin nimmt an, dass dieses stark am Leistungskriterium orientierte Zuweisungsverhalten der Hauptschul-Lehrkräfte zum Teil auf die hohen Erwartungen zurückgeführt werden kann, die an sie von Seiten der Eltern und der Politik herangetragen werden. Laut BLLV verringerte sich nämlich seit der Einführung der 6-stufigen Realschule im Jahre 2001 die Zahl der Hauptschulen von 1689 auf 996 (Hofmann, 2009). Parallel zum Rückgang der Schülerzahlen schwand aber auch ständig das Ansehen der Hauptschule in der Öffentlichkeit. Die Tatsache ist vor allem aus dem Grund zu beklagen, weil gerade an dieser Schule das größtmögliche Lehrer-Engagement notwendig ist, um fruchtbare Basisarbeit zu „leisten“. Bei deren Umsetzung wird das Ziel angestrebt, junge Menschen, ausgestattet mit einem gesicherten Stand an Grundwissen und bewusst ihrer Fähigkeiten bezüglich sozialer Kompetenzen aus der

Hauptschule zu entlassen. Besonders dann, wenn im familiären Umfeld ungünstige Entwicklungsbedingungen vorherrschen, obliegt es der Schule, nicht nur Unterrichtsinhalte zu vermitteln, deren Verständnis zu überprüfen, Praxisbezug und Berufsorientierung herzustellen, sondern vor allem die Erzieherfunktion zu übernehmen. Auf dem Weg der Vorbereitung zu einem erfolgreichen Schulabschluss steht die Lehrkraft – auch angesichts der Problemfälle oder gerade wegen dieser – geradezu unter Erfolgsdruck. Jeder einzelne Schüler soll als einzigartiges Individuum behandelt und gefördert werden und gute Erfolge (sprich Leistung) erzielen. Angesichts der Gegebenheiten in unserer westlichen leistungsorientierten Gesellschaft eine grandiose Aufgabe für Pädagogen!

Doch derzeit wird dieses Bemühen der Lehrerschaft nicht genügend anerkannt. „Denn mit dem Namen Hauptschule verbindet man Dinge wie Perspektivlosigkeit, Gewalt oder Migrantenkinder, die nicht Deutsch sprechen. Der Begriff Hauptschule ist tot“ (Altman, 2009). Um aber der Hauptschule zu einem besseren Image zu verhelfen, soll für sie ein neuer Name erdacht werden. Entsprechende Pläne liegen dem Kultusministerium bereits vor. Anstelle eines nichtssagenden „Terminus technicus“ (ebd.) solle eine attraktivere Bezeichnung mit positiver Ausstrahlung nicht nur einen Namens- sondern vielmehr auch einen Imagewechsel herbeiführen. Beispielsweise könnten nach Vorschlägen von Altman Begriffe wie „Chancenschule“ oder „Perspektivenschule“ in den Köpfen der Menschen ein neues Bild von Hauptschule entstehen lassen. „Man muss fühlen, was die Marke ausdrücken möchte“ (ebd.). Man muss sich aber auch den aktuellen Stand der Entwicklung vor Augen führen: Die Zahl der Schulabbrecher und die der SchülerInnen, die ohne Abschluss die Hauptschule verlassen, ist in den letzten Jahren rückläufig (Neumaier, 2009). Sicher ist dieser Erfolg zum Großteil auf den enormen Einsatz der Lehrerschaft zurückzuführen, denn ein Lehrer, der selbst zu großer Anstrengung bereit ist, wird auch von anderen wieder Leistung erwarten und so durch seine Haltung und sein pädagogisches Vorgehen zum Modell für Kinder und Jugendliche werden. In diesem Zusammenhang ist es interessant zu erwähnen, dass die in der Untersuchung befragten SchülerInnen und die am Experiment teilnehmenden Lehrkräfte des entsprechenden Schultypus aus derselben Schule stammten. Dies könnte bezüglich der Entwicklung eines verstärkten Leistungsstrebens fördernd gewirkt haben. Wenn es also gelingen würde, das Ansehen der Hauptschule wieder aufzuwerten, könnte sich der Leistungsdruck, der auf ihren Lehrkräften lastet, wahrscheinlich ebenso reduzieren.

Zudem stellt sich die Frage, inwiefern ein Streben nach persönlicher Leistung für jede einzelne Lehrkraft von Bedeutung sein könnte. Abgesehen von dem angestrebten Ziel, pädagogisch fruchtbare Arbeit leisten zu wollen, könnten durchaus ökonomische Gründe für eine gesteigerte Leistungsbereitschaft sprechen. Wie im Wirtschaftsleben zählt auch im Bereich der Schule das Ergebnis, das in Form einer Zuweisung in eine höhere Gehaltsstufe gewürdigt werden kann. Ein Blick auf die Beförderungstellen legt jedoch eine ungleiche Verteilung der Aufstiegsmöglichkeiten dar, wenn sich bei einem Vergleich bezüglich des Eingangsamtes 84% auf A 12 eingestufte LehrerInnen an Volksschulen (nur) 37% der Gymnasial-Lehrkräfte auf A 13 gegenüber stehen (Neckov, 2008). Es ist also durchaus denkbar, dass eine an der Volksschule unterrichtende Lehrkraft aufgrund zukünftiger Aufstiegschancen das persönliche Leistungsniveau so weit wie möglich nach oben bewegen will, um nach einer dienstlichen Regel- oder Anlass-Beurteilung – (Letztere wurde im dem Schuljahr 2008/09 neu eingeführt.) – durch eine Leistungsprämie belohnt oder sogar einer höheren Besoldungsgruppe zugewiesen zu werden.

Ein ähnliches Muster der Favorisierung des Anstrengungskriteriums als alleinige Orientierung bei Aufteilungsentscheidungen zeigte sich bei den StudentInnen für das Lehramt an der Realschule. Für über die Hälfte von ihnen war das hohe Maß an Anstrengung bei Zuweisungen von ausschlaggebender Bedeutung. Während des Experiments äußerte beispielsweise ein Pbn, der sich einerseits als Freund, andererseits als Lehrperson einbringen wollte und dann nur die Anstrengung bewertete, folgendermaßen: „Ich habe Leistung bevorzugt, weil das im Schulsystem zählt.“

Alle anderen studentischen Untersuchungsteilnehmer lagen mit ihren Werten für Leistung/Anstrengung im niedrigeren Bereich (in einer Spanne zwischen 37,5% bis 12,5 % abwärts). Wenn sich etwa ein Drittel der berufstätigen Grundschul- und GymnasiallehrerInnen und nur gering weniger Untersuchungsteilnehmer aus der Gruppe der Realschul-Lehrkräfte (29,2%) bei der Vergabe der Bonbons daran orientierten, welche Anstrengung Protagonist A im Vergleich zu Protagonist B vorweisen konnte, lässt sich eventuell auch mit Überlegungen in Verbindung bringen, die das Zustandekommen einer Leistung vielschichtiger sehen. Sinnverwandte Äußerungen wie die einer Realschullehrerin „Man braucht zu Leistung auch Motivation, Anreiz für die Zukunft.“ könnten dahingehend interpretiert werden, dass Leistung unter pädagogischem Aspekt

mit prozesshaftem Geschehen, sozialem Miteinander und Förderung in Verbindung gebracht werden muss und nicht nur als gesellschaftlich definierter Begriff für Produktions- und Konkurrenzorientierung sowie Auslesegeboten darf (Rehle/ Thoma, 2003). „So steht Leistung immer auch in Zusammenhang mit Sinnfindung, Sinnverwirklichung, Dienst am Menschen und schließt somit schon früh die Erfahrung ein, dass der eigene Lebensplan nicht nur von ökonomischen und utilitaristischen Zielen her gesehen und motiviert werden kann und darf“ (Lichtenstein-Rother/ Röbe, 2005, S. 136).

Dass für Schülerinnen und Schüler der untersuchten Stichprobe diesbezügliche Erwägungen nicht in der Tiefe relevant sind, lässt sich annehmen. Im Vergleich zu den Ergebnissen erwachsener Pbn (Studierender und Lehrkräften) reduzierte sich der Wert für das Niveau des Maßes der Anstrengung bei Jugendlichen und Kindern – ausgehend von dem Bereich eines Drittels bei den 9.-Klässlern aus der Realschule – weiter bei den HauptschülerInnen aus derselben Jahrgangsstufe und nochmals bei Gymnasiasten gleichen Alters. In den Gruppen aus der 6. Jahrgangsstufe zeigte sich, dass bei dem Prozess der Entscheidungsfindung die Berücksichtigung von Anstrengung/Leistung nochmals an Bedeutung verlor und der need-Faktor in den Vordergrund rückte, bei Kindern aus der 6. Klasse Gymnasium sogar noch mehr als bei Gleichaltrigen aus Haupt- und Realschule. Auch die Grundschul-Kinder der 4. Jahrgangsstufe orientierten sich bei der Festlegung der abgegebenen Bonbonmenge weniger an dem Leistungsergebnis, das Protagonist A erzielte, sondern eher an dessen Bedürftigkeit.

Wenn bei einer Gesamtbetrachtung aller Ergebnisse die hohen Zuweisungswerte von Studierenden und die sogar noch etwas darüber liegenden Werte von berufstätigen Lehrern die Einschätzungen der SchülerInnen in Bezug auf die Beachtung des Leistungsfaktors übertrafen, kann als Bestätigung dafür angesehen werden, was sich bereits bei der Betrachtung der Mittelwert-Ergebnisse abzeichnete, nämlich dass die Berücksichtigung des Leistungsfaktors bei Kinder und Jugendlichen kontinuierlich mit dem Alter ansteigt. Des Weiteren scheint sich ein Zusammenhang zu schulspezifischen Kontexten herstellen zu lassen, wonach besonders Pbn aus Realschulen und Gymnasien Anstrengung für bedeutsamer erachteten und Leistung demnach höher bewerteten als Untersuchungsteilnehmer aus der Hauptschule. Bei StudentInnen und Lehrkräften konnte kein einheitlicher Trend festgestellt werden, allerdings fielen die extrem hohen Werte in Bezug auf die durchschnittliche Verteilung an Bonbons durch die Lehrer, die an Haupt-

und Realschulen unterrichten, auf. Offensichtlich existieren bezüglich des Leistungsverständnisses ganz unterschiedliche Auffassungen. Beispielsweise definiert Köck (2000) Leistung als eine Verhaltensdimension, die den Menschen maßgeblich bestimmt. „Ohne sie verfehlt er sowohl sich selbst als auch sein Leben in der Welt und in der Gesellschaft“ (Köck, 2000, S. 314).

In der vorliegenden Untersuchung war auch danach gefragt worden, inwieweit sich die Pbn am Kriterium der Bedürftigkeit bei ihren Zuweisungsentscheidungen orientierten. Wie sich bereits in der Varianzanalyse bei der mittleren Abgabemenge an Bonbons für Protagonist A zeigte, bestätigen auch die Ergebnisse der Einzelanalyse, dass die Bedeutung des Faktors *Bedürftigkeit* im Kindesalter einen größeren Wert darstellt als für Jugendliche und Erwachsene. So bezogen die Studierenden für das Lehramt an Realschulen und die berufstätigen Lehrer an Hauptschulen die Variable der Bedürftigkeit überhaupt nicht in ihre Zuweisungsüberlegungen mit ein. Innerhalb der Gruppe der Grundschullehrkräfte taten es nur wenige: „Ich schaute auf Besitz und soziales Umfeld“ (Lehrerin an der Grundschule). Auch bei den Jugendlichen der 9. Klasse Realschule und den Gymnasiasten derselben Jahrgangsstufe blieb der erreichte prozentuale Wert für den need-Faktor im einstelligen Zahlenbereich. Das Argument, an den Bedürftigeren nichts zu vergeben, bekräftigte z.B. ein Junge aus der 9. Klasse Realschule durch seine Feststellung: „Der ist ja selbst Schuld, wenn er nichts hat!“

In den Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen, welche sich in Zuweisungssituationen innerhalb der experimentellen Untersuchung weniger an Bedürftigkeitskriterien orientierten, wurde offensichtlich, wie sich die Forderung nach Leistung nicht nur im familiären sondern auch im schulischen Bereich als Spiegelbild unserer Gesellschaft abzeichnet. Und dass sich das pädagogische Wirken der Schule eher als Leistungs- denn als Sozialisationserziehung äußert, liegt auf der Hand.

Eine etwas höhere Beachtung der Bedürftigkeit schlug sich in den Ergebnissen der Pbn aus der 6. Kl. Gymnasium („Ich wollte nicht, dass er sauer wird.“) und den gleichaltrigen SchülerInnen aus der Realschule nieder: „Ich habe mich dahinter gesehen. Verschiedene Seiten. Wie würde ich mich fühlen? Der Müll ist doch Nebensache“ (Junge aus der 6. Klasse Realschule). Diese und ähnliche Bemerkungen, wie z.B. die eines gleichaltrigen Realschülers „Es geht doch nicht, dass einer mehr kriegt, der sowieso

schon weniger hat!“ verdeutlichen, welchen großen Einfluss die eigene Bedürftigkeit anscheinend auf Zuweisungsentscheidungen der Vpn ausübte.

Dass den Bedingungen der Bedürftigkeit eine noch höhere Aufmerksamkeit gebührt als dem zustande gekommenen Sammelergebnis der Protagonisten, machte sich bei dem Verhalten in Verteilungssituationen bei SchülerInnen der 9. Klasse Hauptschule bemerkbar: „Wenn jemand nichts tut und nichts hat, sollte er trotzdem etwas abbekommen. Nichts abkriegen ist ungerecht“ (Schüler aus der 9. Klasse Hauptschule)!

Wenn über ein Viertel Grundschul-Kinder aus der 4. Jahrgangsstufe und über ein Drittel der 6.-Klässler aus der Hauptschule sich stärker am Kriterium der Bedürftigkeit als an dem der Leistung orientierten, kann einerseits als Bestätigung relevanter Forschungsergebnisse (Caplan, 1983; Hay, 1994) zur Wahl des Kriteriums bei Aufteilungsentscheidungen aufgefasst werden, wonach die Berücksichtigung der Empfängermerkmale wie z.B. Bedürftigkeit oder Verdientheit generell „in den ersten Schuljahren eine wichtige Rolle zu spielen und dann im Jugendalter teilweise eher wieder abzunehmen“ (Volland, Ulich & Fischer, 2003, S. 5) scheint. Andererseits widersprechen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Damons (1990) und Piagets (1983) Auffassung, welche von einer altersabhängigen Entwicklungssequenz ausging „with need being the last value acquired by children“ (Kienbaum & Wilkening, 2009, S. 495).

Die gegenwärtigen Befunde lassen aber auch vermuten, dass die Variable Bedürftigkeit und damit die Erfüllung der Wünsche nach materiellen Dingen gerade für Pbn aus der 6. Klasse Hauptschule eine lebenswichtige und zentrale Frage darstellt. Eine Hauptschul-Lehrkraft bemerkte während des Experiments: „Ein Kind aus meiner Klasse hatte im Winter keinen Strom, aber immer Süßes und immer chice Kleider.“ Diese Aussage könnte dahingehend interpretiert werden, dass jedes Individuum auf Wertschätzung durch Mitmenschen und vor allem auf Anerkennung durch relevante Bezugspersonen aus seinem ihn umgebenden Lebensbereich angewiesen ist. Anerkennung und Achtung kann folglich mittels einer Entscheidung für bestimmte Werte zu erreichen versucht werden. Auch für die SchülerInnen der 9. Klasse Hauptschule scheint, wie es der Autorin in manchen Nachgesprächen geschildert wurde, eine Bedürftigkeit zu bestehen, deren Gründe in der Struktur und der Wertorientierungen des sozialen Umfeldes liegen könnten.

Dennoch bestätigen die Untersuchungsergebnisse im Gesamten tendenziell, dass bei Zuweisungsentscheidungen von SchülerInnen im Grundschulalter von einer Favorisierung des Bedürftigkeitsfaktors auszugehen ist, die sich altersabhängig im weiteren Verlauf der Kindheit und Jugend kontinuierlich reduziert. Zudem wirken in Verteilungssituationen nicht nur Persönlichkeits-bestimmende Faktoren auf den Prozess der Ergebnisfindung ein, sondern es ist auch von einer diesbezüglichen Beeinflussung durch den außerhalb des Individuums liegenden Kontext auszugehen.

Dass innerhalb des schulspezifischen Kontexts verschiedene Stimuli auf Menschen einwirken, wenn sie eine gerechte Entscheidung treffen wollen, zeigen die in der vorliegenden Arbeit ermittelten Angaben bezüglich der *Integrationsfaktoren*. Alle an der Untersuchung beteiligten Personen bezogen beide Variablen, die der Anstrengung/Leistung und die der Bedürftigkeit in ihre Überlegungen mit ein, wobei sich der gemessene Anteil im Bereich zwischen 25,0% (für Hauptschul-Lehrkräfte) und 68,8% (für Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe) bewegte.

Ein erster grober Datenüberblick lässt einen Alterstrend erkennen und unterstützt Anderson und Butzins (1978) These, wonach bei Kindern die Kapazität der Informations-Integration vom Vorschulalter an hinauf in die Kindheit zunimmt. Somit widersprechen die Kaufbeurer Befunde der Piaget'schen Annahme, dass Kinder bis zu einem Alter von 11 Jahren lediglich eine Dimension der dargebotenen Stimuli berücksichtigen, wenn sie über Gerechtigkeitsfragen nachdenken. Obwohl Piaget (1983) und Damon (1990) in ihren Konzepten von einem Entwicklungsverlauf ausgehen, der sich aufgrund von Veränderungen über die Zeit vollzieht und Anderson und Butzin (1978) in ihrer Theorie eine Zunahme an Komplexität in Bezug auf Urteilsbildung betonen, so ist den verschiedenen Auffassungen gemeinsam, „that they propose a general development sequence grounded in cognitive development“ (Kienbaum, 2009, S. 283).

Bei der genaueren Betrachtung der statistischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich jedoch kein kontinuierlicher Anstieg des Integrationsfaktors mit dem Alter ab. Von den jüngsten Pbn, den Grundschulkinder aus der 4. Jahrgangsstufe, integrierte ein Drittel sowohl den Leistungs- als auch den Bedürftigkeitsaspekt in ihren Aufteilungsentscheidungen. Die weitere Entwicklung belegt unterschiedliche Fortschritte bezüglich der Berücksichtigung beider Variablen. Während sich innerhalb der 6. Jahrgangsstufe der Integrationsfaktor bei den HauptschülerInnen ganz leicht erniedrigte,

stieg er bei den Gymnasiasten stark an (auf 56,3%) und verdoppelte sich nahezu bei den SchülerInnen aus der Realschule (auf 62,5%). Ansonsten konnte bei den Vpn aus der nächsthöheren Altersklasse ein nochmaliger Anstieg des Integrationsfaktors bei HauptschülerInnen und Gymnasiasten verzeichnet werden. Die entsprechenden Werte für die 9.-Klässler aus der Realschule nehmen in der Rangfolge der Werte dieser Jahrgangsstufe den Mittelplatz ein, d.h. die Hälfte der RealschülerInnen berücksichtigte sowohl Angaben zu Anstrengung/Leistung als auch zu Bedürftigkeit der Protagonisten in ihrer Urteilsbildung.

Auch wenn in der Ergebnisdarstellung der Studierenden und der berufstätigen Lehrkräfte abzulesen ist, dass von den an der Hauptschule unterrichtenden Lehrkräften nur ein Viertel beide Informationen, die während des experimentellen Vorgehens gegeben wurden, in ihre Überlegungen miteinbezogen, von den berufstätigen Realschul-LehrerInnen exakt doppelt so viele und die Werte aller anderen Erwachsenen dazwischen lagen, bleibt eine Interpretation dieser Befunde schwierig. Möglicherweise übte der stark leistungsorientierte Kontext Schule mit seiner für ihn eigentümlichen Forderung nach Leistungsbemessung und klar definierbaren Maßstäben seine Wirkung auf Zuweisungsverhalten aus und strebte so einer stärkeren Miteinbeziehung des Bedürftigkeitsfaktors entgegen. Zudem gilt auch wie bereits weiter vorne angesprochen, dass die Entscheidung erwachsener Personen aufgrund ganz anderer Denkstrukturen in viel weitreichenderen Dimensionen (Kultur, Familie, individuelle Persönlichkeits-Merkmale) zustande kommen, deren Ausmaß im Rahmen dieser Untersuchung nicht fokussiert wurde. Hierbei wäre nicht nur die Vielfalt an potentiellen Wissensgebieten angesprochen sondern auch die Fülle an unterschiedlichsten individuellen Lebenserfahrungen, die einen Menschen prägen und somit seine Vorstellungen, seine Gedankenwelt und sein Wertesystem verändern. Insofern wird deutlich, dass eine gerechte (bzw. eine moralische) Entscheidung stets intellektuelle und affektive Momente in sich birgt. Doch in Bezug auf Forschungsergebnisse gilt nach wie vor, „daß die entwicklungspsychologische Analyse der affektiven Affekte der Moral weniger weit fortgeschritten ist als die der ... kognitiven Aspekte“ (Trautner, 1991, S. 445).

Eindeutiger lässt sich erschließen, welche Beweggründe die Vpn dazu führten, eine *Gleichaufteilung* zwischen den Protagonisten vorzunehmen. Insgesamt entfiel nur ein geringer prozentualer Anteil auf diesen Zuweisungsmodus. Von den SchülerInnen der

6. Klasse Realschule entschied sich gar niemand für dieses Muster. Die gleichaltrigen Kinder aus der 6. Klasse Hauptschule und die 9.-Klässler aus der Realschule vergaben nur in ganz wenigen Fällen (jeweils 2,1%) den beiden Empfängern jedes Mal dieselbe Menge an Bonbons. Das Zustandekommen dieser Entscheidungen kann z.B. durch Kommentare wie „Egal, was jeder tut und hat, 50:50 ist gerecht“ (Mädchen, 6. Kl. Hauptschule oder „Gleichaufteilung ist unser Familienprinzip“ (Junge, 9. Kl. Realschule) oder „Keiner soll Nachteile haben“ (Junge, 9. Kl. Realschule) unterlegt werden. Nach Hassebrauck (1985) erwarten Eltern, die ihre Kinder zum gerechten Verteilen auffordern, häufig eine Gleichverteilung. Weil man sich nicht darum sorgen muss, ob sämtliche Ansprüche der in diese Situation eingebundenen Personen berücksichtigt wurden oder ob vielleicht jemand enttäuscht sein könnte und zudem Harmonie zwischen den Parteien hergestellt werden kann, merkt Wender (1999) an, „daß die Gleichaufteilung als die einfachste Lösung des Aufteilungskonfliktes gilt, sowohl kognitiv als auch sozial“ (Wender, 1999, S. 174).

Während sich in der vorliegenden Untersuchung Kinder und Jugendliche im gegebenen Fall häufig spontan für eine Halbe-Halbe-Aufteilung entschieden, ließ sich feststellen, wie schwer es doch manchmal den erwachsenen Pbn fiel, einen Weg zu einer für sie als gerecht empfundenen Lösung zu finden. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Verteilungsmodus waren z.B. wieder in Erinnerung gebrachte Kindheitserfahrungen, Aspekte wie „Der Faktor Motivation im Schulleben“ oder die persönliche Überzeugung, dass bei einem gerechten Urteil jedem derselbe Anteil zugesprochen werden sollte. Auch die Tatsache, dass bei dem hier konstruierten experimentellen Vorgehen der soziale Hintergrund nicht näher beschrieben wurde, führten einige Vpn als Gründe an, keine andere Entscheidung treffen zu können. So lässt sich der Anstieg des prozentualen Anteils an Gleichverteilungen bei erwachsenen Untersuchungsteilnehmern, d.h. bei Studierenden und berufstätigen Lehrkräften aus dem Grundschulbereich und besonders bei StudentInnen für das Lehramt an der Hauptschule (ein Fünftel) gegenüber den ermittelten Werten der anderen Stichproben-Gruppen als Ergebnis eines intensiven Prozesses des Abwägens interpretieren.

7.8.4 Nachgespräche und Nachgedanken zum experimentellen Vorgehen

Die Autorin hatte den Eindruck, dass es manchen Pbn sogar ein echtes Bedürfnis war, sich nach der Untersuchung nochmals über das Thema Gerechtigkeit zu äußern und über ihr Verhalten im Experiment oder auch im persönlichen Leben zu reflektieren. Manche erwachsenen Teilnehmer berichteten von einem Wandel in ihrer eigenen Denkweise, der sich während der Antwortfindungen ergeben hätte. Dabei ging es um die Frage, ob sie sich bei den Zuweisungen als Lehrerpersönlichkeit oder als Privatperson einbringen sollten.

Einige Vpn nutzten die Gelegenheit des Nachgesprächs, um Kritik am Verfahren anzubringen, indem sie bemängelten, dass es bei der Entscheidungsfindung im Versuch keine weiteren Informationen zu Bedürftigkeit oder Leistung der Protagonisten gab. Damit stellten sie die Bedeutung des Gesprächs, des Nachfragens, des Ergründens, kurz gesagt, die dringend notwendige zwischenmenschliche Kommunikation heraus, ohne die es auch in der heute so hoch entwickelten westlichen Welt zu keinen konstruktiven Lösungen kommen könne. Auch bei manchen Kindern und Jugendlichen wurden ähnliche Gedanken ausgesprochen, wenn sie z.B. meinten: „Was soll ich denn tun? Ich weiß ja gar nicht, warum das Kind so wenig Süßes hat“ oder „Hat das Kind vorher mit seinem Freund gestritten und jetzt einfach keine Lust, etwas zu sammeln?“ oder „Ich kann ja nicht mit denen reden!“ Die Autorin achtete beim weiteren Gespräch darauf, sich auf aktives Zuhören (z.B. durch Nicken oder Wiederholungen des Gesagten) zu beschränken, um die Vpn nicht zu beeinflussen.

Einige Erwachsene konnten auch nicht nachvollziehen, dass in dem hier durchgeführten Versuch fiktive Süßigkeiten verteilt werden, denn der Genuss von gesundheitsschädlichen Lebensmitteln sollte in einem wissenschaftlichen Experiment keinen so hohen Stellenwert erhalten. Ihrer Meinung nach wäre es sinnvoller, die „vorprogrammierten Konditionierungen“ mittels Süßem etwa durch ideelle Anreize (z.B. ein motivierendes Gespräch, Unterrichtsinhalte zum Umweltschutz etc.) zu ersetzen.

Die Autorin sieht in diesem zweiten Kritikpunkt eine Wiederholung des oben angesprochenen Anliegens, dass es nämlich den Menschen wichtig sein sollte, sich auszutauschen, nachzufragen und sich auch der Gefühlslage der Mitmenschen anzunehmen. Vielleicht ist dies ein Signal, ein Ruf nach der derzeit oft beschriebenen personalen

bzw. emotionalen Intelligenz, deren Konzept seit den 80er Jahren zu einer Erweiterung des Intelligenzbegriffs führte. Die Idee der Emotionalen Intelligenz verbreitete sich ab 1995 in der ganzen Welt (Bieg, 2003). Impuls dafür war Daniel Golemans (1997) Buch „Emotionale Intelligenz“, dem folgendes Zitat entnommen ist: „Allzu oft gehen wir an Probleme der Postmoderne mit einem emotionalen Repertoire heran, das auf die Bedürfnisse des Pleistozäns zugeschnitten war“ (Goleman, 1997, S.21).

Da sich die vorliegende Arbeit ausgiebig mit der Lebenswelt Schule befasst, sei noch ein weiterer Gedanke zu diesem Kontext gestattet: Erhöhte Aufmerksamkeit kommt von Seiten der Gesellschaft der Schule zu, denn sie stellt eine Bildungs- und Erziehungseinrichtung dar, welche Kinder und Jugendliche von heute auf die Rolle der Zukunftsträger vorbereiten und sie mit den dazu erforderlichen Kompetenzen ausstatten soll. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb intellektueller sondern auch emotionaler Fähigkeiten.

Nach Ansicht von Storath (1995) muss sich aber Schule in ihrer heutigen Form mit der Frage auseinandersetzen, ob sie in der Lage ist, die Schlüsselprobleme unserer sich so rasch verändernden Gesellschaft zu bewältigen. Trotz aller Fortschrittlichkeit schafften es die Schulen nicht, mit dem gesellschaftlichen Wandel Schritt zu halten. Auch das ökologische, sowie familiäre und soziokulturelle Umfeld im Bereich Schule ist solchen Veränderungen unterworfen. Beispiele sind Mediatisierung, Isolierung, Verinselung etc. (Storath, 1995).

In diesem Zusammenhang gewinnt der Aspekt der sozialen Kontexte in Deutschland besonders an Bedeutung, denn Deutschland wurde durch die Migrationsbewegung zum Einwanderungsland, multikulturell und vielsprachig. Von 1970 bis zum Jahr 2002 erhöhte sich der Anteil an Migranten von 2,7 Millionen auf 7,3 Millionen, das entspricht einem Bevölkerungsanteil von 8,9%; 30% aller Schulkinder in Deutschland haben einen Migrationshintergrund (Fuhrer/Usulan, 2000). – Auch in der vorliegenden Untersuchung deuteten die Namen von Grund- und HauptschülerInnen, aber auch von Studierenden darauf hin, dass die Generationen ihrer Vorfahren in anderen Kulturen außerhalb Deutschlands aufwuchsen. Genauere Angaben dazu wurden jedoch statistisch nicht erfasst. – Die Forschungsaktivitäten der Pädagogik setzen sich schon seit Jahrzehnten mit „Gastarbeiterkindern“ auseinander und heute bemüht man sich um multi- und interkulturelle Erziehung; sie ist in einem schrumpfenden Staat wie der Bundesrepublik Deutschland notwendiger denn je. Sobald aber Kinder unterschiedlicher Ethnien

mit dem Bildungssystem in Kontakt kommen, treffen für sie viele unterschiedliche Sozialisationsinstanzen aufeinander und ingroup- und outgroup-Konflikte scheinen nahezu vorprogrammiert zu sein. Bei der Beeinflussung solcher Konflikte in Schule und Unterricht ist das Lehrer-Verhalten entscheidend: Welche Einstellung bringt der Lehrer zum interkulturellen Lernen mit? Wie offen zeigt er sich gegenüber Kooperation, Gerechtigkeitsvorstellungen, Fairness, Jugend- und Theaterarbeit, ... (Dollase, 2000)? Zudem darf nicht übersehen werden, dass, obwohl es den meisten Kindern in den hoch entwickelten Gesellschaften so gut wie nie zuvor geht, die Gruppe mit psychischen Unsicherheiten immer größer wird. Kinder erfahren Spannungen, Trennungen, eine angespannte wirtschaftliche Lage und fühlen sich schulischen Leistungsanforderungen nicht gewachsen. Dennoch können Kinder die Anforderungen des sozialen Lebens bewältigen, wenn sie lernen, viele Einzelaspekte der äußeren Lebenswelt miteinander zu verknüpfen und Beziehungen zwischen sich und anderen herzustellen. Voraussetzungen zu dieser Art „Selbstorganisation“ sind zuverlässige und einfühlsame Eltern, Erzieher und andere Erwachsene als Lebensbegleiter (Hurrelmann, 2003). Goleman ergänzt:

In unserem Zeitalter sind die Kräfte und Fähigkeiten des Herzens genauso wichtig wie die des Kopfes. Rationalität und Mitgefühl müssen wieder ins Gleichgewicht gebracht werden. Die Alternative wäre ein verelendeter Intellekt, ein Steuerruder, auf das in unserer sich so schnell und so komplex ändernden Gegenwart kein Verlaß mehr ist (Goleman, 1997, S. 8).

Eine interessante Frage ist, inwiefern Rationalität und Emotionalität im Bereich von moralischen bzw. als gerecht empfundenen Urteilen zusammenspielen. Deshalb wird im nächsten Abschnitt versucht, eine Antwort darauf zu geben, ob sich in der vorliegenden Untersuchung diesbezügliche Zusammenhänge ergaben.

7.8.5 Intuition und Mitgefühl in Gerechtigkeitsurteilen

Nicht nur seit den 70er-Jahren durch Anderson und Butzin (1978), auch in jüngster Zeit beschäftigen sich die Vertreter der Moralpsychologie mit der Frage nach dem Zustandekommen moralischer Urteile. Wird das Denken über Gerechtigkeit entscheidend durch Intuition oder bewusstes Begründen und Überlegen beeinflusst (z.B. Cushman, Young & Haiser, 2006)? Ersteres annehmend führt beispielsweise nach Haidt (2001)

die Wahrnehmung eines Ereignisses “instantly and automatically to a moral judgment without conscious reflection or reasoning“ (Haidt, 2001, S. 820).

Um möglichst spontane Gerechtigkeitsurteile zu erhalten, wurden in der experimentellen Untersuchung der vorliegenden Arbeit die Pbn gebeten, ihre Aufteilungsentscheidungen ohne großes Nachdenken zu treffen. – Die Methode widersprach also völlig der Vorgehensweise von Piaget (1983) und Damon (1990), welche ihren Studien einen rationalistischen Ansatz zugrunde gelegt hatten. – Meistens, ja sogar zum Großteil, wurde dem Wunsch nachgegangen, Zuweisungen ohne langes Überlegen zu treffen. Das bestätigen Kommentare wie „Ich weiß nicht. Ich hab’ halt nach Gefühl entschieden“ (Schülerin aus der 6. Klasse Hauptschule), „So ist es gerecht, ich weiß nicht, warum“ (Junge aus der 6. Klasse Realschule) oder „Das war meine intuitive Entscheidung. Ich habe kein Schema entwickelt“ (Student für das Lehramt am Gymnasium). Nur einige Kinder und Jugendliche, aber auch manche Erwachsene, versuchten, eine bestimmte Strategie zu ersinnen und nach dieser vorzugehen. Dieses wiederholte Ausklügeln eines „gerechten Urteils“ beim zweiten Durchgang des Experiments stellte sich zuweilen für die Untersuchungsteilnehmer als ziemlich schwierig dar und konnte mit der Frage „War das jetzt richtig?“ enden. In einem solchen Falle ließen sich meist etwaige Bedenken mit dem (bereits vor der auszuführenden Verteilung gegebenen) Hinweis darauf aus dem Weg räumen, dass es nur auf die persönliche Meinung ankäme und daher weder richtige noch falsche Antworten erwartet werden könnten. Bei erwachsenen Pbn entwickelten sich im Anschluss an die Zuweisungsaufgabe manchmal intensive und interessante Diskussionen, in denen allgemeine Themen des Bereichs „Moral“ ebenso angesprochen wurden wie Fragen zu aktuellen Forschungsergebnissen in Bezug auf Verteilungsgerechtigkeit und zur vorliegenden Untersuchung.

Jeweils am Ende des Experiments wurden noch (wie im Methodenteil beschrieben) die Mitgefühlswerte für die Vpn erhoben. Bei der Auswertung der entsprechenden Ergebnisse zeigte sich im Gegensatz zu den ermittelten Werten für die durchschnittliche Zuteilungsmenge, bei denen sich kein Geschlechtseinfluss nachweisen ließ, dass die für Mitgefühl erfassten Werte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei männlichen Untersuchungsteilnehmern konstant etwas niedriger lagen als bei Mädchen und Frauen. Diese Befunde stimmen gut mit Ergebnissen entsprechender Studien des letzten Jahrzehnts überein, in denen sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied in den Ausmaßen

von Mitgefühl stets zugunsten der weiblichen Pbn abzeichnete (Ulich und Volland, 1996; Ulich, Kienbaum und Volland, 1998; Volland und Hölzle, 1997). Bisherige Forschungsbemühungen, die der Frage nachgingen, welche Entwicklungsbedingungen für mitfühlend-prosoziales Verhalten von Bedeutung sind, zeigten, „dass Sozialisationserfahrungen (Kienbaum, Volland & Ulich, 2001; Volland & Trommsdorff, 2003; Volland, Ulich & Kienbaum, 1999) und die daraus resultierenden Persönlichkeitsmerkmale (Kienbaum, 2002) dabei eine Rolle spielen“ (Volland, Ulich, Hölzle & Schock, 2003, S. 3). Allerdings betrifft diese Aussage nur Kindheits-Befunde; bezüglich der Entwicklung von Mitgefühl und Hilfeverhalten bei Jugendlichen besteht noch großer Erklärungsbedarf. Eine der seltenen Studien dieses Forschungsfeldes ergab, dass die Mitgefühlbereitschaft bei den untersuchten 11-17-jährigen Pbn mit ansteigendem Alter deutlich abnahm (Volland, Ulich, Hölzle & Schock, 2003). In der vorliegenden Untersuchung ließ sich dieser Trend nur schwach erkennen.

Trotz uneinheitlicher Resultate einschlägiger Studien ist davon auszugehen, dass das Alter einen geringeren Einfluss auf die Mitgefühl-Bereitschaft ausübt als das Geschlecht. Zudem kommt der Geschlechtsidentität gerade im Jugendalter im Hinblick auf Identitätsfindung hohe Bedeutung zu. Beispielsweise wird es im weiblichen Rollenverständnis als zentraler Aspekt angesehen, auf andere empathisch eingehen zu können und der daraus entstehende „Sozialisationsdruck zur Anpassung an die gesellschaftliche vorgegebenen Geschlechtsrollen“ (Volland, Ulich, Hölzle & Schock, 2003, S. 4) steigt im Jugendalter sogar noch stark an. Demzufolge werden sich wahrscheinlich auch die Geschlechtsunterschiede bezüglich der Mitgefühl-Bereitschaft, welche schon in der Kindheit vorhanden waren, zunehmend ausprägen (Trautner, 1996).

Im Erwachsenenalter beantworten wir die Frage danach, wem wir Mitgefühl zusprechen – oder auch wem nicht – kraft bestimmter Überzeugungen. Demnach „vergeben“ (Ulich, Kienbaum & Volland, 2001, S. 17) wir Mitgefühl sowohl anhand authentischer Kriterien als auch selektiv und lassen uns dabei von Regeln leiten, die wir bereits in Kindheits- und Jugendjahren erwarben (Ulich, Kienbaum & Volland, 2001).

Da aber nach Erkenntnissen relevanter Studien (Eisenberg & Lennon, 1983; Ulich & Volland, 1996) Frauen im Vergleich gegenüber Männern entlang ihres ganzen Lebenslaufs mehr Mitgefühl zeigen, bleibt dabei die Frage offen, „ob Frauen mit ihrer höheren Mitgefühlbereitschaft lediglich Rollenerwartungen entsprechen oder ob sie tatsächlich

mehr Mitgefühl erleben als Männer“ (Volland & Hölzle 1997, S. 22). Dass Letzteres zutrifft, zieht Kienbaum in ihrem „vorsichtigen Schluß“ (Kienbaum, 1993, S.34) in Erwägung. Eine mögliche Erklärung dafür ließe sich vermutlich auch durch die Internalisierung der Geschlechtsrollen-Erwartungen finden, die sich während der Sozialisation im Individuum vollzieht und so als persönlichkeitsbestimmende Konstante im emotionalen Erleben wirkt. Des Weiteren gilt es zu berücksichtigen, dass bei Mitgefühlreaktionen Kulturunterschiede bestehen und dass „von einer intraindividuellen Konsistenz der Mitgefühlreaktion auszugehen ist“ (Volland & Hölzle, 1997, S. 23).

Für die vorliegende Arbeit war es aber nicht nur von Interesse, Mitgefühls-Werte abzufragen, sondern letztlich sollte auch geklärt werden, ob sich ein *Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl* ergeben würden. Wie sich bereits in einer Befragung von Gruber (2007) herausstellte, so zeichnete sich ebenfalls in der Kaufbeurer Untersuchung keine signifikante Beziehung zwischen dem Denken über Gerechtigkeit und empathischen Mitfühlen ab. Dieses Ergebnis überrascht in Anbetracht der theoretischen und empirischen Forschungsbemühungen namhafter Wissenschaftler (Hoffman, 1987; Montada et al, 1986; Wender & Gerling, 1985), wonach sich bei Aufteilungsentscheidungen eine verstärkte Anwendung des need-Prinzips durch Personen mit hohen Empathiewerten hätte erwarten lassen. So wird bestätigt, „dass Empathie eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für bedürftigkeitsberücksichtigendes Handeln ist“ (Wender & Gerling, 1985, S. 344).

Möglicherweise wären durch die Verwendung eines Fragebogens mit kontext-spezifischeren Itemformulierungen andere Werte bezüglich des Mitgefühlfaktors und somit nachfolgend engere Beziehungsgefüge zwischen Gerechtigkeit und Mitgefühl aufzuspüren gewesen. Da aber in der hier beschriebenen Untersuchung die Altersspanne der Teilnehmer eine so große Ausdehnung (von etwa 9,43-63,83 Jahren) erreichte, entschied sich die Autorin für die Befragungs-Version nach Ulich und Volland (1998). Inwiefern sich jedoch im Falle eines Fragebogen-Einsatzes mit anderen Schwerpunkten die für Mitgefühl ermittelten Werte tatsächlich verändert hätten, bleibt offen. Vielleicht unterscheiden sich ja auch die Normen für Mitgefühl je nach situativer Ausgangslage und Blickwinkel. Urteile ich als Elternteil, als Pädagoge, als vertraute Privatperson, als Außenstehender etc.? Letztlich aber geht es um eine subjektive Entscheidung innerhalb

des moralischen Handelns, und dafür „ist jeder selbst verantwortlich, sei er Philosoph, Psychologe, Theologe oder ganz normaler Mensch“ (Heidbrink, 1996, S. 16).

7.8.6 Ausblick

Um die differentielle Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens unter besonderem Aspekt des Zusammenhangs mit Mitgefühl noch genauer erforschen zu können, werden sich zukünftige Studien wahrscheinlich vertiefend der Fragestellung danach widmen, welchen Einfluss persönliche Faktoren wie z.B. Ursachenzuschreibung und situative Faktoren auf Zuweisungsentscheidungen ausüben. Welche neuen Erkenntnisse werden sich für den Entwicklungsprozess im Hinblick auf ein Zusammenwirken von Persönlichkeits- und Sozialisationsvariablen innerhalb und außerhalb des Individuums gewinnen lassen? Zudem wäre es notwendig, sowohl die Stichprobengröße zu erweitern als auch den zu untersuchenden Personenkreis auszudehnen.

In Bezug auf Kindheit ist davon auszugehen, dass innerhalb des gesamten Entwicklungsverlaufs Elterneinflüsse (etwa elterliche Wertschätzung, Erziehungsdimensionen) „eine besondere, wenn auch nicht exklusive Rolle“ (Ulich, Kienbaum & Volland, 2001, S. 9) spielen. Gerade zu diesem Themenbereich sind noch umfangreiche Forschungsbeiträge zu erwarten. Mithilfe der kumulierten Forschungsergebnisse ließe sich das Bild der kindlichen Lebenswelt vervollständigen. Kinder und Jugendliche sammeln ihre spezifischen Erfahrungen abhängig vom Kontext, sei es im familiären Bereich oder in Kindergarten und Schule. Wahrscheinlich schlagen sich die vielen Beziehungserfahrungen ebenfalls in unterschiedlichem Erleben und Verhalten nieder (Volland & Hölzle, 1997). Zudem lässt sich annehmen, dass die Einflussfaktoren im weiteren Entwicklungsverlauf entlang der Kindheit und Jugend möglicherweise Veränderungen unterliegen. Eine Verstärkung bzw. Verminderung der einwirkenden Kräfte könnte sich durch Medien, Gleichaltrige oder das gesamte Lebensumfeld ergeben. Weil nicht nur Eltern sondern auch andere Interaktionspartner auf die Entwicklung Einfluss nehmen können, wäre es aufschlussreich, jeden Kontext als Einzelbereich zu untersuchen. Angesichts der immer schwieriger werdenden Aufgabe, Erziehung und Wertorientierung in unserer globalisierten und pluralistischen Welt zu vermitteln, brauchen Eltern Unterstützung durch sekundäre Sozialisationsinstanzen, durch die Schule (Oser, 2001).

Dass dabei Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als Wissensvermittler auftreten sondern auch sozialpädagogische Aufgaben bewältigen müssen, scheint auch für neuere Forschungsaktivitäten richtungweisend zu sein. Nachdem in den letzten Jahren in nationalen und internationalen Vergleichsstudien (VERA, PISA usw.) der Leistungsstand sprachlicher, mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz überprüft wurde, lässt sich nun – vielleicht auch als Reaktion auf verschiedene Amoklauf-Ereignisse im In- und Ausland – ein Trend zu empirischen Untersuchungen feststellen, die sowohl kognitive als auch sozioemotionale Entwicklungsthemen miteinbeziehen. Die Analysen daraus werden erkennen lassen, inwiefern die Schule einen Beitrag dazu leisten kann, um die ihr anvertrauten SchülerInnen so zu fördern und zu bilden, dass diese in unserer sich schnell wandelnden Zeit Orientierung und Halt finden und ein für sich selbst und die Gemeinschaft sinnerfüllendes Leben führen können.

Inwiefern sich jedoch die während der Kindheit und Jugend erworbenen Werthaltungen entlang des Erwachsenenlebens als stabil erweisen, entzieht sich noch der wissenschaftlichen Kenntnis. Zukünftige Forschungsbemühungen könnten mittels Langzeit-Studien überprüfen, ob oder in welche Richtung sich die zu den jeweiligen Untersuchungs-Zeitpunkten gesammelten Ergebnisse verändern. Des Weiteren würde sich anbieten, Fragestellungen zu verschiedenen Zusammenhängen – wie etwa in der vorliegenden Arbeit zur Beziehung zwischen Aufteilungsgerechtigkeit und Mitgefühl – über einen längeren Zeitraum zu beobachten, um nachvollziehen zu können, wie sich das Denken und Fühlen eines Menschen in dem meist die ganze Lebensspanne umfassenden Lernprozess entwickelt.

8. ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, der Frage nachzugehen, wie sich die Entwicklung des Denkens über Gerechtigkeit in Bezug auf distributive Entscheidungen zwischen Kindheit und Erwachsenenalter im Schulkontext vollzieht. Dazu wurden $N = 528$ Kinder, Jugendliche und Erwachsene gebeten, innerhalb eines experimentellem Verfahrens eine zur Verfügung stehende Ressource so zwischen zwei Protagonisten zu verteilen, dass jeder der Empfänger einen vom Probanden als gerecht empfundene Zuweisungsmenge erhält. Zudem wurden Angaben zur Mitgefühl-Fähigkeit der Untersuchungsteilnehmer mittels Fragebogen erhoben. Um zu überprüfen, ob sich die Variable der individuellen Mitgefühl-Bereitschaft auf Verteilungsentscheidungen auswirkt, wurden die Ergebnisse beider Untersuchungsvorgänge korreliert.

Zunächst wurde in der Einleitung der Begriff Gerechtigkeit, der wegen seiner vielschichtigen Bedeutung schwer in einer allgemeinen Definition zu erfassen ist, beleuchtet und entsprechend der klassischen Unterteilung nach Gesetzes-, Tausch- und Verteilungs-Gerechtigkeit dargestellt. Dass es bei der Aufstellung von Kriterien innerhalb der heute gültigen Bereiche retributiver, prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit immer ausschlaggebend ist, in welchem Kontext sie formuliert werden und unter welchen spezifischen Voraussetzungen, situativen Gegebenheiten und zu erwartenden Konsequenzen sie zustande kommen, ist Thema der sich anschließenden Erläuterung. Auch wenn inzwischen die Existenz vieler Gerechtigkeitsprinzipien breit akzeptiert ist, erlangten doch vor allem das Gleichheits-, das Bedürftigkeits- und das lange die Vorherrschaft führende Beitragsprinzip besondere Bedeutung. In der Forschung rief die Entwicklung der drei eben genannten Prinzipien starke Resonanz hervor. Insbesondere bezüglich ihrer Sequenz wurden kontroverse Diskussionen geführt und zahlreiche Untersuchungen analysiert.

Weil in der vorliegenden Arbeit die Verteilungsgerechtigkeit im Zentrum des Interesses steht, wurden des Weiteren die für die Entwicklungspsychologie bahnbrechenden Modelle von Piaget (1932/1983), Kohlberg (1969, 1996) und Damon (1977, 1990) beschrieben. Gemäß ihrer Theorie verlaufen kognitive und moralische Entwicklung parallel über eine unabänderliche Stufenabfolge. Dabei vollzieht sich Entwicklung unter ständiger Erweiterung kognitiver Kapazitäten; folglich nimmt auch das Denken über

Gerechtigkeit mit ansteigendem Alter des Kindes an Komplexität zu. Während nach diesem Ansatz eine Berücksichtigung verschiedener Gerechtigkeitskriterien erstmalig auf der obersten Entwicklungsstufe erfolgt, vertreten Anderson und Butzin (1978), die ebenfalls der Gruppe der kognitiven Entwicklungspsychologen angehören, eine andere Auffassung. Sie gehen davon aus, dass bereits Kinder ab vier Jahren mehrere Stimuli im Gedächtnis behalten können und daher befähigt sind, verschiedenartige Informationen zu integrieren, wenn Gerechtigkeitsentscheidungen getroffen werden sollen.

Innerhalb der theoretischen und empirischen Folgestudien zu dem Bereich der Gerechtigkeitsentwicklung und zur Entscheidungsfindung bei Gerechtigkeitsurteilen widmete man die größte Aufmerksamkeit dem kognitiven Paradigma, geringere Beachtung wurde der determinierenden Kraft der Sozialisation im Hinblick auf Verteilungspräferenzen geschenkt. Da es aber von großer Bedeutung ist, auch zu hinterfragen, welche weiteren Faktoren sich sowohl innerhalb des Individuums als auch in dessen sozialem und kulturellem Umfeld auf Verteilungspraktiken beeinflussend auswirken, erlauben einschlägige Untersuchungsnachweise einen Einblick in aktuelle Forschungsergebnisse. Durch zukünftige Studien könnten tiefer gehende Zusammenhänge aufgedeckt werden, die verdeutlichen, welchen Einfluss signifikante Beziehungspersonen wie Eltern, Erzieher und Gleichaltrige im Entwicklungsverlauf auf Verteilungsentscheidungen ausüben oder inwiefern sich Verknüpfungen mit weiteren Untersuchungs-Variablen, etwa mit dem Glauben an eine gerechte Welt, auf das Gerechtigkeitsdenken auswirken.

Wie anhand der Datenanalyse zu erkennen ist, übte das Geschlecht keinen signifikanten Einfluss auf Aufteilungsentscheidungen der Pbn aus. Die vorliegende Untersuchung konnte auch keinen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit und der Mitgefühlbereitschaft der Versuchspersonen ans Licht bringen. Ansonsten veranschaulichen die Ergebnisse, welche Gerechtigkeitsprinzipien Kinder, Jugendliche und Erwachsene anwandten, wenn sie innerhalb einer experimentellen Vorgehensweise, die eine dreistufige Variation zu Bedürftigkeits- und Leistungsbedingungen vorsah, intuitiv ein bestimmtes Gut verteilen.

Es zeigte sich, dass alle Probanden die beiden Kriterien der Leistung und der Bedürftigkeit in ihren Zuweisungsentscheidungen berücksichtigten. Doch obwohl sich insgesamt im Verlauf zwischen den Kindheits- und Jugendjahren der Integrationsfaktor er-

höhte, konnte keine lineare Zunahme dessen entsprechend dem Altersfortschritt nachgewiesen werden.

Die Variable Bedürftigkeit stellte für die Grundschulkinder aus der 4. Klasse und die SchülerInnen aus der 6. und 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule einen größeren Wert dar als für die anderen Untersuchungs-Teilnehmer. Dies unterstützt die Forschungsergebnisse relevanter Studien von Kienbaum und Wilkening (2009), wonach Kinder und Jugendliche in verschiedenen Phasen ihres Entwicklungsprozesses bestimmte Gerechtigkeitsprinzipien entsprechend ihrer individuellen Vorlieben als Werte vertreten.

Bezüglich einer Präferenzierung des Leistungsaspektes weisen zwar die erzielten Messwerte darauf hin, dass Jugendliche den Faktor Anstrengung höher einschätzen als Kinder, dennoch lassen die Ergebnisse schulkontext-spezifische Unterschiede erkennen. Insofern scheint der Schultyp eine bedeutende Rolle bei Zuweisungsentscheidungen zu spielen. Die kontrastreichen Ergebnisse aus den Befragungen der StudentInnen und Lehrkräften scheinen zum Einen darauf aufmerksam zu machen, dass viele von ihnen Schule als stark leistungsorientierten Raum definieren. Zum Anderen kann angenommen werden, dass beim Zustandekommen von Aufteilungsentscheidungen Erwachsener noch viel mehr Einflüsse mitgewirkt haben mögen, die den Wunsch nach tiefer Gerechtigkeit und Menschlichkeit bei Zuweisungen verstärkten, zu deren weiteren Aufklärung aber an dieser Stelle nicht mehr Platz zur Verfügung gestellt werden konnte.

LITERATURVERZEICHNIS

- About, F. E. & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown & S. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup processes* (S. 65-85). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of equity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, Bd. 2 (S. 267-299), New York: Academic Press.
- Adams, J. S. (1968). Effects of overpayment: Two comments on Lawlwe's paper. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 315-316.
- Allgäuer Zeitung (10. März 2009). *Hauptschulen in Gefahr*. Nr. 57, S.1.
- Altman, S. (2009). CHANCENSCHULE. Bildung. Kultusminister Spaenle will Bayerns Hauptschulen attraktiver machen. Ein neuer Name muss her. Aber welcher? Wir sprachen mit Markenexpertin Susanne Altmann. *Allgäuer Zeitung*, 20. März 2009, Nr. 66, S. 5.
- Anderson, N. H. & Butzin, C. A. (1978). Integration theory applied to children's judgments of equity. *Developmental Psychology*, 14 (6), 593-606.
- Anderson, N. H., & Cuneo, D. O. (1978). The height + width rule in children's judgments of quantity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107, 335-378.
- Aristoteles (1987). Nikomachische Ethik. Fünftes Buch, 1-9, 13-14. In R. Spaemann (Hrsg.), *Ethik-Lesebuch von Platon bis heute* (S. 312-331). München: Piper.
- Austin, W. & Hatfield, E (1980). Equity-Theorie, Macht und soziale Gerechtigkeit. In G. Mikula (Hrsg.): *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 25-68). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bär, M. (2009, 20. März). "DIE KOOPERATION ERGIBT HIER KEINEN SINN." Pädagogik. Rektoren sehen eine Zusammenarbeit von Haupt- und Realschulen eher skeptisch. *Allgäuer Zeitung*, Nr. 66, S. 25.
- Batson, C. D. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45, 336-346.
- Batson, C. D. (1996). Empathy, altruism, and justice: Another perspective on partiality. In L. Montada & M. J. Lerner (Hrsg.), *Current societal concerns about justice* (S. 49-66). New York: Plenum.

- Batson, C. D. (1999). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology*, Bd. 2. (S. 282-316). Boston: McGraw Hill.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Akerman, P., Buckley, T. & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (2), 290-302.
- Batson, C. D., Fultz, J. & Schoenrade, P. A. (1987). Adult's emotional reactions to the distress of others. In N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development* (S. 163-184). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Batson, C. D., Batson, J. G., Todd, R. M., Brummet, B. H., Shaw, L. L. & Aldeguer, C. M. R. (1995). Empathy and the collective good: Caring for one of the others in a social dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 619-631.
- Beller, S. (2004). Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Bern: Hans Huber.
- Benton, A. (1971). Productivity, distributive justice and bargaining among children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 68-78.
- Berman, J. J., Murphy-Berman, V., Singh, P. (1985). Cross-cultural similarities and differences in perceptions of fairness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16 (1), 55-67.
- Berndt, J. T. (1982). Fairness and friendship. In K. H. Rubin & S. H. Ross (Hrsg.), *Peer relationships and social skills in childhood* (S. 253-278). New York: Springer.
- Bieg, S. (2003). *Emotionale Sensitivität für Grundschüler. Entwicklung und Evaluation eines Trainings*. Marburg: Tectum.
- Bierhoff, H.-W. (1982). Sozialer Kontext als Determinante der wahrgenommenen Gerechtigkeit: Absolute und relative Gleichheit der Gewinnaufteilung. *Zeitschrift der Sozialpsychologie*, 13, 66-78.
- Bierhoff, H.-W. (1993). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Birch, L. L. & Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development*, 57 (4), 387-395.
- Bischof-Köhler, D. (1988). Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47 (2/3), 147-159.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Hans Huber.

- Blader, S. L. & Tyler, T. R. (2002). Justice and empathy: What motivates people to help others. In M. Ross & D. T. Miller (Hrsg.), *The justice motive in everyday life* (S. 226-250). Cambridge: University Press.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bond, M. H., Leung, K & Wan, C. K. (1982). How does cultural collectivism operate? The impact of task and maintenance contributions on reward distribution. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 186-200.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- Brockner, J. O'Malley, M. N., Hite, T. and Davies, D. K. (1987). Reward allocation and self-esteem: The roles of modeling and equity restoration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1972). *Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH.
- Brosius, F. (2010). *SPSS 16. das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: Redline.
- Callahan-Levy, C. M. & Messé, L. A. (1979). Sex differences in the allocation of pay. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 433-446.
- Caplan, M. (1993). Inhibitory influences in development: The case of prosocial behavior. In D. F. Hay & A. Angold (Hrsg.), *Precursors and causes in development and psychopathology* (S. 169-198). New York: Wiley.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G. & Speer, A. L. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 450-458.
- Cohen, R. L. & Greenberg, J. (1982). The justice concept in social psychology. In J. Greenberg & R. Cohen (Hrsg.), *Equity and justice in social behavior* (S. 1-41). New York: Academic Press.
- Cohn, E. S., White, S. O. & Sanders, J. (2000). Distributive and procedural justice in seven nations. *Law and human behavior*, 24 (5), 553-579.
- Coke, J. S., Batson, C. D. & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.

- Cushman, F., Young, L. & Hauser, M (2006). The role of conscious reasoning and intuition in moral judgments: Testing three principles of harm. *Psychological Science*, 17, 1082-1089.
- Dalbert, C. & Schmitt, M. (1993). Gerechtigkeitsbedrohende Lebensereignisse. In L. Montada (Hrsg.), Bericht über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992, Bd. 2 (S. 951-954). Göttingen: Hogrefe.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46, 301-312.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51 (2), 1010-1017.
- Damon, W. (1984). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Damon, W. (1990). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Darley, J. M. (1990). Moral rules: Their context and acquisition. *Annual Review of Psychology*, 41, 525-556.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31 (3), 137-149.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A socialpsychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (1997). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Die Linke (2009, August). *Gerechtigkeit*. Wahlplakat zu den Bundestagswahlen 2009 präsentiert auf Bundesebene, August 2009.
- Dollase, R. (2000). Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In U. Fuhrer, H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 150-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Drake, D. G. & Lawrence, J. A. (2000). Equality and Distributions of Inheritance in Families. *Social Justice Research*, 13 (3), 271-290.
- Dross, R. (1996). Gerechtigkeit – ein Postulat. In R. Dross (Hrsg.), *Erzählte Geschichten und pädagogische Perspektive* (S. 55-87). Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Schulpädagogik.
- Eder, D. and Hallinan, M. T. (1978). Sex differences in children's friendships. *American Sociological Review*, 43, 237-250.

- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Bernzweig, J. & Fabes, R. A. (1992). Coping and vicarious emotional responding. In T. M. Field, Ph. McCabe & N. Schneiderman (Hrsg.), *Stress and coping in infancy and childhood* (S. 101-117). Hillsdale: Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Hrsg.). *Prosocial behavior* (S. 34-61). New York: Sage.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial Development. In W. Damon, *Handbook of Child Psychology*, Bd. 3 (S. 701-778). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. Karbon, M. Smith, M. & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M. & Miller, P. A. (1989). Sympathy and personal distress: Development, gender differences and interrelations of indexes. *New Directions for Child Development*, 44, S. 107-126.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6. Aufl. (S. 646-718). New York: John Willey.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). Empathy, sympathy, and altruism: Empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development* (S. 292-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Schaller, M., Fabes, R. A., Fultz, J., Shell, R. & Shea, C. L. (1989). The role of sympathy and altruistic personality traits in helping: A reexamination. *Journal of Personality*, 57, 41-67.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. (1991). Empathy and related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. M. Kurtines (Hrsg.), *Advances in moral development*, Bd. 1 (S. 63-88). New York: Wiley.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Sadosky, A. (2006). Empathy-related respondings in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Hrsg.), *Handbook of Moral Development* (S. 517-548). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development* (S. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, G. C. and Meeker, B. F. (1984). Modifiers of the Equity Effect: Group Outcome and Causes for Individual Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 586-597.
- Emler, N. (1991). What do children care about justice? The influence of Culture and Cognitive Development. In R. Vermunt & H. Steensma (Hrsg.), *Social justice in human relations. Volume I. Societal and psychological origins of justice* (S. 123-150). New York: Plenum.
- Enright, R. D., Franklin, C. C. & Manheim, L. A. (1980). Children's distributive justice reasoning: A standardized and objectiv scale. *Developmental Psychology*, 16, 193-202.
- Ernst, U. (2009a, 10. März). Rückzugsgefecht. *Allgäuer Zeitung*, Nr. 57, S. 5.
- Ernst, U. (2009b, 27. März). MEHR CHANCEN FÜR ALLE SCHÜLER. *Bildung*. Bayerns Kultusminister Spaenle setzt auf höhere Qualität, zusätzliche Lehrer und auf bessere Durchlässigkeit. Die Angebote an Ganztagschulen sollen ausgebaut werden. *Allgäuer Zeitung*, Nr. 72, S. 1.
- Farkas, A. J. & Anderson, N. H. (1979). Multidimensional input in equity theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 879-896.
- Feather, N. (1994). Human Values and Their Relation to Justice. *Journal of Social Issues*, 50 (4), 129-151.
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development* (S. 271-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. Smith, P. B. (2003). Reward allocation and culture: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (3), 251-268.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgement: The affect infusion model. *Psychological Bulletin*, 117, 39-66.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Verhalten*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Fuhrer, U., Uslucan, H.-H. (Hrsg.) (2000). *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Gergen, K. J., Morse, S. J. & Gergen, M. (1980). Behavior exchange in cross-cultural perspective. In H. Triandis & R. W. Brislin (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology*, Bd. 5 (S. 121-153). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gerling, M. & Wender, I. (1981). Gerechtigkeitskonzepte und Aufteilungsverhalten von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13 (3), 236-250.
- Gerling, M. & Wender, I. (1982). Gerechtigkeitsvorstellungen von Kindern in Aufteilungssituationen: Die Bedürfnisberücksichtigung als Prinzip distributiver Gerechtigkeit. *Psychologische Beiträge*, 24, 242-252.
- Gerling, M. & Wender, I. (1983). Gerechtigkeit, Einfühlung und Aufteilungsverhalten. Psychologische Aspekte der Moralentwicklung. *Braunschweiger Psychologische Arbeiten*. Technische Universität Braunschweig.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Greenberg, J. & Cohen, R. L. (1982). *Equity and justice in social behavior*. New York: Academic Press.
- Gruber, J. (2007). *Aufteilungsgerechtigkeit und Mitgefühl bei Vorschulkindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Augsburg.
- Gruen, A. (1997). *Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gruen, R. J. & Mendelsohn, G. (1986). Emotional responses to affective displays: The distinction between empathy and sympathy. *Journal of Personality and Psychology*, 51, 609-614.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hahn, M. (2000). Unterricht und Erziehung heute erfordern Offenheit für Neues und Besinnung auf Wesentliches. In K. Lemnitzer und W. Wiater (Hrsg.), *Lernen in einer sich wandelnden Gesellschaft* (S. 108-128). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intentionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Hassebrauck, M. (1985). Retributive und distributive Gerechtigkeit im Aufteilungsverhalten von Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17 (2), 164-171.

- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29-71.
- Hegtvedt, K. A. & Cook, K. S. (2001). Distributive justice: Recent theoretical developments and applications. In J. Sanders & V. L. Hamilton (Hrsg.), *Handbook of Justice Research in Law* (S. 93-132). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Heidbrink, H. (1996). *Gerechtigkeit. Die Moralpsychologie von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg*. Hagen: Fernuniversität.
- Hofmann, T. (2009, 10. März). REALSCHULLEHRER WITTERN WORTBRUCH. Kooperation. Verbände fürchten um dreigliedriges Schulsystem. Allgäuer Zeitung, Nr. 57, S. 5
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral development and behavior. Theory, resaearch, and social issues* (S. 124-143). New York: Holt, Richard and Winston.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Hoffman, M. L. (1983). Empathy, guilt, and social cognition. In W. F. Overton, *The relationship between social and cognitive development* (S. 1-51). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffmann, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Morality, moral behavior, and moral development* (S. 283-302). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy and prosocial activism. In N. Eisenberg & J. Reykowski (Hrsg.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (S. 65-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1989). Sozialisierung am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht. In G. Trommsdorff, *Sozialisierung im Kulturvergleich. Der Mensch als soziales und personales Wesen* (S. 156-173). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Hogan, R. & Emler, N. (1981). Retributive justice. In M. Lerner (Hrsg.), *The justice motive in social behavior* (S. 125-143). New York: Plenum Press.
- Höger, H. (2006). *Schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf. Ein Leitfaden*. (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hook, J. G. (1978). The development of equity and logic-mathematical thinking. *Child Development*, 49, 1035-1044.
- Hook, J. G. & Cook, T. D. (1979). Equity theory and the cognitive ability of children. *Psychological Bulletin*, 86, 429-445.
- Huber, S. (2006). *Der Einfluss des Vaters auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten*. Dissertation an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Augsburg.
- Hui, C. H. , Triandis, H. C. & Yee, C. (1991). Cultural differences in reward allocation: Is collectivism the explanation ? *British Journal of Social Psychology*, 30, 145-157.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Husarek, B. (1992). *Empathische Responsivität bei Vorschulkindern: individuelle Unterschiede und ihre Genese*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes, Universität Saarbrücken.
- Jackson, L. A. (1989). Relative Deprivation and the Gender Wage Gap. *Journal of Social Issues*, 45, 117-133.
- Kahn, A., Lamm, H. & Nelson, R. E. (1977). Preferences for an equal or equitable allocator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 837-844.
- Kahn, A., Nelson, R. E. and Gaeddert, W. P. (1980). Sex of subject and sex composition of the group as determinants of reward allocation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 737-750.
- Kant, I. (1788). *Der Kritik der praktischen Vernunft Erster Theil*. Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Kayser, E. and Lamm, H. (1980). Input Integration and Input Weighting in Decisions on Allocations of Gains and Losses. *European Journal of Social Psychology*, 10, 1-15.
- Kayser, E. and Lamm, H. (1981). Causal Explanation of Performance Differences and Allocatios Among Friends. *Journal of Social Psychology*, 115, 73-81.
- Kelsen, H. (2000). *Was ist Gerechtigkeit?* Stuttgart: Reclam.

- Kemmler, L., Windheuser, H. J. & Morgenstern, F. (1970). Gruppenanwendung von „Piaget“-Geschichten zum moralischen Urteil bei acht- bis neunjährigen Jungen im Vergleich mit einigen anderen Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, II(2), 113-124.
- Kienbaum, J. (1993). *Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder*. Regensburg: Roderer.
- Kienbaum, J. (1995). Sozialisation von Mitgefühl und prosozialem Verhalten. Ein Vergleich deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder. In G. Trommsdorff, *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 83-107). Weinheim: Juventa.
- Kienbaum, J. (2003). *Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie*. Lengerich: Pabst Publisher.
- Kienbaum, J. (2006, September). Kognitive Entwicklung oder schulspezifische Sozialisation? Aufteilungsgerechtigkeit bei Grund- und Hauptschülern sowie Gymnasiasten. Poster präsentiert auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Nürnberg, September 2006.
- Kienbaum, J. & Wilkening, F. (2004, Sept.). Equity, equality oder need? Aufteilungsentscheidungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. *Vortrag auf dem 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen*.
- Kienbaum, J. & Wilkening, F. (2009). Children's and adolescents' intuitiv judgments about distributive justice: Integrating need, effort and luck. *European Journal of Developmental Psychology*, 2009, 6 (4), 481-498.
- Kim, K. I., Park, H.- J. and Suzuki, N. (1990). Reward allocations in the United States, Japan, and Korea: A Comparison of individualistic and collectivistic cultures. *Academy of Management Journal*, 33, 188-198.
- Kluegel, J. R., Mason, D. S. & Wegener, B. (1995). The international social justice project. Public opinion in capitalist and post-communist states. In J. R Kluegel, D. S. Mason & B. Wegener, *Social justice and political change* (S. 1-12). New York: de Gruyter.
- Köck, P. (2000). *Handbuch der Schulpädagogik für Studim-Praxis-Prüfung*. Donauwörth: Auer.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialisation. In D. A. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialisation theory and research* (S. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Kohn, A. (1990). *The brighter side of human nature: Altruism and empathy in every-day life*. New York: Basic Books.
- Kourilsky, M., Kehret-Ward, T. (1984). Kindergarteners' attitudes toward distributive justice: Experimental mediators. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30 (1), 49-63.
- Krebs, D. L. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1134-1146.
- Laak, J & Aleva, L. (1991). Distributive justice in children: Social psychological and developmental psychological perspectives. In R. Vermunt & Steensman (Hrsg.), *Social justice in human relations* (S. 151-166). New York: Plenum.
- Lamm, H. & Kayser, E. (1978). The allocation of monetary gain and loss following dyadic performance: the weight given to effort and ability under conditions of low and high intradyadic attraction. *European Journal of Social Psychology*, 8, 275-278.
- Lamm, H. Kayser, E. and Schanz, V. (1983). An attributional analysis of interpersonal justice: Ability and effort as inputs of the allocation of gain and loss. *Journal of Social Psychology*, 119, 269-281.
- Lamm, H. and Schwinger, T. (1983). Need consideration in allocation decisions: Is it just? *Journal of Social Psychology*, 119 (2), 205-209.
- Lane, I. M. & Coon, R. C. (1972). Reward allocation in preschool children. *Child Development*, 43, 1382-1389.
- Lerner, M. J. (1970). The desire for justice and reactions to victims. In J. Macaulay and Berkowitz (Hrsg.), *Altruism and helping behavior* (S. 205-229). New York: Academic Press.
- Lerner, M. J. (1974). The justice motive: „Equity“ and „parity“ among children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (4), 539-550.
- Lerner, M. J. (1975). The justice motive in social behavior: Introduction. *Journal of Social Issues*, 31 (3), 1-19.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, 1-52.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental declusion*. New York: Plenum.
- Lerner, M. J. (1981). The Justice Motive in Human Relations: Some thoughts on what we know and need to know about justice. In M. J. Lerner and S. M. Lerner, *The justice motive in social behavior* (S. 11-35). New York: Plenum Press.

- Lerner, M. J. & Whitehead, L. A. (1980). Verfahrensgerechtigkeit aus Sicht der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 251-299). Wien: Hans Huber.
- Lerner, M. J., Miller, D. T. and Holmes, J. G. (1976). Deserving and the emergence of forms of justice. In L. Berkowitz and E. Walster, *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 9). New York: Academic Press.
- Leung, K. (1997). Negotian and reward allocations across cultures. In P. C. Early & M. Erez (Hrsg.), *New perspectives on international industrial/ organizational psychology* (S. 640-675). San Francisco, CA: The New Lexington Press.
- Leung, K. and Bond, M. H. (1984). The Impact of Cultural Collectivism on Reward Allocation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 793-804.
- Leung, K. and Morris, M. W. (2001). Justice through the Lens of Culture and Ethnicity. In J. Sanders & V. L. Hamilton (Hrsg.) *Handbook of justice research in law* (S. 343-378). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Leung, K. & Park, H. (1986). Effects of interactional goal on choice of allocation rule: A cross-national study. *Organizational behavior and human decision processes*, 37, 111-120.
- Leventhal, G. S. & Anderson, D. (1970). Self interest and the maintance of equity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1), 57-62.
- Leventhal, G. S. (1976). The distribution of the rewards and resources in groups and organisations. In L. Berkowitz and E. Walster, *Advances in Experimental Social Psychology*, Bd. 9 (S. 91-131). New York: Academic Press.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships? In K. J. Gergen, M. S. Greenberg & R. H. Willis (Hrsg.), *Social exchange theory* (S. 27-55). New York: Plenum Press.
- Leventhal, G. S. & Whiteside, H. D. (1973). Equity and the use of reward to elicit high performance. *Jornal of Personality and Social Psychology*, 25, 75-83.
- Lexikon der Psychologie 1* (2000). Heidelberg: Spektrum Akadem. Verlag.
- Lexikon der Psychologie 2* (2001). Heidelberg: Spektrum Akadem. Verlag.
- Lichtenstein-Rother, I./ Röbe, E. (2003). *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Lind, E. A. & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.

- Lind, E. A., Tyler, T. R. & Huo, Y. J. (1997). Procedural context and culture: Variation in the antecedents of procedural judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 767-780.
- Lipps, T. (1903). *Leitfaden der Psychologie*. Leipzig: Engelmann.
- Lipps, T. (1907). Das Wissen von fremden Ichen. In T. Lipps (Hrsg.), *Psychologische Untersuchungen*, 1 (1), 694-722.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2010). *Statistik II. Varianzanalyse. 1. Grundlage*. (http://www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/statistik/statistik-downloads/statistik_ii_6b.pdf), Zugriff am 21.05.2010.
- Luft, S. (2008). Konfliktfelder um Staatsangehörigkeit und Integration. *Politische Studien. Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen*, 422, 42-53.
- Mahler, I., Greenberg, L., Hayashi, H. (1981). A comparative study of rules of justice: Japanese versus American psychologia. *An International Journal of Psychology in the Orient*, 24 (1), 1-8.
- Major, B. and Adams, J. B. (1983). Role of gender interpersonal orientation and self presentation in distributive justice behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 598-608.
- Mayring, P. (1992). Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen. In D. Ulich und P. Mayring, *Psychologie der Emotionen* (S. 131-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., Watkins, C. & Vinchur, A. J. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development*, 65 (6), 1694-1700.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., Daly, M. and Neal. A. (2006). Children's distributive justice judgments: Aversive racism in Euro-American children? *Child Development*, 77, 1063-1080.
- McNamee, S. & Peterson, J. (1985). Young children's distributive justice reasoning, behavior, and role taking : Their consistency and relationship. *Journal of Genetic Psychology*, 146 (3), 399-404.
- Meeker, B. F. and Elliot, G. C. (1987). Counting the costs: Equity and the allocation of negative group products. *Social Psychology Quarterly*, 50, 7-15.
- Mertens, G. (1988). Gerechtigkeit, das Prinzip moralischen Handelns? *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64 (1), 40-58.
- Messé, L. A., Hymes, R. W. and MacCoun, R. J. (1986). Group categorization and distributive justice decisions. In H. Bierhoff, R. L. Cohen and J. Greenberg (Hrsg.), *Justice in social relations* (S. 227-248). New York: Plenum Press.

- Messick, D. M. , Bloom, S., Boldizar, J. P. & Samuelson, C. D. (1985). Why we are fairer than others? *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 480-500.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Mikula, G. (1972a). Gewinnaufteilungsverhalten in Dyaden bei variiertem Leistungsverhältnis. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 3, 126-133.
- Mikula, G. (1972b). Gewinnaufteilungsverhalten in gleichgeschlechtlichen Dyaden: Eine Vergleichsstudie österreichischer und amerikanischer Studenten. *Psychologie und Praxis*, 16, 97-106.
- Mikula, G. (1980). Zur Rolle der Gerechtigkeit in Aufteilungsentscheidungen. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion: Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 141-183). Bern: Verlag Hans Huber.
- Mikula, G. (1992). Austausch und Gerechtigkeit in Freundschaft, Partnerschaft und Ehe: Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. *Psychologische Rundschau*, 43, 69-82.
- Mikula, G. (2001). Social psychological perspectives on justice. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Bd. 12, S. 8063-8067). Amsterdam: Elsevier.
- Mischel, W. & Wischel, H. N. (1976). A cognitive social learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Hrsg.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Montada, L. (1980a). Developmental changes in concepts of justice. In G. Mikula (Hrsg.), *Justice and social interaction* (S. 257-284). Bern: Verlag Hans Huber.
- Montada, L. (1980b). Gerechtigkeit im Wandel der Entwicklung. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion: Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 301-329). Bern: Verlag Hans Huber.
- Montada, L. (1988). Die Bewältigung von ‚Schicksalsschlägen‘ – erlebte Ungerechtigkeit und wahrgenommene Verantwortlichkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 203-216.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada, *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 3-33). Weinheim: Beltz.
- Montada, L. (2006). Fragen, Konzept, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada, *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 3-48). Weinheim: Beltz.

- Montada, L. & Schneider, A. (1989). Justice and emotional reactions to the disadvantaged. *Social Justice Research*, 3, 313-344.
- Montada, L. & Schneider, A. (1991). Justice and prosocial commitments. In L. Montada & H. W. Bierhoff (Hrsg.), *Altruism in social systems* (S. 58-81). Lewiston: Hogrefe & Huber.
- Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1986). Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study of existential guilt. In H.-W. Bierhoff, R. Cohen & J. Greenberg (Hrsg.), *Justice in social relations* (S. 125-143). New York: Plenum.
- Mummenday, H. D. und Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (5., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Murphy, L. B. (1937). Social behavior and child personality. An exploratory study of some roots of sympathy. New York: Columbia University Press.
- Murphy-Berman, V., Berman, J. J., Singh, P., Pachauri, A. & Kumar, P. (1984). Factors affecting allocation to needy and meritorious recipients: A cross-cultural comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1267-1272.
- Neckov, T. (2008). Schluss mit höher, gehobener, am gehobensten. *Bayerische Schule. Zeitschrift des BAYERISCHEN LEHRER- UND LEHRERINNENVERBANDES e.V., BLLV im VBE*, 61, 17-19.
- Nelson, S. A. and Dweck, C. S. (1977). Motivation and competence as determinantes of young children's reward allocation. *Developmental Psychology* 13 (3), 192-197.
- Neuburger, R. R. (2005). *Die Entwicklung retributiver Gerechtigkeit im Kindesalter. Eine Untersuchung des retributiven Aufteilungsverhaltens von Grundschulkindern der 1. und 4. Klasse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Augsburg.
- Neumaier, K. (2009). Jugendliche ohne Schulabschluss. *Das Gymnasium in Bayern. Die Zeitschrift des Bayerischen Philologenverbandes für Gymnasien und Berufliche Oberschulen (FOS/BOS)*, 7, 18.
- Nisan, M. (1984). Distributive Justice and Social Norms. *Child Development*, 55, 1020-1029.
- Noormann, K. (2006). *Spezifische Aspekte der Moralvorstellung bei Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Augsburg.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Penner, L. & Finklestein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 525-537.
- Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde*. (2., veränderte Auflage) Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit erschienen 1932)
- Pilgrim, C., Rueda-Riedle, A. (2002). The importance of social context in cross-cultural comparisons: First graders in Columbia and the United States. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (3), 283-295.
- Radtko-Yarrow, Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology*, Bd. 4 (S. 469-546). New York: Wiley.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: University Press.
- Rehle, C./ Thoma, P. (2003). *Einführung in grundschulpädagogisches Denken*. Donauwörth: Auer.
- Reis, H. T. and Jackson, L. A. (1981). Sex differences in reward allocation: Subjects, partners, and tasks. *Journal of Personality and Psychology*, 40, 465-478.
- Robinson, J. L., Zahn-Waxler, C. & Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social development*, 3, 125-146.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In J. S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A study of science: Vol. 3. Formulations of the person in the social context* (S. 184-256). New York: Mc Graw-Hill.
- Rubin, Z. & Peplau, L. A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29 (4), 73-93.
- Rubin, Z. & Peplau, L. A. (1975), Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31 (3), 65-89.
- Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe (4., überarb. und erw. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sampson, E. E. (1969). Studies of status congruence. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, Bd. 4 (S. 225-270). New York: Academic Press.
- Sampson, E. E. (1975). On Justice as Equality. *Journal of Social Issues*, 31, 45-64.

- Scheler, M. (1923). *Die Sinngesetze des emotionalen Lebens (Band I). Wesen und Formen der Sympathie*. Bonn: Friedrich Cohen.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung*. Weinheim: PVU.
- Schmitt, M. J. (1993). *Abriss der Gerechtigkeitspsychologie* [Onlinedokument]. Verfügbar unter: www.Gerechtigkeitsforschung.de [16.02.2009]
- Schmitt, M. & Montada, L. (1982). Determinanten erlebter Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 13-44.
- Schopenhauer, A. (1979). *Preisschrift über das Fundament der Moral*. Hamburg: Meiner.
- Schwartz, S. (1975). The justice of need and the activation of humanitarian norms. *Journal of Social Issues*, 31, 111-136.
- Schwinger, T. (1980). Gerechte Güterverteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 107-140). Bern: Verlag Hans Huber.
- Shultz, C. H. & Schleifer, M. (1983). Towards a refinement of attribution concepts. In J. Jaspers, F. D. Finchman & M. Hewstone, *Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions* (S. 37-62). London: Academic Press.
- Sigelman, C. K., Waitzman, K. A. (1991). The development of distributive justice orientations: Contextual influences on children's resource allocations. *Child Development*, 62 (2), 1367-1378.
- Silbereisen, R. K. & Schuhler, P. (1993). Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung. In M. Markefka und B. Nauck, *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 275-287). Neuwied: Luchterhand.
- Sibler, B. und Jörg, O. (2009). Mehr Migranten und Migrantinnen für das Lehramt. Grüne fordern Kampagne und Stipendienprogramm an Schulen und Hochschulen. *Das Gymnasium in Bayern. Die Zeitschrift des Bayerischen Philologenverbandes für Gymnasien und Berufliche Oberschulen (FOS/BOS)*, 6, 19.
- Simons, R., Klaassen, M. (1979). Children's conceptions and use of rules of distributive justice. *International Journal of Behavioral Development*, 2 (3), 253-267.
- Singh, R., Chong, S., Sze Kah, Leow, H. Chyi & Tan, Reena C. Hiu (2002). Cognitive and social effects in allocation behavior: A new view on loci of developmental differences. *Asian Journal of Sociasl Psychology*, 5 (1), 21-47.
- Skarin, K. and Moely, B. E (1976). Altruistic behavior: An analysis of age and sex differences. *Child Development*, 47, 1159-1165.

- Stake, J. E. (1985). Exploring the basis of sex differences in third-party allocations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1621-1629.
- Staub, E. & Norenberg, H. (1981). Property rights, deservingness, reciprocity, friendship: The transactional character of children's sharing behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 271-289.
- Steinmetz-Zubovic, M. (1997). *Der Beitrag von Empathie und Mitleid zur Entstehung von Hilfsbereitschaft in unterschiedlichen Notlagen*. Dissertation, Universität Marburg.
- Storath, R. (1995). "Praxisschock" bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter. Neuwied: Luchterhand.
- Streater, A. L. & Chertkoff, J. M. (1976). Distribution of rewards in a triad: A developmental test of equity theory. *Child Development*, 47, 800-805.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1979). *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Textor, A. M. (1968). *Sag es treffender*. Hamburg: Rowohlt.
- Thibaut, J. W. & Walker, L. (1975). *Procedural justice. A psychological analysis*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. New York: Macmillan.
- Toi, M. & Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (2), 281-292.
- Tolan, K. & Krantz, M. (1981). Reward allocation and friendship in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 138, 207-217.
- Tompkins, B. M., Olejnik, A. B. (1978). Children's reward allocations: The impact of situational and cognitive factors. *Child Development*, 49 (2), 526-529.
- Törnblom, K. (1992). The social psychology of distributive justice. In K. R. Scherer, *Justice: Interdisciplinary perspectives* (S. 177-236). Cambridge: University Press.
- Törnblom, K. Y. & Foa, U. G. (1983). Choice of distribution principle: Cross-cultural evidence on the effects of resources. *Acta Sociologica*, 2, 161-173.
- Törnblom, K. Y., Jonsson, D. R. & Foa, U. G. (1985). Nationality, resource class, and preferences among three allocation rules: Sweden vs. USA. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 51-77.

- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch für Entwicklungspsychologie, Band 2: Theorien und Befunde* (411-480). Göttingen: Hogrefe.
- Trautner, H. M. (1996). Die Bedeutung der Geschlechtskategorien im Jugendalter. In R. Schumann-Hengsteler & H. M. Trautner (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 165-187). Göttingen: Hogrefe.
- Triandis, H. & Brislin, R. W. (1980). *Handbook of cross-cultural psychology*, Bd. 5. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Trommsdorff, G. (1989). Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich. Der Mensch als soziales und personales Wesen* (Bd. 10, S. 97-121). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Trommsdorff, G. (1993). Kulturvergleich von Emotionen bei prosozialem Handeln. In Mandl, H., Dreher, M. & Kornadt, H. J. (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 3-25). Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (1995). Person-context-relations as developmental conditions for empathy and prosocial action: A cross-cultural analysis. In T. A. Kindermann & J. Valsiner (Hrsg.), *Development of person-context relations* (S. 113-146). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Tyler, T. R. (1984). The role of perceived injustice in defendants' evaluations of their courtroom experience. *Law and Society Review*, 18, 51-74.
- Tyler, T. R. (1986). When does procedural justice matter in organizational settings? In R. Lewicki, M. Bazerman & B. H. Sheppard (Hrsg.), *Research on negotiation in organizations* (Bd. 1, S. 7-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 830-838.
- Tyler, T. R. (1990). *Why people obey the law*. New Haven: Yale University Press.
- Tyler, T. R. & Boeckmann, R., Smith, J. and Huo, Y. (1997). *Social Justice in a Diverse Society*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tyler, T. R. & Lind, E. A. (1991). Procedural processes and legal institutions. In H. Steensma & R. Vermunt (Hrsg.), *Social justice in human relations*, Bd.2 (S. 71-98). New York: Plenum Press.
- Tyler, T. R. & McGraw, K. (1986). Ideology and the interpretation of personal experience: Procedural justice and political quiescence. *Journal of Social Issues*, 42 (2), 115-128.

- Ulich, D. (1991). Emotionale Entwicklung als Aufbau emotionaler Schemata. *Positionsreferat (eingeladen) auf der 10. Tagung Entwicklungspsychologie, Köln 1991. Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr. 54.* Augsburg: Universität.
- Ulich, D. (1992). Begriffsbestimmungen und Theoriediskussion. In D. Ulich & P. Mayring, *Psychologie der Emotionen* (S. 28-57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D., Kienbaum, J. und Volland, C. (1998). Emotionale Schemata in der Aktual- und Ontogenese von Emotionen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“, Nr. 3.* Augsburg: Universität.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2001). Wie entwickelt sich Mitgefühl? *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“, Nr. 6.* Augsburg: Universität.
- Ulich, D. & Mayering, P. (1992). *Psychologie der Emotionen.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. und Volland, C. (1996). Bedingungen von Mitgefühl – eine Fragebogenstudie mit Erwachsenen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“, Nr. 1.* Augsburg: Universität.
- Ulich, D. & Volland, C. (1998). Erfassung und Korrelate von Mitgefühl bei Erwachsenen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30* (2), 89-97.
- Vandiver, T. (2001). Children's social competence, academic competence, and aggressiveness as related to ability to make judgments of fairness. *Psychological Reports, 89* (1), 111-121.
- Verfassung des Freistaates Bayern* (2005). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Überblick Europäische Union. Der Bayerische Landtag München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.
- Volland, C. (1995). *Mutter-Kind-Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit.* Regensburg: Roderer.
- Volland, C. und Hölzle, E. (1997). Mitgefühl bei Jugendlichen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“, Nr. 2.* Augsburg: Universität.
- Volland, C. Ulich, D. & Fischer, A. (2003). Wer verdient Hilfe? *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“, Nr. 9.* Augsburg: Universität.

- Volland, C., Ulich, D. Hölzle, E. & Schock, K.H. (2003). Der Einfluss von Geschlecht, Alter und Vertrauensbeziehungen auf die Mitgefühlbereitschaft Jugendlicher. Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“, Nr. 8. Augsburg: Universität.
- Walster, E., Berscheid, E & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Psychology*, 25, 151-176.
- Walster, E., Walster, G. W. & Berscheid, E. (1978). *Equity: Theory and research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Watanabe, Y. (1989). The development of distributive justice and reward allocation. In M. A. Luszcz, T. Nettelbeck (Hrsg.), *Psychological Development: Perspectives Across the Life-Span*, 107-114.
- Watts, B. L., Messé, L. A. and Vallacher, R. R. (1982). Toward understanding sex differences in pay allocation: Agency, communion, and reward distribution behavior. *Sex Roles*, 8 (12), 1175-1187.
- Wender, I. (1986a). *Analyse der Aufteilungsgerechtigkeit von deutschen und türkischen Jungen und Mädchen (Braunschweiger Arbeiten, Band 2)*. Braunschweig: Seminar für Psychologie.
- Wender, I. (1986b). Children's use of justice principles in allocation situations. In H.-W. Bierhoff, R. L. Cohen & J. Greenberg (Hrsg.), *Justice in social relations* (S. 249-264). New York: Plenum.
- Wender, I. (1987). *Entwicklung der Aufteilungsgerechtigkeit von minderbegabten Kindern (Braunschweiger Arbeiten, Bd. 1)*. Braunschweig: Seminar für Psychologie.
- Wender, I. (1999). *Einblicke in die Entwicklungspsychologie*. Aachen: Shaker Verlag.
- Wender, I. & Gerling, M. (1985). Empathie und Verursachungszuschreibung als Entwicklungsbedingungen der aufteilenden Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17, 341-350.
- Wenzel, K. (2009, September). *Die Millionenfrage. Warum verdienen Grund- und Hauptschullehrer weniger als andere Lehrer?* Poster des BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) präsentiert an bayerischen Grund- und Hauptschulen. September 2009.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.
- Zimbardo, P. G. (1992). *Psychologie* (5., neu übersetzte und bearbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Zinser, O., Starnes, D. M. & Wild, H. D. (1991). The effect of need on the allocation behavior of children. *Journal of Genetic Psychology*, 152 (1), 35-46.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson Studium.

ANHANG

ANHANG A

Vorstellung in der Klasse bei Kindern und Jugendlichen, sowie bei Studierenden und Lehrkräften

ANHANG B

Elternbriefe

ANHANG C

Geschichten, die bei dem experimentellen Vorgehen zum Einsatz kamen

- Probedurchlauf (drei Geschichten) für Frauen und Mädchen
- Probedurchlauf (drei Geschichten) für Männer und Jungen
- Geschichtenversion (neun Geschichten) für Frauen und Mädchen
- Geschichtenversion (neun Geschichten) für Männer und Jungen
- Zufallsreihenfolge der jeweils neun Geschichten

ANHANG D

Protokoll-Bögen für Kinder, Jugendliche, Studierende und Lehrkräfte

ANHANG E

Fragebogen zur Ermittlung der Mitgeföhls-Fähigkeit

ANHANG A

Vorstellung in den Klassen bei Kindern und Jugendlichen, sowie bei Studierenden und Lehrkräften

Vorstellung vor der Klasse bei Kindern

Hallo, ich heiße Angela Orendi. Ich studiere in Augsburg und bin zu euch gekommen, weil ich gerne wissen möchte, was Kinder in eurem Alter über Gerechtigkeit denken. Das heiß konkret, dass ich jedem von euch einzeln kurze Geschichten über Gerechtigkeit erzählen werde. Am Schluss jeder Geschichte dürft ihr dann sagen, was ihr gerecht findet. Dabei zählt nur eure Meinung. Ihr könnt hier also nichts falsch machen.

wichtig:

- *entsprechendes Set mitnehmen (zur Erklärung und Verdeutlichung)*
- *Nachfragen ausführlich beantworten, um Unsicherheiten abzubauen*
- *weiteren Ablauf erklären (Einverständniserklärung der Eltern: Abgabetermin, Zeitraum der Untersuchung, Raum, Abholung oder selbständig zum Befragungsräum kommen, etc.)*

Untersuchungseinleitung

Hallo, ich bin Angela Orendi. Wir kennen uns ja schon von der Schulstunde her. Setz dich doch einfach mal!

Erst einmal vielen Dank, dass du hier mitmachst.

Sagst du mir bitte, wie du heißt und dein Geburtsdatum?

Ich erzähle die jetzt ein paar Geschichten über Gerechtigkeit. Nach jeder Geschichte darfst du dann sagen, was du gerecht findest.

Bevor wir aber anfangen, solltest du noch wissen, dass ich mir alle deine Antworten aufschreiben werde, damit ich sie nicht vergesse.

Ganz wichtig ist auch, dass du weißt, dass du hier nichts falsch machen kannst; es geht nur um deine Meinung.

Bist du bereit?

Gut, dann fangen wir an.

- *Beginn mit den Instruktionen und Probedurchgängen*
- *Rückversichern, dass alles verstanden wurde*

Vielen Dank fürs Mitmachen!

- *Gummibärchen als Dankeschön geben (vorher nicht sichtbar)*

Vorstellung vor der Klasse bei Jugendlichen

Hallo, ich heiße Angela Orendi. Ich studiere in Augsburg und bin zu euch gekommen, weil ich gerne wissen möchte, was Kinder in eurem Alter über Gerechtigkeit denken. Das heiß konkret, dass ich jedem von euch einzeln kurze Geschichten über Gerechtigkeit erzählen werde. Am Schluss jeder Geschichte dürft ihr dann sagen, was ihr gerecht findet. Dabei zählt nur eure Meinung. Ihr könnt hier also nichts falsch machen.

wichtig:

- *entsprechendes Set mitnehmen (zur Erklärung und Verdeutlichung)*
- *Nachfragen ausführlich beantworten, um Unsicherheiten abzubauen*
- *weiteren Ablauf erklären (Einverständniserklärung der Eltern: Abgabetermin, Zeitraum der Untersuchung, Raum, Abholung oder selbständig zum Befragungsräum kommen, etc.)*

Untersuchungseinleitung

Schön, dass du gekommen bist. Bitte nimm doch Platz! Vielen Dank noch einmal fürs Mitmachen. Wir haben uns ja schon kennen gelernt, als ich euch kurz erzählt habe, was wir hier machen werden.

Ich bin Angela Orendi.

Sagst du mir bitte, wie du heißt und dein Geburtsdatum?

Ich erzähle die jetzt ein paar Geschichten über Gerechtigkeit. Nach jeder Geschichte bitte ich dich, mir zu sagen, was du gerecht findest.

Die Untersuchung wurde schon mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen durchgeführt. Jetzt wollen wir die Ergebnisse mit denen von Jugendlichen vergleichen. Um das machen zu können, verwenden wir die gleichen Geschichten und den gleichen Aufbau wie in der Grundschule. Deshalb benutzen wir auch die Playmobilmännchen.

Bevor wir aber anfangen, solltest du noch wissen, dass ich mir alle deine Antworten aufschreiben werde, damit ich sie nicht vergesse.

Ganz wichtig ist auch, dass du weißt, dass du hier nichts falsch machen kannst; es geht nur um deine Meinung.

Bist du bereit?

Gut, dann fangen wir an.

- *Beginn mit den Instruktionen und Probedurchgängen*
- *Rückversichern, dass alles verstanden wurde*

Vielen Dank fürs Mitmachen!

- *Gummibärchen als Dankeschön geben (vorher nicht sichtbar)*

Vorstellung im Seminar auf der Suche nach studentischen Versuchspersonen

Guten Tag, mein Name ist Angela Orendi. Ich studiere hier in Augsburg im Nebenfach Psychologie am Lehrstuhl für Psychologie. Wir führen gerade ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit durch und suchen noch TeilnehmerInnen. Dabei geht es um die Frage, ob sich die Vorstellung darüber, was eine gerechte Aufteilung ist, mit dem Alter ändert. Wir haben bereits Kinder, Jugendliche, berufstätige Erwachsene und alte Menschen befragt und möchten jetzt auch noch Studierende mit einbeziehen. Deshalb wäre es schön, wenn ihr bereit wäret, an unserem Projekt teilzunehmen. Das Ganze dauert etwa 20 Minuten und findet im Raum 1042 statt. Die Versuchsanordnung kann ich einmal kurz zeigen: Wir erzählen kurze Geschichten über zwei Kinder (diese beiden Playmobilmännchen) und ihr dürft im Anschluss daran etwas zwischen den beiden verteilen. Nicht wundern! Wir haben diese Versuchsanordnung für kleine Kinder entwickelt und wollen sie aus Gründen der Vergleichbarkeit so beibehalten.

Ich wäre euch sehr dankbar, wenn ihr uns in unserer Forschung unterstützen könntet. Nun überlasse ich euch eine Liste, auf der ihr euch eintragen könnt. Bitte gebt sie an eure Dozentin/ euren Dozenten zurück.
Vielen Dank!

Untersuchungseinleitung

Schön, dass du gekommen bist. Bitte nimm doch Platz! Vielen Dank noch einmal fürs Mitmachen! Wir haben uns ja schon kennen gelernt, als ich euch kurz erzählt habe, was wir hier machen werden.

Ich bin Angela Orendi.

Sagst du mir bitte deinen Vornamen, dein Geburtsdatum – und bitte auch dein Studienhauptfach und im wievielten Semester du bist?

Ich erzähle dir jetzt ein paar Geschichten über Gerechtigkeit. Nach jeder Geschichte bitte ich dich, mir zu sagen, was du gerecht findest.

Diese Untersuchung wurde schon mit Kindern, Jugendlichen, berufstätigen Erwachsenen und alten Menschen durchgeführt. Jetzt wollen wir die Ergebnisse mit denen von Studierenden vergleichen. Um das machen zu können, verwenden wir die gleichen Geschichten und den gleichen Aufbau wie in der Grundschule. Deshalb benutzen wir auch die Playmobilmännchen.

Bevor wir aber anfangen, solltest du noch wissen, dass ich mir deine Antworten aufschreiben werde.

Ganz wichtig ist auch, dass du weißt, dass du hier nichts falsch machen kannst; es geht nur um deine Meinung.

Bist du bereit?

Gut, dann fangen wir an.

- *Beginn mit den Instruktionen und Probedurchgängen*
- *Rückversichern, dass alles verstanden wurde*

Vielen Dank fürs Mitmachen!

- *kleines süßes Präsent als Dankeschön geben (vorher nicht sichtbar)*

Vorstellung bei berufstätigen Lehrkräften

Guten Tag, mein Name ist Angela Orendi. Ich studiere in Augsburg im Nebenfach Psychologie am Lehrstuhl für Psychologie. Hier in der Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie läuft zurzeit ein Projekt, das sich mit der Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit beschäftigt.

Einführung

Wir interessieren uns dafür, was Menschen verschiedenen Alters über Gerechtigkeit denken. Diese Untersuchung wurde schon mit Kindern, Jugendlichen, Studierenden und alten Menschen durchgeführt. Jetzt wollen wir die Ergebnisse mit denen von berufstätigen Erwachsene vergleichen.

Ich werde Ihnen ein paar kurze Geschichten erzählen. Am Schluss jeder Geschichte bitte ich Sie, mir zu sagen, was Sie gerecht finden. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Es zählt nur Ihre Meinung.

Das Ganze dauert etwa 15 Minuten. Ihre Daten bleiben anonym. Ich benötige nur Ihren Vornamen und Ihr Alter.

Im Falle einer Zusage des angesprochenen Erwachsenen:

Vielen Dank!

Untersuchungseinleitung

Schön, dass Sie gekommen sind. Bitte nehmen Sie doch Platz! Vielen Dank noch einmal fürs Mitmachen. Wir haben uns ja schon kennen gelernt, als ich Ihnen kurz erzählt habe, was wir hier machen werden.

Ich bin Angela Orendi.

Sagen Sie mir bitte Ihren Vornamen und Ihr Geburtsdatum?

Ich erzähle Ihnen jetzt ein paar Geschichten über Gerechtigkeit. Nach jeder Geschichte bitte ich Sie, mir zu sagen, was Sie als gerecht empfinden.

Die Untersuchung wurde schon mit Kindern, Studierenden und alten Menschen durchgeführt. Jetzt wollen wir die Ergebnisse mit denen von berufstätigen Erwachsenen vergleichen. Um das machen zu können, verwenden wir die gleichen Geschichten und den gleichen Aufbau wie in der Grundschule. Deshalb benutzen wir auch die Playmobilmännchen.

Bevor wir aber anfangen, sollten Sie noch wissen, dass ich mir Ihre Antworten aufschreiben werde.

Ganz wichtig ist auch, dass Sie wissen, dass Sie hier nichts falsch machen können; es geht nur um Ihre Meinung.

Sind Sie bereit?

Gut, dann fangen wir an.

- *Beginn mit den Instruktionen und Probedurchgängen*
- *Rückversichern, dass alles verstanden wurde*

Vielen Dank fürs Mitmachen!

- *kleines süßes Präsent als Dankeschön geben (vorher nicht sichtbar)*

ANHANG B

Elternbriefe



Lehrstuhl für Psychologie - Forschungsstelle für Pädagogische
Psychologie und Entwicklungspsychologie

Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86159 Augsburg
Tel. (0821) 598-5605 / -5608
Telefax (0821) 598 5289

Augsburg, 28. 02. 2007

Wissenschaftliche Untersuchung zur Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit

Liebe Eltern!

An der Universität Augsburg läuft zurzeit ein Projekt zur Entwicklung von Gerechtigkeitskonzepten bei Schülerinnen und Schülern. Dabei ist es von Interesse, welche Kriterien Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters ihren Aufteilungsentscheidungen zugrunde legen: Was ist für Kinder oder Jugendliche gerecht? Wenn derjenige mehr bekommt, der mehr geleistet hat oder derjenige, der bedürftiger ist? Werden nur Gleichaufteilungen (halbe/halbe) als wirklich gerecht wahrgenommen?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, möchten wir Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgangsstufen kleine Geschichten erzählen, an deren Ende sie entscheiden sollen, wie viel die Kinder in der Geschichte gerechterweise von einem Gut bekommen sollen.

Das Gespräch findet während der Unterrichtszeit statt und dauert pro SchülerIn ca. 15 Minuten. Es werden keine weiteren personenbezogenen Daten erhoben, die Antworten der Kinder und Jugendlichen werden anonymisiert.

Die Untersuchung ist Teil meines Promotionsprojektes am Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Augsburg. Betreut wird die Doktorarbeit von Frau Prof. Dr. Jutta Kienbaum.

Bitte erlauben Sie Ihrem Kind die Teilnahme an diesem Projekt, indem Sie *den unteren Abschnitt unterschrieben zurückgeben!* Nur mit Ihrer Unterstützung können Forschungsarbeiten dieser Art durchgeführt werden! Bei Fragen können Sie sich jederzeit an mich wenden.

Ich danke Ihnen im Voraus sehr herzlich und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Mein Sohn / meine Tochter
(Vor- und Nachname)

darf an dem Projekt zu Gerechtigkeitsvorstellungen bei SchülerInnen teilnehmen.

Ja Nein (Zutreffendes bitte ankreuzen)

.....
(Datum, Unterschrift)



Lehrstuhl für Psychologie - Forschungsstelle für Pädagogische
Psychologie und Entwicklungspsychologie

Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86159 Augsburg
Tel. (0821) 598-5605 / -5608
Telefax (0821) 598 5289

Augsburg, 10. 03. 2008

Wissenschaftliche Untersuchung zur Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit

Liebe Eltern!

An der Universität Augsburg läuft zurzeit ein Projekt zur Entwicklung von Gerechtigkeitskonzepten bei SchülerInnen. Dabei ist es von Interesse, welche Kriterien Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters ihren Aufteilungsentscheidungen zugrunde legen: Was ist für Kinder oder Jugendliche gerecht? Wenn derjenige mehr bekommt, der mehr geleistet hat oder derjenige, der bedürftiger ist? Werden nur Gleichaufteilungen (halbe/halbe) als wirklich gerecht wahrgenommen?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, möchten wir SchülerInnen verschiedener Jahrgangsstufen kleine Geschichten erzählen, an deren Ende sie entscheiden sollen, wie viel die Kinder in der Geschichte gerechterweise von einem Gut bekommen sollen.

Das Gespräch findet unterrichtsnah oder privat statt und dauert pro SchülerIn ca. 15 Minuten. Es werden keine weiteren personenbezogenen Daten erhoben; die Antworten der Kinder und Jugendlichen werden anonymisiert.

Die Untersuchung ist Teil meines Promotionsprojektes am Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Augsburg. Betreut wird die Doktorarbeit von Frau Prof. Dr. Jutta Kienbaum.

Bitte erlauben Sie Ihrem Kind die Teilnahme an diesem Projekt, indem Sie *den unteren Abschnitt unterschrieben zurückgeben!* Nur mit Ihrer Unterstützung können Forschungsarbeiten dieser Art durchgeführt werden! Bei Fragen können Sie sich jederzeit an mich wenden.

Ich danke Ihnen im Voraus sehr herzlich und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Meine Tochter/mein Sohn Klasse:
(Vor- und Nachname)

darf an dem Projekt zu Gerechtigkeitsvorstellungen bei SchülerInnen teilnehmen: ja / nein
(Zutreffendes bitte ankreuzen)

.....
(Datum, Unterschrift eines Erz.berechtigten)

(Könnten Sie bitte Ihre Telefonnummer zur Kontaktaufnahme aufschreiben?)

ANHANG C

Geschichten, die bei dem experimentellen Vorgehen zum Einsatz kamen

Probedurchlauf für Frauen und Mädchen

Ich erzähle dir eine Geschichte von Kindern in einer Schule (bei Schülerinnen: so wie deiner hier). Eines Tages sollten die Kinder den Pausenhof aufräumen.

Geschichte 1:

Das ist **Annika**. Sie hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt. Das ist **Bettina**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt.

Zuhause hat sie weniger Süßigkeiten als **Annika**.

(bei Schülerinnen: Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat?

Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?)

Da sind jetzt noch Bonbons, die bei einer Geburtstagsfeier übrig geblieben sind. Das hier wären mal die Bonbons (*zeigen*). Die Lehrerin sagt, dass du sie zwischen den beiden Kindern verteilen sollst (*auf die Playmobilmännchen zeigen*). **Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.**

Geschichte 5:

Das ist **Amelie**. Sie hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Carla**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie genauso viel Süßigkeiten wie **Amelie**.

(bei Schülerinnen: Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat?

Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?)

Das wären jetzt wieder die Bonbons (*zeigen*). Verteile sie bitte wieder so zwischen den beiden Kindern, wie du es gerecht findest (*auf die Playmobilmännchen zeigen*).

Geschichte 9:

Das ist **Alice**. Sie hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Daniela**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie mehr Süßigkeiten als **Alice**.

(bei Schülerinnen: Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat?

Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?)

Das wären jetzt wieder die Bonbons (*zeigen*). Verteile sie bitte wieder so zwischen den beiden Kindern, wie du es gerecht findest (*auf die Playmobilmännchen zeigen*).

Hast du noch Fragen? Dann machen wir noch ein paar Geschichten.

Probedurchlauf für Männer und Jungen

Ich erzähle dir eine Geschichte von Kindern in einer Schule (bei Schülern: so wie deiner hier). Eines Tages sollten die Kinder den Pausenhof aufräumen.

Geschichte 1:

Das ist **Adrian**. Er hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt. Das ist **Bastian**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt.

Zuhause hat er weniger Süßigkeiten als **Adrian**.

(bei Schülern: Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat? Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?)

Da sind jetzt noch Bonbons, die bei einer Geburtstagsfeier übrig geblieben sind. Das hier wären mal die Bonbons (*zeigen*). Die Lehrerin sagt, dass du sie zwischen den beiden Kindern verteilen sollst (*auf die Playmobilmännchen zeigen*). **Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.**

Geschichte 5:

Das ist **Alex**. Er hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Carlo**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er genauso viel Süßigkeiten wie **Alex**.

(bei Schülern: Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat? Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?)

Das wären jetzt wieder die Bonbons (*zeigen*). Verteile sie bitte wieder so zwischen den beiden Kindern, wie du es gerecht findest (*auf die Playmobilmännchen zeigen*).

Geschichte 9:

Das ist **Alfred**. Er hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **David**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er mehr Süßigkeiten als **Alfred**.

(bei Schülern: Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Müll gesammelt hat? Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mehr Süßigkeiten hat?)

Das wären jetzt wieder die Bonbons (*zeigen*). Verteile sie bitte wieder so zwischen den beiden Kindern, wie du es gerecht findest (*auf die Playmobilmännchen zeigen*).

Hast du noch Fragen? Dann machen wir noch ein paar Geschichten.

Geschichtenversion für Frauen und Mädchen

Nach jeder Geschichte: „Verteile die Bonbons bitte wieder so, wie du es gerecht findest!“

Geschichte 4:

Das ist **Anke**. Sie hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Carina**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie genauso viel Süßigkeiten wie **Anke**.

Geschichte 2:

Das ist **Antje**. Sie hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Barbara**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie weniger Süßigkeiten als **Antje**.

Geschichte 7:

Das ist **Anna**. Sie hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Doris**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie mehr Süßigkeiten als **Anna**.

Geschichte 3:

Das ist **Angela**. Sie hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Bianca**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie weniger Süßigkeiten als **Angela**.

Geschichte 5:

Das ist **Amelie**. Sie hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Carla**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie genauso viel Süßigkeiten wie **Amelie**.

Geschichte 9:

Das ist **Alice**. Sie hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Daniela**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie mehr Süßigkeiten als **Alice**.

Geschichte 1:

Das ist **Annika**. Sie hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt. Das ist **Bettina**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt.

Zuhause hat sie weniger Süßigkeiten als **Annika**.

Geschichte 6:

Das ist **Angelika**. Sie hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Celine**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie genauso viel Süßigkeiten wie **Angelika**.

Geschichte 8:

Das ist **Andrea**. Sie hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Diana**. Sie hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat sie mehr Süßigkeiten als **Andrea**.

Geschichtenversion für Männer und Jungen

Nach jeder Geschichte: „Verteile die Bonbons bitte wieder so, wie du es gerecht findest!“

Geschichte 4:

Das ist **Axel**. Er hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt. Das ist **Christian**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er genauso viel Süßigkeiten wie **Axel**.

Geschichte 2:

Das ist **Andreas**. Er hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Benny**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er weniger Süßigkeiten als **Andreas**.

Geschichte 7:

Das ist **Adam**. Er hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Damian**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er mehr Süßigkeiten als **Adam**.

Geschichte 3:

Das ist **Anton**. Er hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Bernd**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er weniger Süßigkeiten als **Anton**.

Geschichte 5:

Das ist **Alex**. Er hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Carlo**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er genauso viel Süßigkeiten wie **Alex**.

Geschichte 9:

Das ist **Alfred**. Er hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **David**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er mehr Süßigkeiten als **Alfred**.

Geschichte 1:

Das ist **Adrian**. Er hat sich ein bisschen angestrengt und eine kleine Tüte Müll gesammelt. Das ist **Bastian**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt.

Zuhause hat er weniger Süßigkeiten als **Adrian**.

Geschichte 6:

Das ist **Armin**. Er hat sich sehr angestrengt und eine große Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Claus**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er genauso viel Süßigkeiten wie **Armin**.

Geschichte 8:

Das ist **Achim**. Er hat sich ziemlich angestrengt und eine mittlere Tüte Müll gesammelt.

Das ist **Daniel**. Er hat sich nicht angestrengt und keinen Müll gesammelt. Zuhause hat er mehr Süßigkeiten als **Achim**.

Tabelle 19

Zufallsreihenfolge der Geschichten.

Reihenfolge	Reihenfolge	Reihenfolge	Reihenfolge	Reihenfolge	Reihenfolge
1	2	3	4	5	6
4	7	3	1	1	7
2	6	5	7	6	6
7	1	9	2	2	8
3	8	1	3	9	1
5	3	8	6	4	5
9	4	4	4	8	9
1	2	2	5	3	2
6	9	6	8	5	4
8	5	7	9	7	3

ANHANG D

Protokoll-Bögen für Kinder, Jugendliche, Studierende und Lehrkräfte

PD Dr. Jutta Kienbaum

Projekt: Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit

WS/SoSe: _____

Name VL: _____

Situation: Müll – Kinder

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

1:

5:

9:

Abgabe an A		
Nr.	1. Durchgang	2. Durchgang
4		
2		
7		
3		
5		
9		
1		
6		
8		

PD Dr. Jutta Kienbaum

Projekt: Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit

WS/SoSe: _____

Name VL: _____

Situation: Müll – Jugendliche

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

1:

5:

9:

Abgabe an A		
Nr.	1. Durchgang	2. Durchgang
4		
2		
7		
3		
5		
9		
1		
6		
8		

PD Dr. Jutta Kienbaum

Projekt: Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit

WS/SoSe: _____

Name VL: _____

Situation: Müll – Studierende

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

1:

5:

9:

Abgabe an A		
Nr.	1. Durchgang	2. Durchgang
4		
2		
7		
3		
5		
9		
1		
6		
8		

PD Dr. Jutta Kienbaum

Projekt: Entwicklung von Aufteilungsgerechtigkeit

WS/SoSe: _____

Name VL: _____

Situation: Müll – Erwachsene

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

1:

5:

9:

Abgabe an A		
Nr.	1. Durchgang	2. Durchgang
4		
2		
7		
3		
5		
9		
1		
6		
8		

ANHANG E

Fragebogen zur Ermittlung der Mitgeföhls-Fähigkeit

Im Folgenden werden Dir zwei Situationen geschildert. Bitte kreuze immer das an, was Du in diesen Situationen fühlst.

		Situation 2:									
		Stell Dir vor, Du siehst im Fernsehen einen Bericht über die Lebensgeschichte einer drogenabhängigen, jungen Frau.									
Was würdest Du Dir dabei denken? (Pro Zeile bitte einen Kreis ankreuzen)		stimmt über- haupt nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt ein wenig	stimmt einiger- maßen	stimmt genau				
a)	Ich kann mir vorstellen, wie schlecht sich die junge, drogenabhängige Frau jetzt fühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
b)	Die junge Frau ist selbst schuld, dass sie drogenabhängig ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
c)	Die Lage, in der sich die Frau befindet, berührt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
d)	Mir ist es eigentlich egal, ob es der drogenabhängigen Frau bald besser geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
e)	Weil ich von der Drogenabhängigkeit der jungen Frau erfahren habe, bin ich selbst eher traurig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
f)	Es ist mir eigentlich gleich, dass die Frau drogenabhängig wurde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
g)	Ich mache mir Sorgen, wie es mit der Frau wohl weiter geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

		Situation 1:									
		Stell dir vor, Du siehst auf der Straße, wie eine Mutter einem etwa achtjährigen Kind eine Ohrfeige gibt. Das Kind weint.									
Was würdest Du Dir dabei denken? (Pro Zeile bitte einen Kreis ankreuzen)		stimmt über- haupt nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt ein wenig	stimmt einiger- maßen	stimmt genau				
a)	Ich kann mir vorstellen, wie schlecht sich das Kind jetzt fühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
b)	Das Kind hat die Ohrfeige bestimmt verdient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
c)	Die Lage, in der sich das Kind befindet, berührt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
d)	Mir ist es eigentlich egal, ob es dem Kind bald besser geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
e)	Weil ich das Kind weinen sehe, bin ich selbst eher traurig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
f)	Es ist mir eigentlich gleich, dass das Kind eine Ohrfeige bekommen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
g)	Ich mache mir Sorgen, wie es mit dem Kind wohl weiter geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Wir danken Dir sehr für Deine Mithilfe bei unseren Forschungsarbeiten!

Im Folgenden werden Ihnen zwei Situationen geschildert. Bitte kreuzen Sie immer das an, was Sie in diesen Situationen fühlen.

Situation 1: Stellen Sie sich vor, Sie sehen auf der Straße, wie eine Mutter einem etwa achtjährigen Kind eine Ohrfeige gibt. Das Kind weint.		Situation 2: Stellen Sie sich vor, Sie sehen im Fernsehen einen Bericht über die Lebensgeschichte einer drogenabhängigen, jungen Frau.						
	stimmt überhaupt nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt ein wenig	stimmt einigermassen	stimmt genau		
Was würden Sie sich dabei denken? (Pro Zeile bitte einen Kreis ankreuzen)								
a) Ich kann mir vorstellen, wie schlecht sich das Kind jetzt fühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b) Das Kind hat die Ohrfeige bestimmt verdient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c) Die Lage, in der sich das Kind befindet, berührt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d) Mir ist es eigentlich egal, ob es dem Kind bald besser geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
e) Weil ich das Kind weinen sehe, bin ich selbst eher traurig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
f) Es ist mir eigentlich gleich, dass das Kind eine Ohrfeige bekommen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
g) Ich mache mir Sorgen, wie es mit dem Kind wohl weiter geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Situation 1: Stellen Sie sich vor, Sie sehen auf der Straße, wie eine Mutter einem etwa achtjährigen Kind eine Ohrfeige gibt. Das Kind weint.		Situation 2: Stellen Sie sich vor, Sie sehen im Fernsehen einen Bericht über die Lebensgeschichte einer drogenabhängigen, jungen Frau.						
	stimmt überhaupt nicht	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt ein wenig	stimmt einigermassen	stimmt genau		
Was würden Sie sich dabei denken? (Pro Zeile bitte einen Kreis ankreuzen)								
a) Ich kann mir vorstellen, wie schlecht sich das Kind jetzt fühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
b) Das Kind hat die Ohrfeige bestimmt verdient.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c) Die Lage, in der sich das Kind befindet, berührt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d) Mir ist es eigentlich egal, ob es dem Kind bald besser geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
e) Weil ich das Kind weinen sehe, bin ich selbst eher traurig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
f) Es ist mir eigentlich gleich, dass das Kind eine Ohrfeige bekommen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
g) Ich mache mir Sorgen, wie es mit dem Kind wohl weiter geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Mithilfe bei unseren Forschungsarbeiten!

Eidesstattliche Erklärung der Doktorandin zur Abgabe der Dissertation

Hiermit erkläre ich, dass

- a) ich die Dissertation selbst verfasst, mich keiner fremden Hilfe bedient, keine anderen als die im Literaturverzeichnis der Dissertation angeführten Schriften und Hilfsmittel benutzt und sämtliche Stellen, die aus dem Schrifttum wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, als solche gekennzeichnet habe,
- b) die Dissertation keiner anderen Universität, Hochschule oder Fakultät vorgelegen hat oder vorliegt,
- c) gegen mich keine Tatsachen vorliegen, die nach Art. 89 des Bayerischen Hochschulgesetzes i.d. Fassung vom 8.12.1988 die Entziehung des Doktorgrades rechtfertigen würden und
- d) ich noch keinen Doktorgrad erlangt bzw. zu erlangen versucht habe.

....., den

(Ort)

(Datum)

(Unterschrift)

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Angela Orendi, geb. Gebele

Geburtsdatum/-ort: 14. April 1954 in Augsburg

Familienstand: verheiratet

Anzahl der Kinder: 4

Konfession: katholisch

Staatsangehörigkeit: deutsch

Ausbildung

Sept. 1960 – Juli 1964 Volksschule Bonstetten

Sept. 1964 – Juli 1966 Maria-Ward-Gymnasium, Augsburg

Sept. 1966 – Juli 1970 Musikisches Gymnasium Maria Stern, Augsburg

Sept. 1970 – Juli 1974 Fachakademie für Musik. Leopold Mozart-Konservatorium der Stadt Augsburg

Sept. 1974 – Juli 1975 Staatliche Fachlehrerausbildungsstätte für Kunsterziehung, Augsburg

Sept. 1975 – Juli 1976 Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern, Augsburg

Beruflicher Werdegang

Sept. 1976 – Juli 1982 Tätigkeit als Fachlehrerin für Musik und Kunsterziehung an der Schrader-Volksschule Kaufbeuren (Grund- und Teilhauptschule I)

Sept. 1982 Geburt des ersten Kindes

Sept. 1982 – März 1983 Elternzeit

März 1983 – Juli 1985 Teilzeit-Beschäftigung an der Schrader-Volksschule

Sept. 1985 Geburt des zweiten Kindes

Sept. 1985 – März 1986 Elternzeit

März 1986 – Januar 1989 Teilzeitbeschäftigung an der Schrader-Volksschule Kaufbeuren

März 1989 Geburt des dritten Kindes

März 1989 – August 1989 Elternzeit

Sept. 1989 – Dez. 1990 Teilzeitbeschäftigung an der Schrader-Volksschule Kaufbeuren

Februar 1991 Geburt des vierten Kindes

Februar 1991 – Juli 1993 Elternzeit

Juli 1994 bis heute Teilzeitbeschäftigung an der Schrader-Volksschule Kaufbeuren

Weiterbildung

Okt. 2000 – März 2007 Universität Augsburg, Studiengang Allgemeine Pädagogik M. A. (Thema der Magisterarbeit: Frauen machen Schule. Frauen in schulischen Führungspositionen)

1. Nebenfach: Psychologie

2. Nebenfach: Elementarpädagogik

April 2007 – März 2010 Universität Augsburg, Promotionsstudium Psychologie