

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) an der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg
im Fach Psychologie



Welche Bedeutung haben Intention und Schadenshöhe für die Verteilung von Strafe?

Eine quer- und längsschnittliche Analyse des retributiven
Aufteilungsverhaltens von Kindern, Jugendlichen und
Erwachsenen

vorgelegt von:

Rebecca Rahel Neuburger-Hees

Betreuende Gutachterin: Prof. Dr. Jutta Kienbaum
Zweiter Gutachter: Prof. em. Dr. Dieter Ulich

Tag der mündlichen Prüfung:
12.11.2009

Danksagung

Ich möchte meinen herzlichen Dank an all diejenigen ausdrücken, ohne die diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre ...

... Prof. Dr. Jutta Kienbaum, die mich erst auf die Idee gebracht hat, das Vorhaben Promotion ins Auge zu fassen und die meine Arbeit zu jeder Zeit umsichtig und kompetent betreut hat.

... OStD Jürgen Habmann und Dr. Barbara Hermann, an deren Schulen ich meine Daten erheben durfte.

... alle Versuchspersonen, ob groß oder klein, die bereitwillig an meiner Studie teilgenommen haben, und die die Zeit der Datenerhebung zu einer positiven und interessanten Erfahrung gemacht haben.

... Sarah, meine „kleine Schwester“, die in all den Höhen und Tiefen der letzten Jahre fachlich als auch menschlich mein Fels in der Brandung war. Danke für dein offenes Ohr zu jeder Zeit, dein Mitdenken, dein Verständnis und deine Zeit, die du mit mir und SPSS am Schreibtisch verbracht hast.

... Marco, der Liebe meines Lebens, der mich in allem und jederzeit unterstützt hat und mich mit seinem unerschütterlichen Optimismus immer wieder motiviert hat. Mit deinem Humor hast du mich selbst in Tiefphasen zum Lachen gebracht 😊

... Papi, Mami, Hannah, Johannes, Gabs, Jörg, Anni, Joni, Beni, Salome – Familie ist das, was wirklich wichtig ist. Ich danke euch für eure liebevolle Unterstützung und eure Sorge um mich.

... meinen himmlischen Vater, der mein Leben in seiner Hand hält und allen Dingen erst Sinn verleiht.

Inhaltsverzeichnis

Zielsetzung und Überblick	8
1. Einleitung	10
1.2 Dass in der Welt Gerechtigkeit herrsche	10
1.3 Theorien der Gerechtigkeit	11
1.3.1 Gerechtigkeit als vergöttlichter Begriff (Frühzeit)	11
1.3.2 Gerechtigkeit als Ordnungsstifterin (Platon)	12
1.3.3 Gerechtigkeit als Kooperation (Aristoteles)	13
1.3.4 Gerechtigkeit als Vertrag (Kant, Rousseau)	14
1.3.5 Gerechtigkeit als Fairness (Rawls)	15
1.4 Gegenstand von Gerechtigkeitsbewertungen	17
1.4.1 Distributive Gerechtigkeit	17
1.4.2 Retributive Gerechtigkeit	18
1.4.3 Verfahrensgerechtigkeit	20
2. Psychologische Theorien der Gerechtigkeitsbewertung	21
2.1 Equity-Theorie	21
2.1.1 Vorläufer der Equity-Theorie	21
2.1.2 Grundsätze der Equity-Theorie	22
2.1.3 Equity-Theorie und retributive Gerechtigkeit	23
2.2 Mehr-Prinzipien-Ansatz	25
2.3 Gerechtigkeitsmotivtheorie	27
2.3.1 Die „Just-World“-Hypothese	27
2.3.2 Die Entwicklung des Gerechtigkeitsmotivs	28
2.3.3 Anwendung der Gerechtigkeitsprinzipien	29
2.3.4 Wer glaubt an eine gerechte Welt?	32
2.3.5 Der Glaube an eine gerechte Welt und seine Konsequenzen für die Verteilung von Strafe	33

2.3.5.1 Reaktionen auf „unschuldige Opfer“	33
2.3.5.2 Zuschreibung von Verantwortlichkeit	34
2.4 Retributive Theorie	35
2.4.1 Historische Entwicklung des Strafbegriffs	36
2.4.2 Strafe und ihre Funktionen	38
2.4.3 Motive für Strafe	39
2.4.4 Der Zusammenhang von Strafe und Schadensersatz	41
3. Die Idee der Entwicklung von Gerechtigkeitsurteilen	44
3.1 Psychoanalytischer Ansatz	44
3.2 Lerntheoretischer Ansatz	46
3.3 Kognitive Theorie	47
4. Bedeutende Theorien der Entwicklung von Moral und Gerechtigkeit und ihre Relevanz für die Bildung und Entwicklung von Strafurteilen	48
4.1 Jean Piaget: Das moralische Urteil beim Kinde	49
4.1.1 Die Regeln des Marmeladenspiels und die Regeln der Moral	49
4.1.2 Die Begründung von Strafe	52
4.1.3 Die Begründung des Strafmaßes	54
4.1.4 Die Begründung der Strafform	56
4.2 Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung	57
4.2.1 Moralische Dilemmata	57
4.2.2 Die Stufenfolge der moralischen Entwicklung	58
4.2.3 Die Relevanz der Theorie Kohlbergs für die retributive Gerechtigkeit	60
4.3 William Damon: Die soziale Welt des Kindes	61
4.3.1 Die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens: Von Selbstbegünstigung zu situationsspezifischer Ethik	62
4.3.2 Gerechtigkeitsniveaus und Strafurteile	64
4.4 Gerechtigkeitsentwicklung aus attributionstheoretischer Sicht	65
4.4.1 Gerechtigkeitsbewertungen als Funktion von Ursachenerklärungen	65

4.4.2	Verantwortlichkeitszuschreibung und Strafurteile	67
4.4.3	Die Entwicklung von Verantwortlichkeitszuschreibungen	68
4.5	Norman H. Anderson: Gerechtigkeitsentwicklung als Informationsintegration	69
4.5.1	Die Theorie der Informationsintegration	69
4.5.1.1	Grundidee der Integrationstheorie	70
4.5.1.2	Das „Averaging“-Modell	71
4.5.2	Die moralisch-soziale Entwicklung aus Sicht der Informationsintegrationstheorie	71
4.6	John Darley und Thomas Shultz: Das Informations-Prozess-Modell	74
4.6.1	Der Informationsverarbeitungsprozess des retributiven Urteilens	74
4.6.2	Der Entwicklungsverlauf des retributiven Urteilens	76
4.6.3	Stärken der Informations-Prozess-Theorie	77
	Exkurs: Was Theorien der Moralentwicklung nicht sagen	79
1.	Kognitiver Konstruktivismus oder kultureller Determinismus	79
2.	Universale Gerechtigkeitsprinzipien oder situationsspezifische Entscheidungen	81
3.	Rationale Überlegungen oder intuitive Urteile	82
5.	Empirische Befunde über das retributive Urteilen	85
5.1	Schadenshöhe und Verantwortungsattribution	85
5.1.1	Verwendung der Informationen über Schadenshöhe und Absichten in unterschiedlichem Alter.....	86
5.1.1.1	Piaget und der Gläser Schaden	86
5.1.1.2	Informationsintegration und zunehmende Sensitivität	87
5.1.2	Weitere Befunde zur Verantwortlichkeitszuschreibung bei Schädigungen	90
5.1.2.1	Der Einfluss von Erklärungen und mildernden Umständen	90
5.1.2.2	Der Einfluss von Persönlichkeits- und sozialen Faktoren	91
5.1.2.3	Der Einfluss von sozialer Verstärkung und Modellen	92
5.1.2.4	Der Einfluss der Reihenfolge und Art der Informationspräsentation	93
5.1.2.5	Der Einfluss der Operationalisierung von Schaden und Urteil	94

5.1.3	Kritische Anmerkungen zur Intention/-Schadensforschung	95
5.2	Verantwortungsattribution bei Unfällen	97
5.3	Immanenter Gerechtigkeitsglaube und Glaube an eine gerechte Welt	99
5.3.1	Von Äpfeln und Brücken: Der immanente Gerechtigkeitsglaube	99
5.3.2	Eine fundamentale Illusion: Der Glaube an eine gerechte Welt	100
5.3.2.1	Was bedeutet es, an eine gerechte Welt zu glauben?	101
5.3.2.2	Wie entwickelt sich der Glaube an eine gerechte Welt?	102
5.3.2.3	Wie misst man den Glauben an eine gerechte Welt?	104
5.3.2.4	Wer glaubt an eine gerechte Welt?	105
5.3.3	Was haben der immanente Gerechtigkeitsglaube und der Glaube an eine gerechte Welt mit Strafurteilen zu tun?	106
5.3.3.1	Locus-of-control und Strafverteilung	106
5.3.3.2	Glaube an eine gerechte Welt und Glaube an internale Kontrolle	107
5.3.3.3	Zuschreibung von Verantwortlichkeit und Glaube an eine gerechte Welt	108
5.3.3.4	Bestrafung von versehentlichem Schaden durch jüngere Kinder und Glaube an eine gerechte Welt	108
5.4	Perspektive des Urteilenden	109
5.5	Strafe und Schadensersatz	110
5.4.1	Die Struktur von Schadensersatz und Wiedergutmachung	111
5.4.2	Das Verhältnis von Wiedergutmachung und Strafe	111
5.4.3	Die Entwicklung zweier Urteilschemata: Strafe und Ersatz	112
5.5	Der Einfluss von Strafeinstellungen auf das Urteil	114
5.5.1	Strafeinstellungen und ihre Merkmale	114
5.5.2	Strafzieleinstellungen und ihre Auswirkungen auf das Strafurteil	115
5.7	Zusammenfassende Betrachtung	116
6.	Zentrale Fragestellungen und empirischer Zugang	119
7.	Methodisches Vorgehen	121
7.1	Die Stichprobe	122
7.1.1	Gewinnung der Stichprobe	124
7.2	Versuchsraum	124

7.3	Zeitliche Dimension	125
7.4	Versuchsmaterialien	125
7.4.1	Unabhängige Variablen	125
	a) Die Intention	126
	b) Die Schadenshöhe	127
7.4.2	Abhängige Variable	128
	a) Strafverteilung	128
	b) Protokollbogen	129
7.4.3	Handlungsträger der Geschichten	130
7.4.4	GWAL und GWPER	131
7.5	Versuchsablauf	132
7.5.1	Versuchsdesign	132
7.5.2	Ablauf	132
7.5.3	Instruktion	134
7.5.3.1	Supervisorvariante	134
7.5.3.2	Eigenbeteiligungsvariante	137
8.	Ergebnisse	139
8.1	Reliabilität der Ergebnisse	139
8.2	Einfluss der Variablen „Schadenshöhe“ und „Absicht“ auf die Strafverteilung	139
8.3	Einzelanalysen: Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte	145
8.4	Vergleich der Supervisor- und der Eigenbeteiligungsvariante	150
8.4.1	Einfluss der Variablen Eigenbeteiligung/ Supervisor auf die Strafverteilung	150
8.4.2	Vergleich der Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte in Supervisor- und Eigenbeteiligungsvariante	152
8.5	Zusammenhang zwischen Geschlecht und Strafverteilung	154
8.6	Längsschnittliche Analyse	158
8.6.1	Einfluss der Messzeitpunktes auf die Strafverteilung	158
8.6.2	Ergänzende querschnittliche Analyse des Alterseinfluss auf die Strafverteilung	159
8.6.3	Quantitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr	160

8.6.4	Qualitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr	163
8.7	Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung	170
8.7.1	Ergebnisse der Allgemeinen Gerechte-Welt-Skala (GWAL) und der Persönlichen Gerechte-Welt-Skala (GWPER).....	170
8.7.2	Zusammenhang des Allgemeinen und des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens mit der Strafverteilung	172
8.7.2.1	Zusammenhang des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens (AGWG) mit der Strafverteilung	172
8.7.2.2	Zusammenhang des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens (PGWG) mit der Strafverteilung	176
9.	Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion	179
9.1	Zum Einfluss der Variablen „Schadenshöhe“ und „Absicht“ auf die Strafverteilung in den verschiedenen Altersgruppen	179
9.1.1	Interpretation der geschätzten Randmittelwerte	179
9.1.2	Interpretation der Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte	180
9.1.2.1	Supervisorvariante	180
9.1.2.2	Eigenbeteiligungsvariante	183
9.2	Vergleich der Supervisor- und der Eigenbeteiligungsvariante	184
9.3	Interpretation der Geschlechterunterschiede bei der Strafverteilung	186
9.4	Interpretation der längsschnittlichen Befunde	188
9.4.1	Zum Einfluss des Messzeitpunktes auf die Strafverteilung	188
9.4.2	Quantitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr	191
9.4.3	Qualitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr	191
9.5	Gerechte-Welt-Glaube und Verteilungspräferenz	195
9.5.1	Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung	196
9.5.2	Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung	199
9.6	Erkenntnisbeitrag und praktische Relevanz der Ergebnisse	200
9.7	Schwächen der Studie und Forschungsdesiderata	202
10.	Zusammenfassung	204
11.	Literaturverzeichnis	207

Anhang

Verzeichnis aller Tabellen

Verzeichnis aller Abbildungen

Elternbrief

Rahmengeschichte/ Probedurchläufe für weibliche Vpn (Supervisorbedingung)

Zufallsreihenfolgen der Geschichten für weibliche Vpn (Supervisorbedingung)

Rahmengeschichte/ Probedurchläufe für männliche Vpn (Eigenbeteiligungsbedingung)

Zufallsreihenfolgen der Geschichten für männliche Vpn (Eigenbeteiligungsbedingung)

Protokollbögen (Supervisorbedingung)

Zielsetzung und Überblick

Diese Arbeit soll der bedeutenden Stellung des retributiven Urteilens im sozialen Kontext Rechnung tragen und Fragen der gerechten Strafverteilung im Hinblick auf entwicklungspsychologische Zusammenhänge nachgehen.

Die zentralen Fragen, auf die in der vorliegenden Arbeit eine empirische Antwort gegeben werden soll, lauten:

An welchen Informationen über Absicht und Schaden orientieren sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene? Gibt es alterskorrelierte Unterschiede in der Anwendung dieser Gerechtigkeitskriterien? Wirkt sich eine Eigenbeteiligung an der Strafsituation auf die Verteilung aus? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens und der Berücksichtigung der verschiedenen, strafrelevanten Informationen?

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst der Gerechtigkeitsbegriff beleuchtet und es werden Definitionsversuche aus philosophischer und psychologischer Perspektive vorgestellt. Dabei wird vor allem auf die Bedeutung der retributiven Gerechtigkeit bzw. der Strafe im sozialen Kontext eingegangen (Kapitel 1).

In Kapitel 2 werden psychologische Theorien erläutert, die das Zustandekommen von Gerechtigkeitsurteilen – insbesondere in Verteilungssituationen – zu erklären versuchen. Außerdem werden die Grundzüge einer retributiven Theorie der Verteilung erläutert, die vor allem die Frage nach der Funktion und der Motivation von Strafe beantworten will.

Entwicklungspsychologische Theorien der Gerechtigkeit stehen in Kapitel 3 und 4 im Mittelpunkt. Zentral ist hier die Theorie der moralischen Entwicklung von Jean Piaget, der auf das Thema Strafe explizit eingeht, aber auch die Theorien Kohlbergs und Damons, die im Bereich der Verteilungsgerechtigkeit altersbedingte Trends identifizieren. Demgegenüber stehen Normen Anderson mit seiner Informations-integrationstheorie, sowie John Darley und Thomas Shultz mit ihrem Informations-Prozess-Modell. Diese Forscher gehen von einem weniger linearen Verlauf der Verteilungsgerechtigkeit aus und setzen damit neue Akzente in der Erforschung von Gerechtigkeitsurteilen.

Im Exkurs „Was Theorien der Moralentwicklung nicht sagen“ werden Unstimmigkeiten und Lücken der vorhergegangenen Entwicklungstheorien aufgegriffen. Es wird die

Frage erörtert, ob Moralentwicklung in erster Linie ein Produkt kognitiver Konstruktionen ist, oder ob sie nicht vielmehr kulturell determiniert ist. Außerdem wird die Annahme der Universalität und Rationalität von Gerechtigkeitsprinzipien hinterfragt.

Einen Überblick über bereits vorliegende Untersuchungen, die mit dem Thema der retributiven Gerechtigkeit im Kindesalter in Zusammenhang stehen, wird in Kapitel 5 gegeben. Benannt werden hier empirische Befunde zu den Themen „Schadenshöhe und Verantwortungsattribution“, „Verantwortungsattribution bei Unfällen“, Immanenter Gerechtigkeitsglaube und Glaube an eine gerechte Welt“, „Perspektive des Urteilenden“, „Strafe und Schadensersatz“ und „Einfluss von Strafeinstellungen auf das Urteil“. Diese Befunde werden unter Bezugnahme auf die zuvor beschriebenen Theorien kritisch besprochen, woran sich die Begründung der Ziele meiner eigenen Untersuchung anschließt.

Die zentralen Fragestellungen der Arbeit werden in Kapitel 6 formuliert, und anschließend wird der empirische Zugang zu diesen begründet.

In den folgenden Kapiteln werden das empirische Vorgehen der vorliegenden Studie erläutert (Kapitel 7) und die Ergebnisse vorgestellt (Kapitel 8).

In Kapitel 9 werden die Ergebnisse interpretiert und diskutiert, wobei hier auf die Theorien und Forschungsbefunde, die in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurden, Bezug genommen wird, um die gefundenen Zusammenhänge zu erklären und einzuordnen. Nicht zuletzt werden hier auch Mängel oder Versäumnisse der Untersuchung besprochen und bewertet.

Das letzte Kapitel fasst die wichtigsten Befunde der Untersuchung noch einmal zusammen.

1. Einleitung

1.2 Dass in der Welt Gerechtigkeit herrsche ...

Gerechtigkeit ist ein Grundbegriff menschlichen Verlangens. Die Forderung, dass in der Welt Gerechtigkeit herrsche, gehört seit der Frühzeit der Menschheit zu ihren Leitzielen. Es gab und gibt keine Kultur, die auf Gerechtigkeit verzichten will.

„Gerechtigkeit stellt ein zentrales und gleichzeitig äußerst komplexes und vielschichtiges Phänomen der menschlichen Gesellschaft dar, dessen Bedeutung sich auf verschiedenste Bereiche des menschlichen Lebens erstreckt“ (Mikula, 1980a, S. 13). Bei nur wenigen anderen Themen ist die Zahl der Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit ihrer Erforschung befassen, so groß. Philosophen, Psychologen, Soziologen, Rechtswissenschaftler, Ethnologen, Politologen und Ökonomen haben sich in der Vergangenheit mit Fragen der Gerechtigkeit auseinandergesetzt.

Der bekannte Philosoph und Rechtstheoretiker Hans Kelsen (1881-1973) bezeichnet die Frage „Was ist Gerechtigkeit?“ als die „ewige Frage der Menschheit“ (Kelsen, 2000 (Orig. 1953), S. 9). Keine Frage sei so leidenschaftlich erörtert worden, für keine andere Frage sei so viel Blut und Tränen vergossen worden und über keine andere Frage haben die Gelehrten von Platon bis Kant so tief gegrübelt. Und dennoch, so Kelsen, sei 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“ (ebd., S. 9).

Diese Feststellung mag ernüchternd klingen. Am Anfang einer Arbeit, die zum Ziel hat, Erkenntnisbeiträge in der Forschung über Gerechtigkeit zu erbringen und das Thema der Gerechtigkeit im menschlichen Handeln und Urteilen zu untersuchen, mag diese Feststellung sogar deplaziert wirken. Doch nur wenn von Anfang an klar ist, dass bei allem Bemühen um eine Erhellung des Gerechtigkeitsbegriffs und eine Strukturierung desselben, der Gegenstand „Gerechtigkeit“ immer ein relativer ist, dessen Definition und Verständnis abhängig ist von der Frage der Perspektive und des historischen und sozialen Kontextes, kann man in seiner Erforschung seinem komplexen Gebilde gerecht werden.

So soll deshalb dem Rat Kelsens gefolgt werden, dieses riesige, vielschichtige und komplizierte Konstrukt der Gerechtigkeit transparent zu machen, indem man sich wie ein Suchender auf den Weg begibt und folgende Fragen an den Anfang stellt:

Was ist Gerechtigkeit im Verständnis unterschiedlicher Theorien?

Was alles ist Gegenstand von Gerechtigkeitsbewertungen? (vgl. Mikula, 1980a, S. 14).

1.3 Theorien der Gerechtigkeit

„Gerechtigkeit setzt ein wie immer begründetes Wechselverhältnis voraus. Nach deren Eigenart gestaltet sich die Rechtheit des Verhältnisses“ (Ritter, 1998, S. 330). Diese Minimaldefinition bezeichnet Gerechtigkeit als ein Konstrukt, das durch das Verhältnis von mindestens zwei Parteien besteht. Die Frage, was gerecht und ungerecht ist, wird durch die Art der Beziehung dieser zwei Parteien bestimmt.

Um einen differenzierteren Blick für die Problematik der Annäherung an eine Definition des Begriffs „Gerechtigkeit“ zu bekommen, soll im folgenden ein kurzer Überblick über die lange Tradition des Philosophierens über die Gerechtigkeit und ihre Begriffsbestimmung gegeben werden.

1.3.1 Gerechtigkeit als vergöttlichter Begriff (Frühzeit)

In den älteren Kulturen Ägyptens und Mesopotamiens, im archaischen Griechenland und im alten Israel wird die Gerechtigkeit religiös begründet. „Die Vergöttlichung ... der Gerechtigkeit ist eine interkulturelle Gemeinsamkeit archaischer Kulturen“ (Höffe, 2007, S. 13). Es herrscht die Meinung vor, dass Gott das Recht setzt und sein heilschaffender Wille die Quelle allen Rechts und aller Gerechtigkeit ist. Daraus folgt, dass dieses Gottesrecht eine umfassende und unabänderliche Lebensordnung der menschlichen Gesellschaft darstellt (vgl. Ritter, 1998, S. 330).

Im alten Ägypten schließt der Grundbegriff der Sozialmoral, „Ma’at“, die Konstrukte „Wahrheit, Gerechtigkeit, Recht, Ordnung, Weisheit, Echtheit, Aufrichtigkeit“ (Höffe, 2007, S. 14) ein und meint mit Gerechtigkeit das, was die Menschen der göttlichen Ordnung schulden und das, was sie einander schulden, im Sinne einer wechselseitigen Verantwortung füreinander (Solidarität).

Zwei verschiedene Gerichtsinstanzen sind für die Rechtsurteile zuständig: Das gewöhnliche Gericht ist für einzelne Rechtsverletzungen während des Lebens zuständig,

während der so genannte „Justizminister“, der ein Priester der Göttin Ma’at ist, für das gesamte abgelaufene Leben Recht spricht. Getrennt werden hierbei schon Angelegenheiten der positiven und außerrechtlichen Moral und Handlungen, die unter das bestehende Recht subsumiert werden können (vgl. Höffe, 2007, S. 15).

Die griechische Adelskultur ist im Gegensatz zu Ägypten und auch zu Alt-Israel insofern archaischer, als sich die Gerechtigkeit als zentraler Wert der Sozialmoral erst nach und nach durchsetzt, wie z.B. Texte von Homer zeigen (vgl. Höffe, 2007, S. 18-19).

1.3.2 Gerechtigkeit als Ordnungstifterin (Platon)

Als erste entwickelten die Griechen für die Gerechtigkeit eine Philosophie im strengeren Sinn: Platon (427-347 v. Chr.) unternimmt in seinem Werk „Politeia“ („Der Staat“) eine Begriffsbestimmung, die die Gerechtigkeit sowohl im politischen als auch im individuellen Bereich unter die vier Kardinaltugenden einreihet. Diese sind neben der Gerechtigkeit die Besonnenheit, die Tapferkeit und die Weisheit (vgl. Höffe, 2007, S. 21). Die Gerechtigkeit soll hierbei die Grundlage aller übrigen darstellen und wird von dem Philosophen als allgemein rechtliche Beschaffenheit folgendermaßen definiert: „Das Seinige tun und nicht vielerlei treiben ist Gerechtigkeit; sie ist die Zusammenfassung aller Tugenden“ (Ritter, 1998, S. 330). Gerech ist demnach, jedem das Seine zu gewähren. Als gerechtes Gemeinwesen bezeichnet Platon dasjenige, in dem jeder der Aufgabe nachgeht, die seiner vorherrschenden Begabung entsprechen. Das Rechtsgesetz gibt dem Einzelnen vor, was er zu tun und zu lassen hat und legt damit gerechtes Verhalten als Verhalten fest, das nicht vom gesetzlichen Rahmen abweicht. Der Lohn für rechtstreues Verhalten ist das so genannte „Glück des Gerechten“. Platon räumt selbst ein, dass es sehr wohl sein kann, dass „in dem einen oder anderen Fall ein gerechter Mann unglücklich und ein ungerechter Mann glücklich sein könne“ (Kelsen, 2000, S. 18), trotzdem hält er es für absolut nötig, die Behauptung aufrechtzuerhalten, dass nur der Gerechte glücklich ist, da andernfalls ja niemand dem Gesetz gehorchen würde.

Die Gerechtigkeitsdefinition von Platon, jedem das Seine zu gewähren, ist bei genauerer Betrachtung völlig leer, da die Frage, was denn nun jeder als „das Seine“ betrachten darf, nur aus dem herrschenden Recht und damit den existierenden Machtverhältnissen

erschlossen wird und nicht – was eigentlich die Aufgabe einer zufrieden stellenden Definition wäre – aus der Bestimmung allgemeingültiger Kriterien.

Ein weiteres Beispiel für den vergeblichen Versuch, den Begriff einer absoluten Gerechtigkeit mit einer rationalen, wissenschaftlichen oder eher quasi-wissenschaftlichen Methode zu definieren, ist die Ethik des Aristoteles.

1.3.3 Gerechtigkeit als Kooperation (Aristoteles)

Die Tugend-Ethik des Aristoteles (384-322 v. Chr.) zielt auf ein ganzes System von Tugenden ab, unter denen die Gerechtigkeit die vollkommene Tugend (Haupttugend) ist. Im fünften Buch seiner Nikomachischen Ethik behauptet der Philosoph, dass er eine „mathematisch-geometrische Methode“ (Kelsen, 2000, S. 43) gefunden habe, um Tugenden zu bestimmen bzw. um die Frage zu beantworten, was sittlich gut ist. „Gerechtes Verhalten ist die Mitte zwischen Unrecht-tun und Unrecht-leiden“ (ebd., S. 44). „Denn die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Extremen, d.h. zwei Lastern, einem Zuviel und einem Zuwenig“ (ebd, S. 43). Die Beantwortung der Frage, wo sich die Bestimmung dieser zwei Extreme herleitet überlässt Aristoteles der positiven Moral und dem positiven Recht, also genau wie Platon, der gegebenen Gesellschaftsordnung.

Die Leistung der Ethik des Aristoteles ist weniger die, das Wesen der Gerechtigkeit zu bestimmen, sondern vielmehr die systematische Aufgliederung der Gerechtigkeit in ihre vielen Teilkonstrukte: Beispielsweise findet sich in der Nikomachischen Ethik die Zerlegung der Gerechtigkeit in ausgleichende und aufteilende, je nachdem, „ob sie es mit dem Austausch von Gütern und Verträgen zu tun hat oder ob ihr das Zuteilen in einer Gemeinschaft aufgegeben ist“ (Ritter, 1998, S. 330). Die ordnende Gerechtigkeit teilt sich auf in Tauschgerechtigkeit (*iustitia commutativa*) und in korrektive Gerechtigkeit (*iustitia correctiva*). Die Liste von zweimal sieben Delikten im Bereich dieses Strafrechts beinhaltet ein bemerkenswertes Maß an interkultureller Gültigkeit. „Während die Verteilungsgerechtigkeit Ungleichheiten zulässt, herrscht bei der ordnenden Gerechtigkeit die Gleichheit“. Es kommt nicht darauf an, „ob ein anständiger Mensch einen schlechten beraubt, sondern lediglich, dass er geraubt hat und wie hoch der Schaden ausfällt“ (Höffe, 2007, S. 23-24).

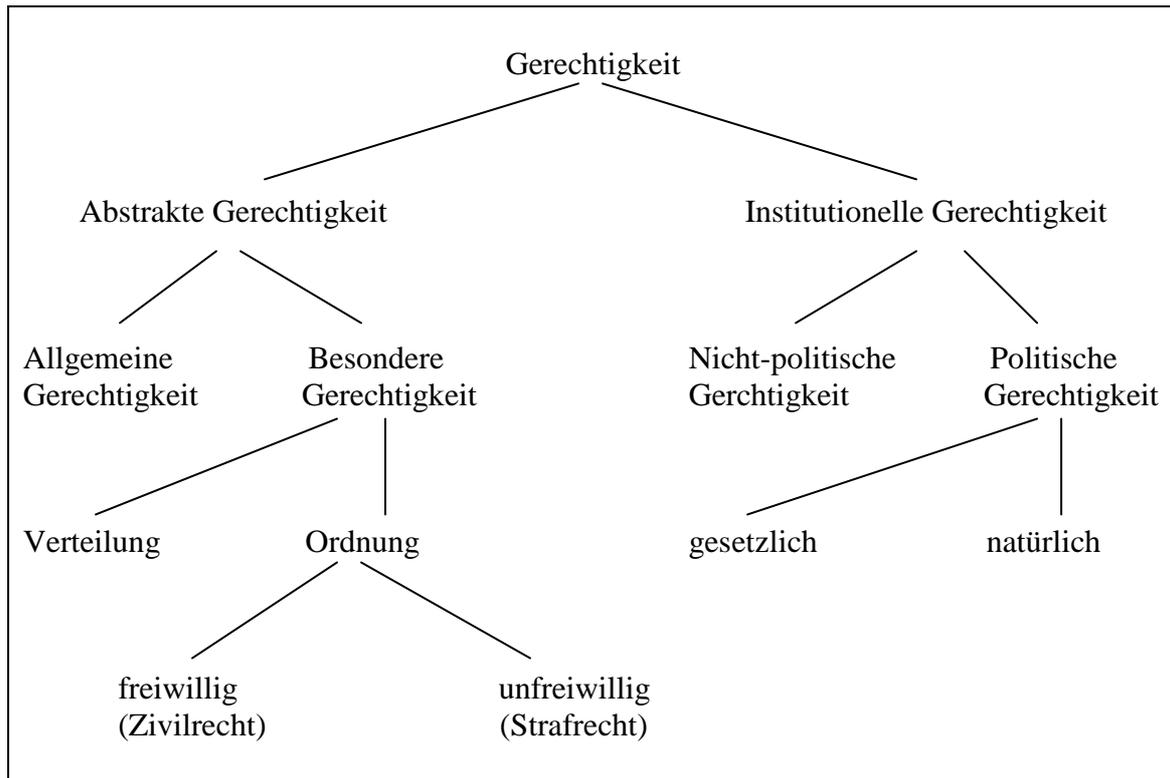


Abb. 1. Aufteilung der Gerechtigkeit nach Aristoteles (in Anlehnung an Höffe, S. 25)

1.3.4 Gerechtigkeit als Vertrag (Kant, Rousseau)

In seinem kategorischen Imperativ formulierte Kant (1724-1804) das Wesen der Gerechtigkeit folgendermaßen. „Handle nur nach der Maxime, von der du zugleich wünschen kannst, dass sie allgemeines Gesetz werde“ (zitiert nach Kelsen, 2000, S. 41). Demnach handelt ein Mensch nur dann gerecht, wenn er von Normen geleitet wird, von denen er wünschen kann, dass sie für alle Menschen verbindlich sein sollen. Aber welche Normen sind das?

Kant war zunächst, wie auch Rousseau (1712-1778), als Verfechter des so genannten „Naturrechts“ auf der Suche nach „Grundsätzen, die, auch ohne positive Rechtssetzung gültige, einen Vorrang vor den geltenden Gesetzen und der sie durchsetzenden Staatsgewalt besitzen“ (Höffe, 2007, S. 41). Die Idee des Naturrechts besagt nämlich, dass es eine aller menschlichen Autorität enthobene Verbindlichkeit gibt, die jedes Gemeinwesen seinen Bürgern schuldet. Wodurch sich jedoch diese Verbindlichkeit begründet und wer zur inhaltlichen Bestimmung dieser berechtigt ist, ist letztlich offen bzw. wird letztlich wieder dem herrschenden positiven Recht, also de facto den gesellschaftlichen Autoritäten zugeschrieben.

Somit ist es treffender die Gerechtigkeitsüberlegungen von Kant und Rousseau unter die Überschrift „Vertragstheorie“ zu stellen, da es weniger um Gerechtigkeitsprinzipien geht, als darum, Gerechtigkeit im Kontext eines Gesellschaftsvertrages zu verankern.

Kelsen (2000) kritisiert diese philosophischen Ansätze und bezeichnet sie als inhaltsleere Formeln, da sie keine Antworten auf die Frage nach dem tatsächlichen Inhalt von verbindlichen Rechten geben und damit in jede beliebige Gesellschaftsordnung eingefügt werden können (vgl. S. 41-41).

Eine etwas genauere Beschreibung der Gerechtigkeit im Sinne einer Vertragstheorie liefert die Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls (1921-2002), die das vorrangige Wesen der Gerechtigkeit als „Fairness“ beschreibt.

1.3.5 Gerechtigkeit als Fairness (Rawls)

Zunächst stellt Rawls in seiner Theorie der Gerechtigkeit (Orig. 1971) fest, dass jeder Mensch eine Unverletzlichkeit besitzt, die auch im Namen des Wohlergehens der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden darf. Er entwickelt zwei Gerechtigkeitsgrundsätze, die er folgendermaßen formuliert:

„1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.

2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen“ (Rawls, 1975, S. 81).

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Vorstellung eines so genannten „Urzustandes“ (ebd., S. 30), in dem die Menschen vernünftig sind und keine aufeinander gerichteten Interessen haben. In diesem Urzustand entscheidet man sich notgedrungen unparteiisch und folglich gerecht. Die Grundsätze, die Menschen in diesem Urzustand wählen würden, wären laut Rawls die Gleichheit der Grundrechte und Grundpflichten und der Grundsatz, „dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten ... nur dann gerecht sind, wenn sich aus ihnen Vorteile für jedermann ergeben, insbesondere für die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft“ (ebd., S. 32).

Rawls geht in seiner Theorie von einer „wohlgeordneten Gesellschaft“ (ebd., S. 21) aus, die auf das Wohl ihrer Mitglieder zugeschnitten ist und von gemeinsamen Gerechtigkeitsüberlegungen wirksam gesteuert wird. Diese Gerechtigkeitsvorstellungen legen Grundrechte und -pflichten fest, sowie deren richtige Verteilung, was in Zusammenhang mit Problemen der Effizienz, der Koordination und der Stabilität der Gesellschaft steht (vgl. ebd., S. 22).

Letztlich schließt sich Rawls den Überlegungen von Aristoteles an und beschreibt die Gerechtigkeit als eine Tugend sozialer Institutionen: „Die Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei den Gedankensystemen“ (ebd., S. 19). Er bestätigt die Gerechtigkeitsdefinition Aristoteles' im Sinne des Verzichtes auf das An-sich-Reißen eines Vorteils durch Wegnahme von etwas, das einem anderen gehört. Die Frage, was einem Menschen gerechterweise gehört bzw. worauf er Anspruch hat, leitet sich laut Rawls „sehr oft aus sozialen Institutionen und den berechtigten Erwartungen“ her, „zu denen sie Anlass geben“ (ebd., S. 27).

Aus den angeführten Beispielen gerechtigkeitsphilosophischer Ansätze wird deutlich, dass es nicht möglich ist, eine universal gültige und wirklich zufrieden stellende Definition des Gerechtigkeitsbegriffs zu geben.

Statt nach einer allgemeingültigen Definition zu suchen, ist es möglicherweise ein besserer Ansatz, die kontextuelle Abhängigkeit der Gerechtigkeit als gegeben zu akzeptieren und die absolute Gerechtigkeit, im Sinne Kelsens, als „irrationales Ideal“ (2002, S. 49) zu bezeichnen, als schöner Traum der Menschheit.

Auf wissenschaftlichem Wege kann man sich der Gerechtigkeit nur dann nähern, wenn man sich mit einer „relativen Gerechtigkeit“ (ebd., S. 52) begnügt und sich nicht der Illusion hingibt, auf rationalem Wege eine absolut gültige Norm gerechten Verhaltens zu finden.

So soll nun im folgenden der Gerechtigkeitsbegriff in die verschiedenen Bereiche unterteilt werden, in denen er Relevanz hat, und die Funktionen der Gerechtigkeit im Kontext derselben beleuchtet werden.

1.4 Gegenstand von Gerechtigkeitsbewertungen

Schon Aristoteles hat in seiner Gerechtigkeitstheorie zwischen verschiedenen Ebenen der Gerechtigkeit unterschieden (s. 1.3.3). Es wird sehr früh klar, dass Gerechtigkeit ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das in verschiedenen Bereichen des menschlichen Daseins Relevanz hat. Fragen der Gerechtigkeit treten vor allem überall dort auf, wo es um Verteilungen geht - unabhängig davon, ob das zu Verteilende positiv- oder negativwertig, materiell oder immateriell ist.

Daraus ergibt sich die Aufteilung der Gerechtigkeit in zwei große Bereiche: Die eine Seite ist die verteilende Gerechtigkeit, die die Aufteilung positiver Güter betrifft. Sie wird als distributive Gerechtigkeit bezeichnet. Auf der anderen Seite steht die retributive Gerechtigkeit (Strafgerechtigkeit). Sie befasst sich mit der Vergeltung bzw. mit der Bestrafung von Personen, die Regeln verletzt haben.

Und zum Dritten gibt es die Verfahrensgerechtigkeit, die keinen eigenen Gerechtigkeitsbereich darstellt, die aber grundlegende Zuständigkeiten, Abläufe und Formen in der Urteilsfindung beantwortet und sowohl bei der distributiven als auch bei der retributiven Gerechtigkeit eine Rolle spielt.

1.4.1 Distributive Gerechtigkeit

Sozialsysteme jeglicher Art werden zu verschiedenen Zeitpunkten mit der Notwendigkeit konfrontiert, Aufteilungen vorzunehmen. Dabei kann es „um positivwertige materielle Güter und Ressourcen gehen, an deren Besitz, Konsumation oder Verwendung mehrere Personen gleichzeitig interessiert sind, [oder] um positive immaterielle Werte, Belohnungen, Berechtigungen und Ehren“ (Mikula, 1980b, S. 141). Nicht zuletzt resultiert die zentrale Stellung von Aufteilungssituationen aus den zum Teil schwerwiegenden Folgen, die aus ihnen entstehen können.

Aufteilungsentscheidungen können das sozial-emotionale Klima und die Produktivität in einem sozialen System beeinflussen. Des Weiteren sind sie maßgeblich an der Herstellung und Veränderung von Macht- und Statusunterschieden zwischen den Systemmitgliedern beteiligt. Es gibt zahlreiche historische Beispiele, die zeigen, welche großen Auswirkungen solche Entscheidungen für ein ganzes Sozialsystem haben können. Dabei werden die Aufteilungen selbst durch die Eigenart des Sozialsystems determiniert. Als sich z.B. in Deutschland nach 1945 zwei völlig unterschiedliche

politische und wirtschaftliche Systeme etablierten, galten auch parallel zwei völlig unterschiedliche Aufteilungssysteme: Im Westen bestimmte der Kapitalismus die Güterverteilung, und damit galt v.a. das Prinzip der Leistung. Im Osten dagegen waren gemäß des Kommunismus die Gleichverteilung und die Bedürftigkeit die obersten Prinzipien. Es galt der Grundsatz: „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen“ (zitiert nach Kelsen, 2000, S. 36). Die Problematik einer gerechten Güteraufteilung wird dann besonders brisant, „wenn die verfügbaren Güter nicht mehr ausreichen, um die Wünsche und Bedürfnisse aller Interessenten gleichzeitig zufrieden zu stellen“ (Mikula, 1980b, S, 142) und kann zu einem gefährlichen Problem für das soziale System werden.

Damit möglichst viele Mitglieder in einem System eine Aufteilungsentscheidung als gerecht akzeptieren, werden Normen bzw. Prinzipien der distributiven Gerechtigkeit angewendet, die als gerechte Verteilungskriterien von der Mehrzahl der Systemmitglieder anerkannt sind und mit denen eine Entscheidung leichter zu begründen ist. Diese werden an späterer Stelle genauer erläutert.

1.4.2 Retributive Gerechtigkeit

„Die Welt kann man nur dann ertragen, wenn man an eine ausgleichende Gerechtigkeit glaubt.

Manchmal lässt die Gerechtigkeit zu lange auf sich warten, dann muss man ihr auf die Sprünge helfen“ (Link, 2005, S. 7).

Wie bereits erwähnt, beinhaltet Gerechtigkeit immer eine positivwertige und eine negativwertige Seite: Wenn man von dem wesentlichen Prinzip ausgeht, dass jeder bekommen soll, was er verdient, dann schließt das sowohl die positiven als auch die negativen Konsequenzen mit ein. Die wesentlichen Fragen, die sich im Kontext der retributiven Gerechtigkeit stellen, sind folgende:

Wenn eine Person einen Schaden verursacht, anderen Menschen Leid zufügt oder soziale Normen verletzt, wie soll diese Person bestraft werden? Muss sie überhaupt bestraft werden? Und wenn ja, welche Strafe ist dann eine gerechte Strafe?

Nach Autoren wie Hogan & Emler (1981) ist dieser Bereich der Gerechtigkeit der ältere, universalere und sozial bedeutendere. Auch der Tübinger Rechtsphilosoph Otfried Höffe (2007) stellt folgendes fest:

„Die Art des Strafens fällt zwar je nach Gesellschaft und Epoche höchst verschieden aus. Dass Gemeinwesen überhaupt eine Strafbefugnis beanspruchen, findet sich aber in so gut wie allen Kulturen. Nur wenig zugespitzt betrachtet ist das Strafrecht samt Strafgerichten und Strafverfahren eine Gemeinsamkeit der Menschheit, ein die Gesellschaften und Epochen übergreifendes Universales“ (S. 78).

Die meisten Gesellschaften haben institutionalisierte und arbeitsaufwändige Mechanismen entwickelt, um mit Übertretungen formeller und informeller Natur umzugehen. Solche komplexen Mechanismen existieren in keinem vergleichbaren Maß für den Umgang mit Ungleichheiten bei Belohnungsverteilungen (vgl. Hogan & Emler, 1981, S. 131).

Die Besonderheit der retributiven Gerechtigkeit liegt nicht zuletzt darin, dass ein regelwidriges Verhalten neben den Reaktionen des Betroffenen auch heftige kollektive Reaktionen von Gruppen provoziert. Schon vor längerer Zeit haben Soziologen wie Emile Durkheim (1893) oder George Herbert Mead (1918) festgestellt, dass deviantes Verhalten die Menschen innerhalb einer Gesellschaft auf die gemeinsamen Werte und Interessen aufmerksam macht, die das kollektive Gewissen der Gesellschaft ausmachen. Durch Verletzungen von gesellschaftlich anerkannten Werten fühlt sich jedes Individuum, das diese Werte teilt, selbst angegriffen und verspürt die Notwendigkeit, darauf zu reagieren. Das ist auch der Grund, warum bei der Verteilung von Strafe Gruppendynamiken und Bedingungen des sozialen Kontextes – also situationale Faktoren – eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Vidmar, 2002, S. 291-292).

Dass die provokative Behauptung, retributive Gerechtigkeit sei weitaus brisanter als distributive Gerechtigkeit, nicht im luftleeren Raum stehenbleibt, seien die Antworten der in der vorliegenden Studie untersuchten 161 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen genannt, die sie auf folgende Frage gaben: „Was findest du/ Was finden Sie schlimmer: Eine ungerechte Belohnung oder eine ungerechte Bestrafung?“ Die Personen wurden angewiesen möglichst intuitiv und spontan zu antworten. Dabei antworteten knapp 90% der Befragten, dass sie die ungerechte Bestrafung als schlimmer empfänden, für 10% stellte die ungerechte Belohnung die schwerwiegendere Alternative dar.

Gerechtigkeitsüberlegungen im Bereich der Strafe sind von so hochkomplexen Wertungssystemen und den darin enthaltenen feinen Abstufungen von Schuld, Verantwortlichkeit, Kausalität und adäquaten Strafzuschreibungen geleitet, dass dieser retributive Bereich der Gerechtigkeit einen hochinteressanten und sozial- sowie entwicklungspsychologisch, als auch rechtspsychologisch relevanten Forschungskomplex darstellt. Daher widmet sich die vorliegende Arbeit dem Bereich der Strafgerechtigkeit und stellt diesbezügliche theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse in den Vordergrund.

1.4.3 Verfahrensgerechtigkeit

Für rechtsverbindliche Entscheidungen ist sowohl im distributiven als auch im retributiven Bereich die Notwendigkeit da, klare Verfahren der Urteilsfindung zu konstatieren. „Bei Verfahren kommt es unmittelbar nicht auf Inhalte oder Ergebnisse an, sondern auf Zuständigkeiten, Abläufe und Formen“ (Höffe, 2007, S. 46). Die Bedeutung der Verfahrensgerechtigkeit liegt nicht in ihrem Selbstzweck, sondern darin, die generelle Bereitschaft der Mitglieder eines gesellschaftlichen Systems zustande zu bringen, noch unbestimmte Entscheidungen des Gesetzgebers hinzunehmen.

Wichtige Elemente bzw. Aufgaben der Verfahrensgerechtigkeit sind u.a folgende:

Das Urteil, sei es eine Aufteilungsentscheidung oder eine sonstige Gerechtigkeitsentscheidung, soll durch einen unabhängigen Maßstab zustande gebracht werden. Eine weitere Aufgabe der Verfahrensgerechtigkeit ist es, die Unparteilichkeit, der an der Urteilsfindung Beteiligten zu fördern. Und nicht zuletzt ist die Fairness im Umgang der Beteiligten ein Element der Verfahrensgerechtigkeit, was bedeutet, dass alle entscheidungserheblichen Gesichtspunkte zur Geltung kommen, um Voreingenommenheit und Einseitigkeit zu verhindern.

All diese Dinge dienen der Verfahrensgerechtigkeit und diese wiederum dient der Rechtssicherheit, ohne die es keine reale Gerechtigkeit gibt (vgl. Kelsen, 2007, S. 46-49).

Nach diesen Ausführungen verlassen wir den Bereich allgemeiner Überlegungen zu dem Begriff der Gerechtigkeit, und wenden uns den explizit psychologischen Definitionen, Theorien und Anwendungsbereichen der Gerechtigkeit zu.

2. Psychologische Theorien der Gerechtigkeitsbewertung

Ziel dieses Kapitels ist es, nach dem sehr groben Überblick über die Geschichte der Gerechtigkeitsphilosophien, nun einen Einblick in die psychologische Gerechtigkeitsforschung und Theoriebildung zu geben. Die moderne empirisch orientierte Psychologie befasst sich erst seit relativ kurzer Zeit mit Fragen der Gerechtigkeit. Daher darf man nicht erwarten, ein kohärentes Bild mit ausgefeilten theoretischen Systemen und völlig abgesicherten empirischen Befunden vorzufinden. Jedoch gibt es genügend Untersuchungen, um einige zentrale Themen und Schwerpunkte in der Forschung deutlich werden zu lassen.

Die hauptsächlichsten Fragestellungen in der psychologischen Gerechtigkeitsforschung sind dabei folgende:

„Woher kommt das Streben nach Gerechtigkeit, worin sind seine Wurzeln zu sehen? Welche Funktionen erfüllt die Gerechtigkeit für den Einzelnen und für die menschliche Gesellschaft? Wie groß ist die relative Bedeutung des Gerechtigkeitsstrebens als Grundlage des individuellen Handelns und Wertens? (...) Welche Maßstäbe und Kriterien liegen der Gerechtigkeitsbewertung zugrunde?“ (Mikula, 1980a, S. 14).

Diese Fragen zu beantworten ist das Ziel der nun folgenden Theorien: Equity-Theorie, Mehr-Prinzipien-Ansatz und Gerechtigkeitsmotivtheorie. Da sich die vorliegende Arbeit explizit mit dem Thema der retributiven Gerechtigkeit befasst, soll im Anschluss an die drei genannten Theorien auf die Struktur, die Funktionen von und die Motive für Strafe gesondert eingegangen werden, da dieser Bereich nicht ausreichend von den vorangehenden Theorien abgedeckt wird.

2.1 Equity-Theorie

2.1.1 Vorläufer der Equity-Theorie

George Homans führte 1961 in seiner Austauschtheorie ein Konzept der distributiven Gerechtigkeit ein, in dem er als fundamentale Regel der Verteilungsgerechtigkeit folgendes feststellte: In einer Austauschbeziehung hat jede Person zwei Erwartungen. Die erste ist die Annahme, dass die Belohnungen eines jeden zu dessen Kosten bzw. Beiträgen proportional sind. Die zweite Erwartung bezieht sich darauf, dass die

Gesamtbelohnung und der Gesamtprofit zu den Investitionen proportional sind (vgl. Cohen & Greenberg, 1982, S. 11). Homans nahm an, dass die Proportionalität zwischen Leistungsbeiträgen und Profit ein universal gültiges Prinzip ist, dass aber Unterschiede abhängig von Personen, Gesellschaften und Zeitpunkten auftreten können.

Blau (1964) unterstrich den Ansatz Homans und betonte, dass im Kontext einer Austauschbeziehung vor allem die Befriedigung der Erwartungen der Beteiligten bedeutsam sei. Er unterschied drei Typen von Erwartungen: Es gibt zunächst eine *generelle Erwartung* („general expectation“) eines Individuums in Bezug auf die Gesamtmenge des Nutzens, den es in allen Aspekten des sozialen Lebens erhalten wird. Zweitens hat jedes Individuum eine *bestimmte Erwartung* („particular expectation“), die sich auf eine spezifische Interaktion mit einem bestimmten anderen Individuum bezieht. Und drittens gibt es eine *verhältnismäßige Erwartung* („comparative expectation“), die sich auf den Nutzen bezieht, den ein Individuum vom Gewinn hat. Diese dritte Erwartung bezeichnet Blau als die einflussreichste im Bereich der Gerechtigkeit und beschreibt diese Profiterwartung formelhaft als „their rewards minus their costs“ (Blau, 1964 zitiert nach Cohen & Greenberg, 1982, S. 13).

Mit den Theorien von Homans und Blau war ein wichtiger theoretischer Standpunkt in der Gerechtigkeitspsychologie formuliert, der von einem einzigen Gerechtigkeitskriterium, dem Equity- oder Ausgewogenheitsprinzip ausgeht. „Danach ist eine Verteilung in einer Beziehung dann ausgewogen, wenn das Verhältnis zwischen den zur Beziehung geleisteten Beiträgen und den aus der Beziehung erzielten Ergebnissen für alle Beteiligten als gleich wahrgenommen wird“ (Mikula, 1980a, S. 17).

2.1.2 Grundsätze der Equity-Theorie

Walster & Walster entwickelten 1973 ihre Version der Equity-Theorie, in die sie Erkenntnisse der Verstärkungstheorie, der psychoanalytischen Theorie, der kognitiven Konsistenztheorie und der Austauschtheorie integrierten.

Die vier ineinandergreifenden Equity-Thesen lauten folgendermaßen:

„These I: Jedes Individuum versucht, seine Ergebnisse zu maximieren (Ergebnisse = Belohnungen 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. (...)

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. (...)

These IV: Personen, die feststellen, dass sie sich in einer unausgewogenen Beziehung befinden, werden ihr Unbehagen durch die Wiederherstellung eines Zustandes der Equity zu beseitigen versuchen.“

(Austin & Hatfield, 1980, S. 26-27).

Equity bzw. Ausgewogenheit ist dadurch definiert, dass die Beteiligten einer Beziehung gleiche relative Ergebnisse aus der Beziehung erzielen bzw. dass das Verhältnis zwischen Ergebnis und Beitrag für den Teilnehmer A gleich dem Ergebnis-Beitrags-Verhältnis des Teilnehmers B ist (vgl. ebd., S. 27).

Ausgewogenheit ist ein Zustand, der stets nur in den Augen des Beurteilers gegeben ist. Dieser trifft sein Urteil danach, welche Relevanz und welchen Wert er den Beiträgen und Ergebnissen der Beteiligten beimisst. Ein absolutes Gerechtigkeitsurteil ist daher nie möglich, da es je nach Betrachter eine unterschiedliche Einschätzung der Beiträge und Ergebnisse der Beteiligten geben kann. Insbesondere die Beziehungsbeteiligten selbst können sehr unterschiedliche Perspektiven und daraus resultierende unterschiedliche Ausgewogenheits- und Angemessenheitsansichten haben: Ein aktuelles Beispiel aus dem sozialpolitischen Bereich ist der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Konflikt, bei dem zwei unterschiedliche Ansichten über die gerechte Entlohnung von Arbeitsleistung aufeinanderprallen.

2.1.3 Equity-Theorie und retributive Gerechtigkeit

Für den Kontext der retributiven Gerechtigkeit sind insbesondere die Überlegungen der Equity-Theoretiker interessant, die sie in Bezug auf die psychologischen Konsequenzen der Unausgewogenheit in einer Beziehung anstellen. Sowohl Ausbeuter als auch Opfer

fühlen sich unbehaglich, wenn sie mit einer unausgewogenen Situation konfrontiert werden. Dieses Unbehagen äußert sich in „Schuld, ... Furcht vor Vergeltung, Dissonanz, konditionierte[r] Angst, Scham, Ärger“ (Austin & Hatfield, 1980, S. 29).

Das von Ausbeuter und Opfer empfundene Unbehagen resultiert nach Meinung der Equity-Theoretiker aus zwei Quellen: Vergeltungs-Unbehagen und Selbstkonzept-Unbehagen. Das erste von beiden entsteht dadurch, dass Menschen in ihrer Kindheit bestraft werden, wenn sie andere ausnutzen oder sich selbst ausnutzen lassen. „Daher entsteht bei der Durchführung ausbeuterischer Handlungen schon bald konditionierte Angst“ (ebd., S. 29). Die Furcht vor Vergeltung durch das Opfer oder durch Dritte, oder die Angst des Opfers, als viel versprechendes Opfer für weitere Ausbeutungen angesehen zu werden sind die kognitiven Anteile dieser konditionierten Angst. Das so genannte Selbstkonzept-Unbehagen entsteht dadurch, dass in den meisten Gesellschaften ein Moralkodex existiert, der besagt, dass das Individuum fair und gerecht mit seinen Mitmenschen umgehen soll. Wenn nun eine Person diesen Kodex verletzt, verletzt sie damit ihre Selbsterwartungen, wodurch Unbehagen entsteht.

Nach den Vertretern der Equity-Theorie gibt es zwei Möglichkeiten, um die Unausgewogenheit zu beseitigen: Erstens kann das betroffene Individuum retributive oder restitutive Maßnahmen ergreifen und somit die tatsächliche Ausgewogenheit wiederherstellen. Zweitens kann das Individuum durch Rationalisierung versuchen, die psychologische Ausgewogenheit wiederherzustellen. Zum Beispiel rationalisieren Ausbeuter ihre Tat dadurch, dass sie ihre Opfer abwerten, die Verantwortung für die Tat leugnen oder die Leiden des Opfers bagatellisieren (vgl. ebd., S. 29-31).

In der Logik der Equity-Theorie wäre Strafe ein Versuch, die tatsächliche Ausgewogenheit wiederherzustellen, indem man den Beitrag des Ausbeuters im Nachhinein erhöht bzw. dessen Ergebnisse reduziert. Eine restitutive Maßnahme im Sinne einer Wiedergutmachung oder eines Schadensersatzes würde demnach bedeuten, dem Ausbeuter einen Teil seiner Ergebnisse wegzunehmen und sie dem Opfer zu geben, um die Ausgewogenheit der Beziehung wiederherzustellen.

Für die Befürworter der Equity-Theorie steht fest, dass diese eine umfassende und allgemein gültige Theorie sozialer Interaktionen ist, die vor allem Fragen der Gerechtigkeit befriedigend beantworten kann. Es gibt jedoch zahlreiche Autoren und Forscher, die diesem Anspruch entgegentreten und nicht wie die Equity-Theoretiker von

einem einzigen Gerechtigkeitsprinzip ausgehen, sondern die Existenz mehrerer Gerechtigkeitskriterien annehmen, die das menschliche Handeln und Urteilen leiten.

2.2 Mehr-Prinzipien-Ansatz

Die Vertreter des Mehr-Prinzipien-Ansatzes sehen im Gegensatz zu den Equity-Theoretikern das Prinzip der Proportionalität von Werten, die in eine Beziehung eingebracht werden und den Werten, die man daraus erhält, als ein Gerechtigkeitsprinzip unter anderen an. Sie nehmen an, dass das Equity-Prinzip nur unter bestimmten Bedingungen angewendet wird (vgl. Schwinger, 1980, S. 111).

Zu den Befürwortern eines Mehr-Prinzipien-Ansatzes gehört auch Deutsch, der eine ganze Reihe von Werten oder Kriterien aufzählt, die als relevant für eine Verteilung angesehen werden.

Als Werte, die in der Verteilungsgerechtigkeit eine Rolle spielen, nennt Deutsch (1975) u.a. das Prinzip der Proportionalität, das Prinzip der Bedürftigkeit, das Prinzip der Fähigkeit, das Prinzip der Gleichaufteilung/ Gleichbehandlung und das Prinzip der Anstrengung (vgl. Deutsch, 1975, S. 139). Eine Verteilung ist demnach gerecht, wenn sie sich proportional zu der Anstrengung, der Fähigkeit, der Bedürftigkeit usw. verhält. Es ist offensichtlich, dass diese unterschiedlichen Kriterien miteinander in Konflikt geraten können:

„The most needy may not be the most able, those who work the hardest may not accomplish the most, equal opportunity may not lead to equal reward, treating everyone as equals may not maximize the common good“ (Deutsch, 1975, S. 140).

Übereinstimmend werden in der Literatur das Beitrags-/Leistungsprinzip (equity), das Gleichheitsprinzip (equality) und das Bedürfnisprinzip (need) als wichtigste Gerechtigkeitskriterien genannt (Deutsch 1975, Lerner 1977, Schwinger 1980). Entscheidend dafür, welches Kriterium zum Tragen kommt, ist die Angemessenheit und die Konsequenz der Anwendung. Hinsichtlich der Angemessenheit nimmt Mikula (1980b) an, dass es keine universal gültigen Regeln gibt, dass aber „zumindest innerhalb homogener Kultur- und Gesellschaftssystemen eine beträchtliche Übereinstimmung darüber [existiert], unter welchen situativen Umständen welches Prinzip Anwendung finden sollte“ (S. 151). Die Konsequenzen, die sich aus der

Anwendung der unterschiedlichen Gerechtigkeitsprinzipien für das soziale System und die in ihm bestehenden zwischenmenschlichen Beziehungen ergeben, sind ebenfalls „nicht völlig stabil mit den einzelnen Prinzipien verknüpft, sondern variieren zum Teil ... mit den situativen Gegebenheiten“ (S. 153).

Hinsichtlich der Anwendung der drei wichtigsten Kriterien equity, equality und need, stellt Deutsch (1975) folgende Hypothesen auf:

1. „In cooperative relations in which economic productivity is a primary goal, *equity* [Hervorhebung v. Verf.] rather than equality or need will be the dominant principle of distributive justice“ (S. 143). Die Anwendung des Beitragsprinzips führt dazu, dass die Handelnden versuchen, möglichst viel zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels beizutragen, um selbst möglichst große Anteile zu bekommen. In einem wirtschaftlichen System führt dies zu einer gesteigerten Produktivität. Wettbewerbsorientierung und die Hervorhebung von Statusunterschieden sind weitere Konsequenzen von Aufteilungen im Sinne des Beitragsprinzips (Mikula, 1980b, S. 153).

2. „In cooperative relations in which the fostering or maintenance of enjoyable social relations is the common goal, *equality* [Hervorhebung v. Verf.] will be the dominant principle of distributive justice“ (Deutsch, 1975, S. 143). Der Einsatz des Gleichheitsprinzips führt dazu, dass zwischen den Mitgliedern einer Gruppe Solidarität, Harmonie und Kooperation entstehen. Etwaige Statusunterschiede werden dabei vernachlässigt. Die Orientierung am Gleichheitsprinzip kann sich jedoch hemmend auf die Erreichung von Zielen auswirken, die nicht emotionaler Natur sind.

3. „In cooperative relations in which the fostering of personal development and personal welfare is the common goal, *need* [Hervorhebung v. Verf.] will be the dominant principle of distributive justice“ (ebd., S. 143). Gerechtigkeitsentscheidungen im Sinne des Bedürfnisprinzips sichern die Existenz und das Wohlbefinden der Gruppenmitglieder und ihren Glauben an die guten Absichten der anderen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die drei Gerechtigkeitsprinzipien zum einen in ihren sozial-emotionalen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Anwendung unterscheiden und zum anderen darin, was als gemeinsames Interesse der Beteiligten angesehen wird.

Deutsch weist jedoch darauf hin, dass die meisten bestehenden sozialen Gruppen mehr als eine Orientierung haben, und dadurch solange Konflikte erleben, wie sie nicht die Kontexte und Situationen auseinander halten, in welchen die unterschiedlichen Orientierungen zum Tragen kommen, oder sie nicht eine Orientierung als vorherrschend definieren (vgl. Deutsch, 1975, S. 147).

2.3 Gerechtigkeitsmotivtheorie

Gerechtigkeit als Motiv menschlichen Handelns hat Alltagsplausibilität. Menschen, die nach erlittener oder empfundener Ungerechtigkeit heftige Gefühle von Empörung und Ärger zeigen, sprechen ebenso dafür wie „vielfältige Formen von Rachehandlungen und Rachephantasien, die Menschen sehr langfristig umtreiben können, weil es sie drängt, erlittenes Unrecht auszugleichen und zu bestrafen“ (Maes & Schmitt, 2004a, S. 182).

Lerner (1975, 1977, 1980) und seine Mitarbeiter haben in einer großen Anzahl an Experimenten seit den 1960er Jahren gezeigt, „wie die Suche nach Gerechtigkeit zum entscheidenden Motiv vielfältiger Verhaltensweisen werden kann“ (Maes & Schmitt, 2004a, S. 183).

2.3.1 Die „Just-World“ Hypothese

Lerner vertritt die Meinung, dass die Sorge um Gerechtigkeit im Leben der Menschen oder in menschlichen Gesellschaften keine untergeordnete Rolle spielt, sondern dass das Streben nach Gerechtigkeit ein zentrales Motiv menschlichen Verhaltens ist. Er kritisiert, dass dieses Gerechtigkeitsstreben in vielen Theorien nur als Nebenprodukt des eigentlichen Motivs „Eigeninteresse“ gesehen wird, und menschliches Verhalten nach dem Vorbild des „homo oeconomicus“ modelliert wird. „Justice is seen by some as a by-product of the individual's attempt to maximize his outcomes and an ideological support for the exercise of power“ (Lerner, 1975, S. 1).

Seine „Just-World-Hypothese“ nimmt an, dass Menschen gerne glauben, dass sie in einer gerechten Welt leben, in der jeder das bekommt, was er verdient, und verdient, was er bekommt. „A Just World is one in which people get what they deserve. The judgment of deserving is based on the outcome that someone is entitled to receive“ (Lerner, 1980, S. 11). Dieser Glaube ist notwendig, damit Menschen Vertrauen in

andere Menschen und gesellschaftliche Instanzen aufbauen können und sich in zukunftsgerichteten Handlungen engagieren.

Die Zusammenhänge in diesem „Just-World-Belief“ erklärt Lerner folgendermaßen:

„A person “P“ deserves outcome “X“ if P has met the appropriate preconditions for obtaining X. What is implied, also, is that P desires X. If P does not get X, or receives something of less value than X, then P has not received all he or she deserves. Of course, the outcomes in question can be negative rather than positive. P has met the appropriate preconditions to avoid the undesirable Y“ (Lerner, 1980, S. 11).

Dabei ist die Bestimmung der angemessenen Vorbedingungen zum großen Teil sozial determiniert, d.h. es gibt in jeder Gesellschaft Regeln dafür, was Menschen tun sollten, um negative Konsequenzen (Y) zu vermeiden und positive Konsequenzen (X) zu erreichen und aufrechtzuerhalten.

2.3.2 Die Entwicklung des Gerechtigkeitsmotivs

Nach Leners Theorie entsteht das Gerechtigkeitsmotiv dadurch, dass das Kind einen persönlichen Vertrag (personal contract) mit seiner Umwelt eingeht, in dem es sich verpflichtet, momentane, am Lustprinzip orientierte Bedürfnisse zurückzustellen, um stattdessen das Recht zu erwerben, Investitionen, die langfristig angelegt sind, umso adäquater belohnt zu bekommen. „Ist der persönliche Vertrag einmal herausgebildet, erhält das Verhalten des Individuums eine neue motivationale Basis: Es bemüht sich nun nicht mehr zu bekommen, was es will, sondern was es verdient“ (Maes & Schmitt, 2004a, S. 183-184).

Des weiteren reift die Erkenntnis, dass die Möglichkeit zu bekommen, was man verdient oder meint zu verdienen, von anderen Menschen abhängt (vgl. Lerner, 1975, S. 13). Das führt dazu, dass der persönliche Vertrag durch einen sozialen Vertrag ergänzt wird, in dem sich der Einzelne verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, dass auch andere das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht. Dabei sieht der Einzelne die Menschen in seiner Umgebung nicht primär als „Personen“ mit unverwechselbaren Eigenschaften, sondern in erster Linie als Inhaber einer bestimmten „Position“, und versteht seine Ansichten, seine Reaktionen und sein Verhalten als Folge eines unpersönlichen, personenübergreifenden Prozesses. Die Möglichkeit, einen bestimmten Menschen

entweder als Person oder als Positionsinhaber wahrzunehmen ist mit stark unterschiedlichen Konsequenzen für die soziale Interaktion verbunden (vgl. Lerner & Whitehead, 1980, S. 264-265).

Welche Gerechtigkeitskriterien bei einer Verteilungsentscheidung zum Tragen kommen, hängt folglich davon ab, wie die beteiligten Personen und die relevanten Beziehungen kategorisiert werden.

2.3.3 Anwendung der Gerechtigkeitsprinzipien

Lerner unterscheidet in seiner Theorie drei Arten von menschlichen Beziehungen: *identity*, *unit* und *non-unit* Beziehungen. Die Anwendung der Gerechtigkeitsprinzipien wird nun durch die Art der Beziehung determiniert und durch die Wahrnehmung des Gegenübers als „Person“ oder als „Positionsinhaber“. Daraus ergeben sich sechs mögliche situative Varianten, in denen verschiedene Gerechtigkeitskriterien im Vordergrund stehen und die Entscheidungsfindung bestimmen:

1. In einer *identity* Beziehung sind die Beteiligten in empathischer Weise miteinander verbunden. Wenn nun die andere Person als „Person“ mit stabilen Eigenschaften wahrgenommen wird, sorgt diese psychologische Bindung dafür, dass in erster Linie das Bedürfnisprinzip („justice of need“) angewandt wird, um das Wohlbefinden aller Beteiligten zu optimieren.

2. Wenn in einer *identity* Beziehung die andere Person primär als „Positionsinhaber“ angesehen wird, kommt das Prinzip der „Berechtigung“ („justice of entitlement“) zum Tragen: „The other's state of welfare in terms of what anyone who found himself in that particular position would be entitled to receive, becomes the dominant consideration“ (Lerner, 1977, S. 42). Bei der Aufteilungsentscheidung ist daher die Frage relevant, was auf längere Sicht das am meisten nützliche/ vorteilhafte Verhalten ist. Ein Beispiel ist die Haltung von Eltern in ihrem Erziehungsverhalten: Wenn sich Eltern in einer *identity-position* Beziehung mit ihren Kindern befinden, reagieren sie weniger stark auf emotionale Äußerungen des Kindes als wenn sie in sich in einer *identity-person* Beziehung befinden, da im ersten Fall ihr Hauptaugenmerk darauf liegt, was auf lange Sicht für die kindliche Entwicklung förderlich ist (vgl. Lerner, 1975, S. 15).

3. In einer *unit* Beziehung erwarten die Beteiligten voneinander Kooperation und hilfreiches Verhalten, wobei gleiche Werte und Ansichten der Beteiligten zugrunde liegen. Wenn die Beziehung eine persönliche ist, steht das Prinzip der Gleichheit („justice of parity“) im Vordergrund, da jeder Beteiligte als gleichwertig betrachtet wird und deshalb die gleichen Beträge erhält.
4. Wenn die *uniy* Beziehung durch Identifikation aufgrund derselben Position der Beteiligten geprägt ist, dominiert das Leistungsprinzip („justice of equity“). „The recognition of differences in positions ... leads to a weighting of investments, costs, and relative benefits on judgment of deserving“ (Lerner, 1975, S. 16-17). Dieses Leistungsprinzip ist die Folge des Versuchs, Menschen, die sich in unterschiedlichen Situationen (Positionen) befinden, auf gleicher Basis zu behandeln.
5. In *non-unit* Beziehungen haben die Beteiligten keine gemeinsamen Interessen, sondern eher gegenteilige Ansichten, woraus ein kompetitives Verhalten resultiert. Wenn das Gegenüber als „Person“ wahrgenommen wird, entsteht hier ein „darwinistisches“ Gerechtigkeitsstreben, bei dem die Frage der Überlegenheit und des Eigennutzes im Vordergrund steht.
6. Das gleiche Wettbewerbsverhalten regiert, wenn die Beteiligten unterschiedliche Positionen einnehmen. Begründungsbasis für Entscheidungen ist begründetes Selbstinteresse und Eigennutz. „The participants win or lose only those specified outcomes associated with a given contest“ (ebd., S. 17).

Die Aufteilung der menschlichen Beziehung und die damit verbundene Anwendung der Gerechtigkeitskriterien erinnern an den Ansatz von Deutsch (1975). Dieser machte ebenso wie Lerner die Anwendung der Gerechtigkeitsprinzipien davon abhängig, in welchem Kontext sie stattfindet. Während jedoch in Leners Theorie die Art der Beziehung und die Wahrnehmung der Beteiligten als Personen oder Positionsinhaber relevant ist, spielt für Deutsch das gemeinsame Ziel der Beteiligten die größte Rolle. Er bezeichnet alle drei Beziehungen, die er nennt, als kooperativ (vgl. Deutsch, 1975, S. 143). Im Unterschied zu Leners Ansatz würde das bedeuten, dass die Anwendung der verschiedenen Gerechtigkeitsprinzipien in der selben Art von Beziehung variieren kann, wenn sich z.B. das gemeinsame Ziel ändert. Der Fokus des Ansatzes von Deutsch liegt also mehr auf den jeweils angestrebten Zielen der

Beteiligten, und ist daher situational flexibler und weniger statisch auf die Personeneigenschaften und die Art der Beziehungen festgelegt.

Neben der Beziehung ist noch ein anderer Faktor für die Wahl des Gerechtigkeitsprinzips relevant. Dies betrifft die Art des Prozesses, der die Beteiligten verbindet und der zu einem bestimmten Ziel führen soll.

Lerner nimmt an, dass ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung erkennt, dass es Situationen gibt, in denen seine Beziehung zu einem anderen und der Prozess, an dem er gemeinsam mit diesem anderen beteiligt ist, nicht übereinstimmen. „So kann es zum Beispiel erforderlich sein, mit Menschen, von denen wir uns grundsätzlich verschieden fühlen, aus Gründen der Annehmlichkeit in einer Art und Weise zu interagieren, die für beide Teile unterstützend und hilfreich ist“ (Lerner & Whitehead, 1980, S. 267).

Hier kann für die Dauer eines bestimmten Prozesses, der dazu dient, bestimmte gewünschte Ergebnisse zu erlangen, eine *unit* Beziehung entstehen, obwohl die Beteiligten eher Attribute aufweisen, die einer *non-unit* Beziehung entsprechen. Das bedeutet, dass nicht nur die Beziehung als *identity*, *unit* oder *non-unit* Beziehung wahrgenommen werden kann, sondern auch der Prozess bzw. die zeitlich begrenzte Interaktion innerhalb dieser Beziehung entweder eine *identity*, *unit* oder *non-unit* Gestalt annehmen kann. Es sind somit neun verschiedene Aktivitätsformen möglich. Zudem wird angenommen, dass in jeder spezifischen Situation eine vorherrschende Orientierung vorhanden ist, die sich entweder am Prozess oder an der Beziehung orientiert und die de facto zu unterschiedlichen Gerechtigkeitsurteilen bzw. der Betonung unterschiedlicher Prinzipien führt.

Zusammenfassend kann man die zentrale Annahme Lernalers festhalten, dass die Art der Interaktion von Menschen in annähernd allen Situationen, insbesondere in Verteilungssituationen, von Gerechtigkeitsüberlegungen geprägt wird. Nach der Gerechtigkeitsmotivtheorie entsteht in jeder Situation ein Interaktionsmuster, das „seine Gestalt aus der Verpflichtung des einzelnen gegenüber der Integrität seines kognitiven Systems [erhält], in dem bestimmte ‚Arten von Menschen‘ figurieren, sowie aus einem ‚persönlichen Vertrag‘, der die Richtlinien für seine auf Erwerb ausgerichteten Aktivitäten erhält“ (Lerner & Whitehead, 1980, S. 282). Dieses Interaktionsmuster bildet sich, wenn der Betreffende die folgenden Fragen beantwortet hat: „Mit wem

interagiere ich? Was ist notwendig, um die gewünschte Ressource ... zu erlangen? Wo stehen wir beide in bezug auf die angestrebte Ressource?“ (ebd., S. 282).

2.3.4 Wer glaubt an eine gerechte Welt?

Rubin & Peplau (1975) entwickelten die sogenannte „Just-World-Scale“, um die individuellen Ausprägungen des Glaubens an eine gerechte Welt zu erfassen. Dabei nahmen sie an, dass der Glaube an eine gerechte Welt „an attitudinal continuum extending between two poles of total acceptance and total rejection of the notion that the world is a just place“ ist (S. 66).

Die „Just-World-Scale“ besteht aus 20 Items, zu denen die untersuchten Personen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung ausdrücken sollen. Zur Veranschaulichung der Iteminhalte seien hier drei Beispiele gegeben:

„2. Basically, the world is a just place. (...)

6. Students almost always deserve the grades they receive in school. (...)

13. Good deeds often go unnoticed and unrewarded“ (S. 69).

Auf einer sechsstufigen Skala können die Personen ihre Zustimmung oder Ablehnung angeben, wobei sie am Ende einen maximalen Wert von 120 Punkten und einen minimalen Wert von 20 Punkten erreichen können.

Weiterführende Studien mit dieser Skala beleuchteten die Zusammenhänge des Glaubens an eine gerechte Welt mit anderen Konstrukten sowie die sozialen Konsequenzen dieses Glaubens. Dabei waren die Hauptbefunde, dass Menschen, die einen starken Gerechte-Welt-Glauben haben, religiöser und autoritärer sind. Sie hängen außerdem mit größerer Wahrscheinlichkeit politischen Autoritäten an und befürworten bestehende gesellschaftliche Institutionen. Zudem haben sie eine negativere Einstellung gegenüber benachteiligten sozialen Gruppen (vgl. Rubin & Peplau, 1975, S. 65; Zuckerman & Gerbasi, 1977).

Neben all diesen Befunden gibt es noch zwei wesentliche Korrelate des Gerechte-Welt-Glaubens, die nicht zuletzt auch für den retributiven Bereich der Gerechtigkeit Relevanz haben: Die Reaktionen auf „unschuldige Opfer“ und die Zuschreibung von Verantwortlichkeit. Diese beiden Konstrukte sollen im folgenden etwas genauer beleuchtet werden, da sie eine Brücke vom Glauben an eine gerechte

Welt zur Verteilung von Strafe herstellen und damit den Ansatz Lerner für die retributive Gerechtigkeit fruchtbar machen.

2.3.5 Der Glaube an eine gerechte Welt und seine Konsequenzen für die Verteilung von Strafe

Für den Bereich der retributiven Gerechtigkeit kann man zunächst allgemein ableiten, dass Strafe die logische Folge eines Regelbruchs des persönlichen oder (und dies vor allem) des sozialen Vertrags des einzelnen mit seiner sozialen Umwelt ist. Wenn man von einem, allen Menschen innewohnenden Glauben an eine gerechte Welt ausgeht, dann schließt das den Glauben an eine ausgleichende Gerechtigkeit mit ein. Wenn dann die ausgleichende Gerechtigkeit zu lange auf sich warten lässt, muss „man ihr auf die Sprünge helfen“ (Link, 2005, S. 7) und Strafen verhängen.

Die interessante Frage ist nun, ob ein ausgeprägter Glaube an eine gerechte Welt im Sinne der Just-World-Scale Einfluss auf die Höhe oder die Art der Strafe hat, die von Menschen als gerecht angesehen wird.

2.3.5.1 Reaktionen auf „unschuldige Opfer“

Lerner hatte in einigen Untersuchungen festgestellt, dass unter bestimmten Bedingungen unschuldige Opfer für ihre Mißgeschicke oder ihr Unglück verantwortlich gemacht wurden. Diese Herabwürdigung des Opfers begründete Lerner damit, dass im Sinne der Just-World-Theory der Beobachter seinen Glauben an eine gerechte Welt aufrechterhalten kann, weil er das Opfer als verantwortlich für seine eigene Misere oder sein unglückliches Schicksal ansieht (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977, S. 357).

Dabei sind verschiedene kognitive Mechanismen wirksam, die Lerner als „nonrational tactics – psychological defenses“ (1980, S. 20) bezeichnet:

Zum einen gibt es die *Verleumdung*, bei der der Beobachter sich von der Situation des unschuldigen Opfers abwendet. Die Szene zu verlassen und sich zurückzuziehen ist eine primitive aber wirksame Methode, da die Konfrontation mit einer Situation, die den Glauben an eine gerechte Welt bedrohen könnte, vermieden wird und damit auch die Auseinandersetzung mit Situationen der Ungerechtigkeit in dieser Welt.

Zum anderen gibt es die *Neu- oder Umdeutung* der Situation des unschuldigen Opfers. Der Beobachter kann erstens die Konsequenz umdeuten, indem er das Schicksal des

Opfers als erstrebenswert deutet, da es z.B. einen späteren Nutzen hervorbringt oder einen positiven Einfluss auf den Charakter des Opfers hat. Es gibt auch einige Religionen, in denen ausdauerndes Leiden oder Ausharren in einer Leidsituation eine Belohnung in einem späteren Leben sichert.

Zweitens kann der Beobachter den Grund der Situation des Opfers umdeuten. Dabei wird dem Opfer Verantwortlichkeit für seine unglückliche Lage zugeschrieben, da es bestimmte Handlungen getätigt oder unterlassen hat, die als kausal für die negative Situation angenommen werden.

Drittens kann der Charakter des Opfers umgedeutet werden. Hier wird dem Opfer aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder sonstigen sozialen oder personalen Attributen eine unterlegene Position zugeschrieben, in der das Leiden als zumutbar betrachtet wird. Die Mitglieder solcher sozialer Randgruppen werden als grundsätzlich „strafwürdig“ angesehen oder sie werden generell nicht als wertvolle Mitglieder der Gesamtgesellschaft betrachtet (vgl. Lerner, 1980, S. 20-21).

Heider (1958) beschreibt den Glauben an eine gerechte Welt als eine beherrschende kognitive Tendenz, die von dem allgemeinen Prinzip der kognitiven Balance abstammt. In seinen Begriffen ist Gerechtigkeit die treibende Kraft, die wir als unserer Umwelt innewohnend ansehen und als harmonische Verbindung zwischen Glück und gutem Verhalten und zwischen Unglück und negativem Verhalten.

„The relationship between goodness and happiness, between wickedness and punishment is so strong, that given one of these conditions, the other is frequently assumed. Misfortune, sickness, accident are often taken as signs of badness and guilt. If O [the other] is unfortunate, then he has committed a sin“ (Heider, 1958 zitiert nach Rubin & Peplau, 1975, S. 68).

2.3.5.2 Zuschreibung von Verantwortlichkeit

Sowohl Walster (1966) als auch Lerner (1980) stellten fest, dass die Zuschreibung von Verantwortlichkeit mit der Höhe des Schadens verbunden ist. In Walsters vielzitiertem Experiment wurde gefunden, dass die Tendenz, jemanden als verantwortlich für einen Schaden zu beurteilen mit der Höhe des Schadens ansteigt. „The tendency to assign

responsibility to someone possibly responsible for an accident increases as the consequences of the accident become more serious“ (Walster, 1966, S. 78).

Diesem Phänomen gingen Rubin und Peplau (1973) und Zuckerman, Gerbasi, Kravitz & Wheeler (1975) nach, und zeigten, dass Personen, mit einem stark ausgeprägten Glauben an eine gerechte Welt mit höherer Wahrscheinlichkeit die Opfer von Unglücken als verantwortlich für ihre Situation bezeichneten, als Personen mit einem weniger ausgeprägten Gerechte-Welt-Glauben (vgl. Zuckerman & Gerbasi, 1977, S. 371). Zugleich fanden sie heraus, dass diese Verantwortlichkeitszuschreibung bzw. die Abwertung des Opfers (s. 2.3.6.1) nur dann geschieht, wenn keine adäquaten Möglichkeiten vorhanden sind, um dem Opfer zu helfen.

Interessant sind diese Befunde für die Thematik der Strafverteilung nun insofern, als im Prozess der Straffestlegung die Zuschreibung von Verantwortlichkeit ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Kriterium für die Bemessung der Strafhöhe ist bzw. dafür, ob überhaupt bestraft werden soll. Wenn nun Personen mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben bestrebt sind, Ereignisse in ihrer Umwelt tendenziell als gerecht erklärbar zu betrachten, bedeutet das in Bezug auf die Strafverteilung folgendes: Wenn ein Ereignis passiert, das einen wie immer gearteten Schaden nach sich zieht, wird eine Erklärung im Sinne des Glaubens an eine gerechte Welt herangezogen, um diesen Glauben nicht zu gefährden. Deshalb muss z.B. auch bei zufälligem Schaden oder bei Unfällen ein verantwortlicher Verursacher da sein, der zur Rechenschaft gezogen werden kann, um das durch den Schaden entstandene Ungleichgewicht wieder zu beseitigen.

Was nun in den einzelnen Fällen eine gerechte oder angemessene Strafe ist, kann die Theorie Leners wie auch die Equity Theorie und der Mehr-Prinzipien-Ansatz nicht differenziert und befriedigend definieren. Es ist daher unbedingt notwendig, eine Theorie der retributiven Gerechtigkeit zu erstellen, die sich mit der spezifischen Struktur und den Fragestellungen der Strafverteilung befasst.

2.4 Retributive Theorie

Zunächst muss gesagt werden, dass im Bereich der retributiven Gerechtigkeit keine adäquaten Theorien wie die Equity Theorie oder der Mehr-Prinzipien-Ansatz existieren. Die retributive Gerechtigkeit wird von vielen Theoretikern als Anhängsel der positiven

Gerechtigkeit abgehandelt, für die dieselben Regeln und theoretischen Überlegungen gelten. Die Theorien, die in den vorhergehenden Abschnitten erläutert wurden, mögen für den distributiven Bereich der Gerechtigkeit hohe Aussagekraft besitzen. Sie werden der komplexen Thematik der Strafgerechtigkeit jedoch nicht in gleichem Maße gerecht. Deshalb soll in den folgenden Abschnitten gesondert auf einige wichtige Themen der retributiven Gerechtigkeit eingegangen werden. Neben einem historischen Überblick über die Strafthematik, wird die besondere Struktur von Strafverteilungen betrachtet und es wird der wichtigen Frage nachgegangen, aus welchen Motiven heraus bestraft wird und warum Strafe als notwendig erachtet wird.

2.4.1 Historische Entwicklung des Strafbegriffs

„From what sources things arise, into them also is their destruction, as is ordained; for they give satisfaction and reparation to one another for their injustice according to the ordering of time“ (Anaximander zitiert nach Hogan & Emler, 1981, S. 125).

Dieser Satz ist das einzige überlebende Fragment der ersten bekannten Abhandlung unserer Zivilisation, nämlich der Kosmologie Anaximanders. Die Rolle der Strafe wird hier als die einer ordnenden Kraft in der Natur und damit auch in den menschlichen Beziehungen gesehen. In der griechischen Antike war Strafe, Vergeltung und Rache das eiserne Gesetz des Universums. Rache und Strafe haben dabei die gleiche Wortbedeutung. Aristoteles ist der erste, der zwischen diesen beiden Begriffen unterscheidet: „Es besteht aber ein Unterschied zwischen Rache und Strafe. Die Strafe existiert um des Leidenden willen, die Rache aber ist Sache des Handelnden, damit ihm Genugtuung geleistet werde“ (Ritter, 1998, S. 209). In der klassischen Periode der griechischen Antike kristallisiert sich eine neue Rationalität der Strafforderung und Strafbegründung heraus, die nicht nur das retrospektive Rachenehmen im Blick hat, sondern sich zugleich prospektiv d.h. am Bestand und an der Wohlfahrt der Gesellschaft orientiert. Besonders die Sophisten lösen das Strafdenken vom Prinzip der von den Göttern geforderten absolut gesetzten Vergeltung und fordern eine politische Rationalität des menschlichen Strafhandelns ein. Die Strafe wird dabei immer mehr vom persönlichen Rachebedürfnis abgelöst und an seine Stelle tritt rationale Strafe im Sinne einer als Verbrechenprävention konzipierten Abschreckung, die im Hinblick auf

das Individuum erzieherisch wirken soll. Unterschieden wird nun zwischen der „unmittelbaren Privatrache und der mittelbaren Ahndung eines Vergehens auf dem Weg über die Gesetze“ (Ritter, 1998, S. 211). Bei der zweiten liegt die Betonung auf der generalpräventiven Abschreckungsfunktion der Strafe und auf der Leistung von Schadensersatz für den Geschädigten. Es wird zugleich bestritten, dass das Handlungsprinzip der Reziprozität, das in früheren Zeiten für die Strafe als adäquat galt, den Erfordernissen einer austeilenden bzw. ausgleichenden Gerechtigkeit entsprechen könne. Im Strafrecht erfährt das Vergeltungsprinzip eine Einschränkung dadurch, dass man die Absicht des Täters berücksichtigen und den Zweck der Strafe in die Urteilbildung einbringen muss.

In der hellenistisch-römischen Philosophie findet sich z.B. in den Schriften Senecas die Begründung der Strafe darin, dass Strafe notwendig ist, weil dem Guten schadet, wer die Schlechten schont. Zweck der Strafe ist die Besserung des Täters, Schutz der Allgemeinheit und Verbrechensprävention. (vgl. Ritter, 1998, S. 214). Plutarch tritt dem Racheprinzip noch weiter entgegen: Rache zu nehmen gelte nach dem Gesetz zwar als minder ungerecht als mit dem Unrecht zu beginnen, aber beides gehe aus derselben menschlichen Schwäche hervor.

Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit wurden aus den Traditionen des römischen Rechts und der christlichen Moralthologie zwei Definitionen des Strafbegriffs entwickelt. In der ersten wird Strafe als Schadensvergeltung bezeichnet und mit der Privatrache gleichgesetzt. Dabei wird das Maß der Strafe durch den Schadensumfang reglementiert, und die Begründung der Strafe durch den erlittenen Schaden gegeben. In der zweiten Definition wird als Strafgrundsatz die Besserung des Menschen ins Zentrum gestellt und die Forderung, strafmildernde Aspekte im Strafrecht zur Geltung zu bringen (vgl. Ritter, 1998, S. 218).

Mit Thomas Hobbes setzt Mitte des 17. Jahrhunderts die Positivierung des Strafrechts ein. Nach Hobbes ist Strafe dasjenige Übel, das einem Gesetzesbrecher von einer öffentlichen Gewalt zugefügt wird, um dessen Gehorsam zu festigen. Strafe ist demnach nur durch eine vorangegangene Gesetzesverletzung gerechtfertigt.

Die folgenden Strafkonzptionen des 18. Jahrhunderts wenden sich immer mehr vom Vergeltungsgedanken im Strafrecht ab und wenden sich einem utilitaristischen Kalkül zu. Bentham entwickelte die erste utilitaristische Strafrechtstheorie: Vergeltung gilt als

reine Gefühlsreaktion, die nicht Kriterium einer rationalen Straftheorie sein kann. Strafe muss vor allem abschreckend sein, und das ist sie weniger durch ihre Grausamkeit als durch eine wirksame Drohung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Geschichte der Strafe einen roten Faden im Hinblick auf die grundsätzlichen Annahmen über Strafe aufzeigt: Ausgehend vom Prinzip der Vergeltung oder Rache entwickelt sich immer mehr das Prinzip der Nützlichkeit von Strafe und damit das Prinzip der Abschreckung. Dies hat sich in unseren gegenwärtigen Annahmen über die Zwecke und Funktionen von Strafe verfestigt, welche im folgenden genannt werden sollen.

2.4.2 Strafe und ihre Funktionen

Moral und die damit verbundenen Werte und Regeln haben in erster Linie die wichtige Funktion, Bedingungen des sozialen Miteinanders zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus gibt die Moral Kriterien oder Begründungen für Entscheidungen in Situationen, in denen unterschiedliche Rechte oder Pflichten konfliktieren oder spezifische Regeln unklar sind. Nicht zuletzt stellen moralische Richtlinien Kriterien zur Verfügung, mit denen die Menschen ihr Verhalten gegenseitig beurteilen können, und geben vor, welche Verhaltensweisen in welcher Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind (vgl. Hogan & Emler, 1981, S. 137).

Strafe tritt in den Situationen auf, in welchen jemand ein Gesetz, eine Regel, eine Norm oder eine Erwartung verletzt hat. Sie ist eine negative Sanktion, die über den Straftäter verhängt wird, und kann eine deprivierende Form annehmen oder die eines unangenehmen Ereignisses. Dies kann auf physischer, psychologischer oder sozialer Ebene stattfinden (vgl. Miller & Vidmar, 1981, S. 146-147).

Welche Strafe nun als eine gerechte bzw. adäquate angesehen wird, hängt in großem Umfang von den Strafzweckseinstellungen ab, die als Begründungen der Straftat oder des Strafmaßes herangezogen werden. Eine Untersuchung von Forst & Wellford (1981) zeigt, dass „die Schwere der von Richtern verhängten Strafen sich zu einem Varianzanteil von 40% aus ihren Einstellungen zu den Strafzwecken erklären lässt“ (Endres, 1992, S. 310). Dabei sind nicht nur bei Experten, sondern auch bei Laien subjektive Kriminalitäts- und Straftheorien wirksam, die sich in unterschiedlichen Strafzweckseinstellungen äußern.

Übereinstimmend werden in der Literatur fünf verschiedenen Strafzwecke genannt: Vergeltung, Spezial- und Generalprävention, Resozialisierung und Wiedergutmachung (vgl. Endres, 1992; Darley, 2002; Miller & Vidmar, 1981). Außerdem ist aus soziologischer Perspektive eine der wichtigsten Straffunktionen die, dass Strafe den Zusammenhalt der sozialen Gruppe stärkt und das Vertrauen in die betreffende Gruppe oder Gesellschaft aufrechterhält. Strafe kann auch als Machtinstrument betrachtet werden, das zur Erreichung von politischen oder sozialen Zielen eingesetzt werden kann. Demgegenüber stehen die psychologischen Funktionen von Strafe: Sie zielt zum einen auf den Täter selbst ab und zum anderen auch auf andere Personen in der sozialen Umgebung. Strafe kann als Abschreckung für den einzelnen Täter, aber auch für potentielle weitere Täter innerhalb der sozialen Gruppe fungieren. Sie kann auf eine Verhaltenskontrolle des einzelnen Täters abzielen, bspw. durch Freiheitsentzug, Isolation oder sonstige erzieherische Maßnahmen. Sie kann auch auf Schadensausgleich für das Opfer oder auf die Vorbeugung zukünftiger Regelverletzungen gerichtet sein. Letztlich ist es eine wichtige Funktion der Strafe, das Vertrauen in die gesetzten Normen und Werte zu bewahren und den sozialen Konsens über deren Gültigkeit und Legitimität zu festigen (vgl. Vidmar, 2002, S. 292-293).

Es scheint, dass der ursprüngliche Vergeltungsgedanke der retributiven Gerechtigkeit, der in früheren Epochen eine zentrale Rolle bei der Verteilung von Strafe gespielt hat, im Lauf der Zeit an Bedeutung verloren hat, und die Strafverteilung sich heute im Wesentlichen an systematischen und rationalen Überlegungen orientiert, die auf bestimmte Zwecke abzielen.

Dieser Auffassung widersprechen Untersuchungen, die die tatsächlichen Strafmotive von Menschen beleuchtet haben und die wirkliche Motivation für Strafe aufzudecken versuchten.

2.4.3 Motive für Strafe

Ein Hauptfokus der retributiven Forschung richtet sich auf die Frage, warum Strafe überhaupt als notwendig erachtet wird. Anders gesagt: Was ist die Quelle der Annahme, die übereinstimmend vorherrscht, dass Regelverletzungen Strafe verdienen? Dabei geht es weniger um die objektiven Funktionen, die der Strafe zugeschrieben werden, sondern um die tatsächlichen Strafmotive eines durchschnittlichen Menschen.

Im Laufe der Geschichte hat sich die rechtsstaatliche Begründung von Strafe immer wieder verlagert. Die Hauptbegründung von Strafe liegt heute auf einer Mischung von Abschreckung und Unschädlichmachung. In deutschen Untersuchungen, bei denen die Strafzweckeinstellung von Laien erfasst wurde, zeigte sich, dass Abschreckung und (in den letzten Jahren zunehmend) Resozialisierung am meisten Zustimmung fanden, während Vergeltung (anders als in den angelsächsischen Ländern) von den meisten deutschen Befragten eher abgelehnt wurde (vgl. Endres, 1992, S. 311).

Carlsmith, Darley & Robinson (2002) untersuchten die Bedeutung, die die Strafmotive Abschreckung und Vergeltung tatsächlich auf die Verteilung von Strafe haben. Sie gingen von diesen beiden klassischen Strafbegründungen aus und unterschieden die beiden Konstrukte folgendermaßen: Bei der ersten Begründung, der Vergeltung oder der Theorie des „gerechten Verdienstes“ ist die Proportionalität der Strafe zum angerichteten Schaden das wichtigste Verteilungskriterium. Der ausschlaggebende Faktor ist die Schwere des Schadens, d.h. zum einen die Art des Verbrechens und zum anderen der Grad, indem die Gefühle der anderen Gesellschaftsmitglieder verletzt werden. Des weiteren sind mildernde oder verschärfende Umstände relevant, die das Strafmaß herauf- oder herabsetzen können sowie das Bedauern des Täters. Die Theorie der Abschreckung nimmt dagegen an, dass Strafe in erster Linie eine zukunftsbezogene Aufgabe hat, nämlich die Attraktivität von Regelverletzungen zu mindern.

Dies führt zu der Annahme, dass es zwei Gruppen von Strafmotiven gibt: Auf der einen Seite stehen utilitaristische Begründungen (Abschreckung, Unschädlichmachung, Rehabilitation), auf der anderen Seite stehen Begründungen, die sich auf den Grundsatz berufen, dass jeder das bekommen soll, was er verdient.

In besagter Untersuchung wurden nun diejenigen Faktoren systematisch variiert, die für utilitaristische Überlegungen bzw. für Überlegungen bezüglich des Vergeltungsprinzips ausschlaggebend sind. Das Ergebnis war, dass die Manipulation der Variablen, die mit Überlegungen der Vergeltung assoziiert werden, das Strafurteil wesentlich stärker beeinflussten, als eine Manipulation von Variablen, die mit Überlegungen der Abschreckung zusammenhängen. Abschließend stellen die Autoren daher fest: „When faced with a prototypical wrongdoing action, a harm intentionally inflicted on another by a perpetrator, people assign punishment to give the perpetrator his or her just deserts rather than to achieve any future utility“ (Carlsmith, Darley & Robinson, 2002, S. 295).

Ausgehend von dieser Untersuchung, vermuten die Autoren, dass es bei der Begründung von Strafurteilen eine Unterscheidung zwischen Makro- und Mikroebene der Strafphilosophie gibt. In Fällen, in denen Menschen auf einer allgemeinen, makrogesellschaftlichen Ebene Strafe begründen sollen, steht in der Begründung die Abschreckungsfunktion im Vordergrund. In Fällen, in denen sich das Strafurteil auf einen speziellen Täter und seine Handlung bezieht, wird die Angemessenheit einer Strafe anhand „gerechter Verdienst-Überlegungen“ festgestellt, und das Vergeltungsprinzip steht im Vordergrund.

Diese Annahme wird auch durch weitere Untersuchungen gestützt, die sich mit der Präferenz von Strafzielen befassen. Oswald, Orth und Hupfeld (2003) gingen der Frage nach, wie Personen auf Straftaten reagieren und welche Strafziele sie dabei verfolgen. Sie stellten fest, dass sich Strafziele durch zwei voneinander unabhängige Dimensionen, nämlich Strafhärte und Mikro- versus Makroperspektive, klassifizieren lassen:

„Wird eine Makroperspektive eingenommen, so ist dies mit einer stärkeren Gewichtung von Gesellschaftsinteressen verbunden sowie mit der Präferenz für das Strafziel der positiven Generalprävention. Die Mikroperspektive ist hingegen mit der Überzeugung verbunden, dass Gerechtigkeit insbesondere aus der Perspektive der konkret Beteiligten herzustellen ist“ (S. 227).

Damit wird deutlich, dass die Präferenz für unterschiedliche Strafziele und –zwecke von situationalen Gegebenheiten abhängig ist, d.h., dass der Kontext, in dem das Strafurteil gefällt wird, und auch die Art der Regelverletzung ausschlaggebend für die Begründung der Strafe sind. Es ist eine logische Folgerung, dass nun in der Festlegung einer Strafe die zugrundeliegende Strafbegründung einen Einfluss auf die Höhe und die Art der Strafe hat. Im folgenden Abschnitt soll daher auf die Struktur des Strafurteils eingegangen werden bzw. auf die Bedeutung von Strafe und Schadensersatz, die die zwei Hauptkomponenten im retributiven Urteilsverbund bilden.

2.4.4 Der Zusammenhang von Strafe und Schadensersatz

„The moral rule not to do harm has a corollary moral rule to undo harm that is done“ (Hommers & Anderson, 1991, S. 101). Diese moralische Regel ist ein Prinzip, das man sowohl im alltäglichen Leben als auch in der Rechtsprechung beobachten kann.

Schadenswiedergutmachung oder die Leistung von Schadensersatz bildet zusammen mit der Strafe „im normativen Denken des Rechts einen bivariaten Urteilsverbund, der sich subjektiv zur Gesamtbelastung des Täters verbinden lässt“ (Hommers, 1990a, S. 75). Dabei wird Schadensersatz als eine die Gesamtstrafe mildernde Komponente angesehen, die in das Strafurteil integriert wird.

Untersuchungen zeigten, dass die Leistung von Schadensersatz oder auch eine Entschuldigung des Täters die Höhe der Strafe reduziert (vgl. Hommers 1990a, Hommers & Anderson 1991) und daher der Einfluss von Ersatzleistungen formelhaft ausgedrückt werden kann:

$$\text{Strafe} = \text{Schuld} + \text{Schaden} - \text{Schadensersatz.}$$

Diese Regel wird z.B. im deutschen Strafrecht angewandt, in welchem die Leistung von Schadensersatz den Schaden, der durch die Tat entstanden ist verringert und gleichzeitig den moralischen Charakter des Täters anhebt.

In einer Studie von Hommers & Endres (1989) sollten die Vpn über die Höhe der Entschädigung entscheiden, die ein Täter, der das Eigentum eines anderen zerstört hatte, leisten muss. Abhängig von den Absichten des Täters wurde im Mittel bei vorsätzlicher Schädigung mehr als ein voller Schadensersatz als angemessen beurteilt; bei versehentlicher Schädigung lag der mittlere Ersatz bei der Hälfte des Schadens (S.214).

In einer weitergehenden Untersuchung sollten die Vpn nicht nur über die Höhe des Schadensersatzes sondern zusätzlich über die Höhe einer angemessenen Bestrafung urteilen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Summe von Strafe und Schadensersatz im Mittel gleich der Summe des Schadensersatzes aus der ersten Untersuchung war (S. 215). Somit kann die oben genannte Formel als bestätigt angesehen werden.

Die Struktur von Schadensersatz ist eine psychologisch sehr komplexe: Es gibt sehr viele unterschiedliche Situationen, in denen Ersatzleistungen als Konsequenz einer Regelübertretung oder eines angerichteten Schadens gefordert werden. Die Art und Höhe des zu leistenden Ersatzes ist von der Situation stark abhängig. Zum anderen gibt es viele unterschiedliche Arten der Wiedergutmachung. Wie bereits erwähnt, kann man zwischen materiellem und immateriellem Ersatz (z.B. Entschuldigung) unterscheiden.

Letztlich steht in diesem Zusammenhang auch die Frage im Raum, ob es sinnvoll ist, im sozialen Kontext außerhalb der strengen Richtlinien der Strafjustiz, also in alltäglichen Situationen, die beiden Konstrukte Strafe und Schadensersatz strikt voneinander zu

trennen. Schadensersatz bedeutet meistens einen Verlust oder ein Leiden des Täters und kann auch als Strafe angesehen werden (vgl. Hommers & Anderson, 1991, S. 119).

Statt die beiden Bereiche Strafe und Schadensersatz gegenüber oder nebeneinander zu stellen, wäre es eine andere sinnvolle Möglichkeit, Schadensersatz als eine mögliche Strafmaßnahme zu betrachten, die sowohl einen punitiven Charakter hat, da sie einen Verlust des Täters einschließt, als auch einen kompensatorischen Charakter hat, da eine Wiedergutmachung des Schadens oder eine adäquate Ersatzleistung erfolgt.

Nach diesen Ausführungen über allgemeine Fragen der Moral und der Gerechtigkeit, soll im folgenden die Frage nach der Entwicklung der Gerechtigkeit im Zentrum stehen. Dabei soll zunächst ein kurzer Überblick über die verschiedenen grundlegenden Annahmen über die Determinanten der (moralischen) Entwicklung gegeben werden.

3. Die Idee der Entwicklung von Gerechtigkeitsurteilen

In der etwa hundertjährigen Geschichte der empirischen Entwicklungspsychologie gingen verschiedene Forschungstraditionen von unterschiedlichen Fragestellungen und Menschenbildern aus und bildeten daher unterschiedliche Konzepte und Theorien der Entwicklung. Auch auf die Frage der Entwicklungsprozesse und -stadien in Bezug auf die Entwicklung der Gerechtigkeit geben diese unterschiedliche Antworten.

Zur Charakterisierung der entwicklungspsychologischen Perspektive sollen zunächst einige typische Fragestellungen hinsichtlich der Gerechtigkeitskonzepte genannt werden:

- 1) Gibt es in Bezug auf die inhaltliche Präferenz oder die Struktur von Gerechtigkeitskonzepten altersbezogene Unterschiede?
- 2) Kann man eine Abfolge von Gerechtigkeitskonzepten bzw. einen inneren Zusammenhang zwischen Veränderungsschritten erkennen?
- 3) Was sind die Bedingungen einer Veränderung in Gerechtigkeitskonzepten?
- 4) Ab wann kann man interindividuelle Unterschiede erkennen?
- 5) Wie zeitstabil sind diese Unterschiede?

Im folgenden Kapitel soll zunächst ein Überblick über die grundlegend verschiedenen Paradigmen hinsichtlich der Gerechtigkeitsentwicklung gegeben werden. Angesprochen werden hier der psychoanalytische Ansatz, der lerntheoretische Ansatz und der kognitive Ansatz. Wobei der letztere in Kapitel 4 noch einmal in besonderer Weise behandelt wird, da in der Literatur und Forschung über Gerechtigkeitsurteile und -entwicklung das kognitive Paradigma die größte Aufmerksamkeit erhalten hat.

3.1 Psychoanalytischer Ansatz

Die Grundannahme des psychoanalytischen Modells ist, dass alles Verhalten durch Triebe oder andere starke „intrapyschische“ Kräfte“ motiviert ist. „Menschliches Handeln entspringt ererbten, biologisch festgelegten Trieben und den Versuchen, Konflikte zwischen den persönlichen Bedürfnissen des Individuums und der Forderung der Gesellschaft nach sozial angepasstem Verhalten zu lösen“ (Zimbardo, 1995, S. 8).

Das sogenannte Über-Ich ist die internalisierte moralische Instanz in der Persönlichkeit eines Menschen. Es ist der Sitz der Werte, inklusiv der erworbenen, in der Gesellschaft

geltenden moralischen Einstellungen, und entspricht dem Gewissen. Es entwickelt sich, indem Kinder lernen, bestimmte moralische Prinzipien zu internalisieren, welche dann ihr Handeln leiten. Sie lernen so zu handeln, dass sie Bestrafung und Bedrohung vermeiden. Demnach ist moralisches Handeln ein Ergebnis des hemmenden Einflusses des Über-Ichs (vgl. Zimbardo, 1995, S. 8; Eisenberg-Berg & Mussen, 1975, S. 185).

Diese Annahme leitet sich aus der Struktur der Persönlichkeit ab, die in der psychoanalytischen Theorie in drei Instanzen aufgeteilt wird: Es, Ich und Über-Ich. Das Über-Ich ist der „Repräsentant der Gesellschaft“ und wirkt hemmend auf die „primitiven Triebe“ des Es ein (Zimbardo, 1995, S. 487). Somit verhilft das Über-Ich dem Individuum zu einem Verhalten, das von der geltenden Gesellschaftsmoral akzeptiert ist. Zudem wird Moralität als das Ergebnis der Identifikation des Kindes mit seinen Eltern betrachtet, durch welche es die elterlichen Regeln, Verbote und Gebote verinnerlicht.

Freud (1955) erklärt den kindlichen Gerechtigkeitssinn als eine Abwehrreaktion gegen den Neid auf andere Kinder, die die Liebe und Fürsorge der Eltern erhalten. Da laut psychoanalytischer Theorie das Kind keine feindliche Haltung gegen die Eltern aufrechterhalten kann, ohne sich selbst zu schädigen, identifiziert es sich mit diesen und reagiert unbewusst gegen die eigene Feindseligkeit indem es die gleiche Behandlung für alle fordert (Eisenberg-Berg & Mussen, 1975, S. 185).

Soziale Gerechtigkeit bedeutet, dass Menschen sich selbst Dinge versagen, damit auch andere diese Dinge nicht haben können bzw. dass sie nicht danach fragen oder sie einfordern können. Diese Forderung nach Gleichheit ist die Wurzel des sozialen Gewissens und der Zweck von Pflichtbewußtsein.

Die Dominanz des Über-Ichs verlagert sich im Lauf der Entwicklung auf das rationalere Ich. Die individuelle Moral verändert sich von einer auf Strafe und Belohnung basierenden zu einer, auf begründeten und internalisierten Prinzipien basierenden Moral, da durch das Anwachsen von Einsicht, Verständnis und Wissen, das Individuum mit Enttäuschungen weniger emotional, mit weniger moralischem Ärger und Verdammung reagiert. Diese Veränderungen im Gerechtigkeitssinn sind eingebettet in andere entwicklungsabhängige Verschiebungen: „... from autism to realism, from moral inhibition to spontaneous goodness, fear to security, aggression to tolerance and love, and from the unconscious to the conscious“ (ebd., S. 185).

Diese Annahmen über die moralische Entwicklung sind jedoch nicht durch ausreichende empirische Belege abgesichert. Kritisch ist zudem anzumerken, dass die Internalisierung von elterlichen Werten nicht in adäquater Weise das Vorhandensein oder die Entstehung von reifen moralischen Urteilen und Gerechtigkeitskonzepten erklärt.

3.2 Lerntheoretischer Ansatz

Im Zentrum der lerntheoretischen Position für das Zustandekommen von Gerechtigkeitskonzepten steht die Internalisierung von Normen durch Konditionierung und durch Modelllernen.

Die Grundannahme der Lerntheorie ist, dass Gerechtigkeitskonzepte und moralisches Empfinden und Handeln durch Lernen zustande kommen. Lernen wird als ein Prozess verstanden, der zu „relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrungen aufbaut“ (Zimbardo, 1995, S. 265). Die Mechanismen, die diesen Lernprozess steuern, sind im Wesentlichen die der Konditionierung. Durch intrinsische Belohnung, Entzug extrinsischer Belohnung und durch Bestrafung werden Normen vermittelt: Sozial erwünschtes Verhalten wird belohnt und sozial unerwünschtes Verhalten bestraft (vgl. Montada, 2002b, S. 623-624).

„Just or fair responses are likely to be interpreted as the results of previous rewards, approval or reward-seeking, or fear of reprisal or punishment for unfair behavior, rather than of internalized principles of justice“ (Eisenberg-Berg & Mussen, 1975, S. 184).

Moralität wird von der sozialen Lerntheorie als die Anpassung an kulturelle Normen angesehen, die durch die genannten Mechanismen gelernt wird und die Verinnerlichung von sozialen und elterlichen Standards fördert.

Des Weiteren betont die soziale Lerntheorie die Bedeutung des Modelllernens, bei welchem Verhaltensweisen dadurch erworben werden, dass sie bei einer anderen Person als positiv oder negativ verstärkt wahrgenommen werden. Bandura & McDonald (1963) zeigten, dass sich die moralischen Überzeugungen von Kindern durch die Beobachtung von passenden Modellen verändern, ja sogar ins Gegenteil verkehren können (vgl. ebd., S. 275). Damit ist die Bildung von Gerechtigkeitskonzepten das Ergebnis eines sozialen Lernprozesses und folglich kulturell und sozial determiniert und nicht, wie es

z.B. die kognitiven Theoretiker annehmen, das Ergebnis eines konstruktivistischen Entwicklungsprozesses, der universellen Prinzipien folgt.

3.3 Kognitive Theorie

Den größten Teil des entwicklungspsychologischen Wissens im Bereich der Gerechtigkeitsentwicklung verdanken wir der kognitiven Theorie. In Kapitel 4 werden die relevanten kognitiven Erklärungsansätze ausführlich dargestellt, daher soll an dieser Stelle nur ein kurzer Überblick über die Annahmen der kognitiven Theorie in Bezug auf die Entwicklung von Gerechtigkeitskonzepten gegeben werden.

„Nach dem *kognitiven Modell* sind Kognitionen ... der primäre Gegenstand der Psychologie. Der Begriff der Kognition umfasst alle Prozesse und Strukturen, die traditionellerweise mit dem Etikett *geistig* versehen werden, also etwa die Prozesse des Wahrnehmens, Schlussfolgerns, Erinnerns, Denkens, Problemlösens und Entscheidens und die Strukturen des Gedächtnisses, der Begriffe und Einstellungen“ (Zimbardo, 1995, S. 11).

Es wird angenommen, dass Prozesse der Informationsverarbeitung festlegen, wie eine Person sich verhalten wird. Die Entwicklung der Moral inklusive der Entwicklung des Denkens über Gerechtigkeit und des darauf bezogenen Verhaltens ist untrennbar mit der Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten verknüpft. Zum Beispiel ist dies die Überwindung des Egozentrismus, die Fähigkeit zum abstrakten logischen Denken und zur Informationsintegration (vgl. Zimbardo, 1995, S. 72-80).

In der kognitiven Theorie wird angenommen, dass die Entwicklung von Gerechtigkeitskonzepten vom Entwicklungsstand dieser kognitiven Fähigkeiten abhängig ist und sich analog zu diesen entwickelt. Damit ist die moralische Urteilsfähigkeit nicht, wie in der sozialen Lerntheorie angenommen, das Ergebnis von Lernprozessen in einer bestimmten sozialen Umwelt, sondern abhängig von kognitiven Reifungsprozessen, die in altersbedingten Stufen aufeinanderfolgen. Diese endogenen Reifungsprozesse sind untrennbar mit den Ereignissen in der Umwelt des Individuums verbunden und beziehen sich auf die Verarbeitung von immer wieder neuen exogenen Reizen.

4. Bedeutende Theorien der Entwicklung von Moral und Gerechtigkeit und ihre Relevanz für die Bildung und Entwicklung von Strafurteilen

Die Theorien, die im folgenden vorgestellt werden, befassen sich alle mit der Entstehung von Gerechtigkeitsurteilen im Kindesalter, sind jedoch in ihrem Zugang zum Thema sehr unterschiedlich: Einige sind von allgemeineren Theorien über die kognitive Entwicklung abgeleitet, andere sind eingebettet in Theorien der Moralentwicklung und manche haben ihren Ursprung in sozialpsychologischen Fragestellungen.

Die bedeutendste kognitive Entwicklungstheorie stammt von Jean Piaget (1932, 1954, Original 1932), der neben einer allgemeinen Theorie der geistigen Entwicklung auch eine Theorie der Moralentwicklung aufstellte.

Ein weiterer sehr bekannter Zugang zur moralischen Entwicklung stammt von Lawrence Kohlberg (1995, Original 1969), der wie Piaget von einer Stufenentwicklung der Moral und der Gerechtigkeit ausgeht.

Eine dritte Theorie über die Gerechtigkeitsentwicklung formulierte William Damon (1990, Original 1977), der die Entwicklung der Verteilungsgerechtigkeit untersuchte, und eine Sequenz altersbedingter Niveaus des Gerechtigkeitsdenkens feststellte.

Fritz Heider (1958), der Vater der Attributionstheorie, betrachtet Gerechtigkeitsurteile als Folge von Ursachenerklärungen und beschreibt und erklärt die Gerechtigkeitsentwicklung in Abhängigkeit zur Entwicklung von Verantwortlichkeitszuschreibungen.

Norman H. Anderson (1977) bezeichnet in seinem Erklärungsansatz den Prozess der moralischen Urteilsfindung primär als einen Prozess der Informationsintegration und widerspricht der Vermutung einer linearen Altersabhängigkeit von Gerechtigkeitskonzepten.

Schließlich nehmen John Darley und Thomas Shultz (1990) in ihrem „information-processing-model“ explizit die Entwicklung der retributiven Gerechtigkeit als Basis ihrer Überlegungen und Forschung, um eine Theorie der Gerechtigkeitsentwicklung aufzustellen.

Diese Theorien sind aufgrund ihres heterogenen Zugangs zum Thema der Entwicklung von Gerechtigkeit in unterschiedlichem Maß für den Bereich der retributiven

Entwicklung relevant und werden – um den Bezug zum Thema zu wahren – nur dort in aller Ausführlichkeit dargestellt, wo sie explizite Aussagen zum Thema machen oder ihre Aussagen für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind.

4.1 Jean Piaget: Das moralische Urteil beim Kinde

Kaum ein anderer Forscher hat zum Wissen darüber, wie Kinder denken, schlußfolgern und Probleme lösen, mehr beigetragen als Jean Piaget (1896-1980). Er widmete beinahe 50 Jahre seines Lebens der Erforschung der kindlichen Entwicklung und formulierte seine Stufenfolge der kognitiven Entwicklung, die einen Meilenstein in der Geschichte der kognitiven Entwicklungspsychologie darstellt. Seine unzähligen, zum Teil höchst einfallsreichen Studien haben neue Einblicke in die Strukturen und das Funktionieren der Erkenntnis ermöglicht und eine Flut von Forschung angeregt.

Hier soll jedoch nicht Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung im Mittelpunkt stehen, sondern seine Untersuchungen und die davon abgeleiteten Annahmen über die Entwicklung der Moral und des Denkens über Gerechtigkeit, die er in seinem Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ (1954, Original 1932) veröffentlichte.

4.1.1 Die Regeln des Murmelspiels und die Regeln der Moral

Auf den ersten Blick mag das Murmelspiel wenig mit Moral zu tun zu haben. Piaget sieht das anders: Er sieht in den Regeln des Murmelspiels einen vorzüglichen Bereich „zur Analyse kindlicher Moral, weil der Einfluss von Erwachsenen hier denkbar gering ist“ (Heidbrink, 1996, S. 41). Er erfragte das Wissen von Kindern über die Regeln dieses Spiels: Wer die Regeln erfunden habe, ob es sie schon immer gegeben habe und ob man sie ändern könne. Nachdem er die kindliche Murmelspielpraxis eingehend analysiert hatte, kam Piaget zu einer vierstufigen Anwendung der Regeln:

Im *rein motorischen und individuellen Stadium* (0-3 Jahre) spielt das Kind nach eigenen Wünschen und motorischen Gegebenheiten mit den Murmeln. Es gibt hier noch keine Regeln des Zusammenspiels, da das Kind allein nach mehr oder weniger ritualisierten Schemata spielt.

Im *egozentrischen Stadium* (2-6 Jahre) versucht das Kind, Spielregeln nachzuahmen, spielt jedoch auch im Zusammenspiel mit anderen noch allein. Piaget bezeichnet die

gleichzeitig auftretende Nachahmung älterer Kinder und die individuelle Anwendung der beobachteten Spielregeln als Egozentrismus.

Im *Stadium der beginnenden Zusammenarbeit* (7-10 Jahre) besteht die Notwendigkeit zur gegenseitigen Kontrolle bzw. zur Vereinheitlichung der Spielregeln, da nun jeder Mitspieler versucht, die anderen zu besiegen. Jedoch zeigen sich bei einer Einzelbefragung der Mitspieler immer noch widersprüchliche Regelkenntnisse und -interpretationen.

Im letzten Stadium zeigt sich eine *Kodifizierung der Regeln* (ab 11 Jahre), bei der alle einzelnen Spielpartien genau geregelt sind und allen Mitspielern in ihrer Gesamtheit bekannt sind (vgl. Piaget, 1954, S. 25-59).

Aufgrund dieser Beobachtungen schlussfolgerte Piaget, dass es bei der Entwicklung der Moral zwei Arten gibt: Eine Moral der Heteronomie (Moral des Zwanges; moralischer Realismus) und eine Moral der Autonomie (Moral der Zusammenarbeit; Moral der Kooperation) (vgl. ebd., S. 223). Bei der heteronomen Moral werden Regeln als unveränderbar und unantastbar angesehen. Sie verdanken ihren Ursprung erwachsenen Autoritäten und eine Änderung der Regeln ist nicht vorzustellen. Bei der autonomen Moral werden Regeln „als gegenseitige Vereinbarung betrachtet, zu deren Beachtung man verpflichtet ist, solange die Übereinkunft gilt, die man jedoch im Einvernehmen mit anderen abändern darf“ (Montada, 2002b, S. 629).

Laut Piaget verläuft die Entwicklung von der Ersten zur Zweiten und lässt sich folgendermaßen beschreiben:

„1. von einem moralischen Absolutismus zur Unterscheidung verschiedener Prinzipien; 2. vom Glauben an die Unwandelbarkeit einer Regel oder Norm zur Erkenntnis, dass Regeln wandelbar sind und vereinbart werden können 9. von einer Definition der Pflicht als Gehorsam gegenüber den Geboten und Verboten einer Autorität zu einer Konzeption der Pflicht als Verantwortlichkeit für andere“ (Lickona, 1976 zitiert nach Montada, 1980, S. 316-317).

Die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffes ist dabei in die Moralentwicklung eingebettet. Ausgehend von seinen Interviews mit Kindern, in denen Piaget einfache Fragen und Geschichten als Stimuli benutzt und die sich um Regeln, Strafe, Autorität, Bewertung von Regelverletzungen, Gleichheit und Gegenseitigkeit unter Individuen

drehen, beschreibt er den Entwicklungsverlauf des Gerechtigkeitsbegriffs in drei Phasen:

Die erste Phase dauert etwa bis zum 7. bzw. 8. Lebensjahr und wird als Phase der heteronomen Moral oder des moralischen Realismus bezeichnet. Sie ist noch ganz durch die Autorität der Erwachsenen geprägt: „Während dieser ersten Etappe ist die Gerechtigkeit von der Autorität der Gesetze nicht verschieden: gerecht ist, was der Erwachsene befiehlt“ (Piaget, 1954, S. 322). Es wird hier nicht zwischen den Begriffen gerecht und ungerecht einerseits und denjenigen von Pflicht und Gehorsam andererseits unterschieden. Der Gerechtigkeitsbegriff entwickelt sich in den Situationen, in denen Kinder die Gelegenheit haben, unabhängig vom Einfluss der Erwachsenen und deren Sanktionen zusammenzuarbeiten und gemeinsame Regeln zu konstruieren.

Im Hinblick auf die Entwicklung der retributiven Gerechtigkeit ist auf dieser Stufe charakteristisch, dass der Glaube an eine immanente Gerechtigkeit vorherrscht. Diesem Glauben liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Natur Regelübertretungen bestrafen wird und dass jede Strafe völlig berechtigt ist und sogar der Moral zugrunde liegt (vgl. Piaget, 1954, S. 284-290).

Die zweite Phase liegt nach Piaget etwa zwischen dem 8. und 11. Lebensjahr und wird als Phase des fortschreitenden Gerechtigkeitsbegriffs bezeichnet. Sie ist bestimmt durch „den Primat der Gleichheit über die Autorität“ (Heidbrink, 1996, S. 49). Hier entwickelt sich der Egalitarismus und der Sinn für autonome Entscheidungen, die von Autoritäten unabhängig sind.

Für den Bereich der retributiven Gerechtigkeit ist hier bedeutsam, dass der Glaube an eine immanente Gerechtigkeit abnimmt und die Berechtigung von Strafen nun auf dem Prinzip der Reziprozität beruht.

Der strikte Gleichheitsgedanke wird ab dem 11. bis 12. Lebensjahr relativiert. In dieser dritten Phase, der Phase der autonomen Moral oder auch Moral der Zusammenarbeit „macht der einfache Egalitarismus einer verfeinerten Gerechtigkeitsauffassung Platz, die wir als „Billigkeit“ bezeichnen können und die darin besteht, dass man nie die Gleichheit definiert, ohne die besondere Situation eines jeden zu berücksichtigen“ (Piaget, 1954, S. 323). Hier begreifen Kinder, dass das gleiche Recht der Individuen nur noch unter Berücksichtigung der besonderen Lage des Einzelnen definiert werden kann,

und sie akzeptieren, dass z.B. jüngere oder ältere Kinder in bestimmten Situationen anders behandelt werden als sie selbst.

Was die retributive Gerechtigkeit angeht, so bedeutet dies, dass bei einer Bestrafung sowohl die mildernden Umstände als auch die Motivationen und Intentionen des Regelverletzers berücksichtigt werden. Die Betrachtung von Regeln als Produkte der sozialen Interaktion zeigt die Möglichkeit auf, diese Regeln auch zu verändern.

Im folgenden sollen nun drei wichtige Dimensionen der Moralentwicklung, die die retributive Gerechtigkeitsentwicklung nach Piaget kennzeichnen, genannt und ausgeführt werden,.

4.1.2 Die Begründung von Strafe

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, was die Begründung von Strafe im allgemeinen ist, d.h. auf welcher Definition von Strafwürdigkeit Strafurteile basieren. Was sind die Gründe, dass eine Handlung als strafwürdig beurteilt wird und eine andere nicht?

Ausgehend von Piagets Aufteilung der Moral in eine heteronome und eine autonome, wird Strafe in diesen beiden Moralarten unterschiedlich begründet: In der Phase der Heteronomie ist die Abhängigkeit von Autoritäten entscheidend. Eine Handlung ist dann strafwürdig, wenn ein Gehorsamsbruch vorliegt und eine Regel, die von einer Autorität, z.B. einem Erwachsenen, aufgestellt wurde, verletzt worden ist (vgl. Piaget, 1954, S. 322). Kinder sehen in diesem ersten Stadium ihrer moralischen Entwicklung Strafe als unbedingte Notwendigkeit an (ebd., S. 282). Diese Ansicht führt zu dem kindlichen Glauben an eine immanente Gerechtigkeit.

„Because the young child does not distinguish between violating a social rule and violating a physical law, Piaget ... reasons, that the child expects the physical universe to aid in maintaining the moral order“ (Lickona, 1976, S. 223).

Dieser immanente Gerechtigkeitsglaube drückt einen universellen Sühnecharakter der Strafe aus: Das Kind nimmt das Vorhandensein von automatischen Strafen an, die von den Dingen selbst ausgehen:

„Tatsächlich ist für das Kind die Natur nicht ein System von blinden Kräften, die durch mechanische Gesetze geleitet werden und blindlings

wirken, sondern ein harmonisches Ganzes, das Gesetzen gehorcht, die ebenso sehr moralisch als physisch sind. Warum können also die Dinge nicht Verbündete der Erwachsenen sein, und zwar in einem solchen Maße, dass sie in denjenigen Fällen für die Strafe sorgen, wo die Kontrolle der Eltern hintergangen werden konnte?“ (Piaget, 1954, S. 290).

Den kindlichen Glauben an eine immanente Gerechtigkeit untersuchte Piaget, indem er Kindern kurze Geschichten erzählte, in denen eine regelwidrige Tat begangen, aber nicht von Erwachsenen bestraft wurde, dem Täter jedoch unmittelbar nach der Tat ein Unfall bzw. ein Unglück widerfährt.

„Geschichte 1: Es waren einmal zwei Kinder, die stahlen Äpfel auf einem Apfelbaum. Plötzlich tauchte ein Wächter auf, und die beiden Kinder laufen davon. Der eine wird erwischt. Der andere kehrt auf einem Umweg nach Hause, überquert einen Fluss auf einer schlechten Brücke und fällt ins Wasser. Was hältst Du davon? Wenn er die Äpfel nicht gestohlen hätte und doch über die schlechte Brücke gegangen wäre, wäre er dann auch ins Wasser gefallen?“ (Piaget, 1954, S. 285)

Diese Frage beantworteten 86 Prozent der 6-Jährigen mit „Nein“, von den 7-8-Jährigen tun dies 73 Prozent, von den 9 -10-Jährigen 54 Prozent und von den 11-12-Jährigen 34 Prozent (ebd., S. 286).

Ausgehend von diesen Ergebnissen stellt Piaget fest, dass der Glaube an eine immanente Gerechtigkeit mit zunehmendem Alter abnimmt, da das Kind im Laufe seiner Entwicklung die Relativität von Regeln und von Strafe erkennt. Es realisiert, dass Regelverletzungen und Strafe nicht in einer quasi-physikalischen Form miteinander verbunden sind, sondern durch bewusst getroffene Strafurteile miteinander verknüpft werden. Dieser Entwicklungsschritt ist bedingt durch die Zunahme der kindlichen Intelligenz, die mit bestimmten moralischen Erfahrungen kombiniert wird, Erfahrungen, aufgrund derer das Kind zum Beispiel die Unzulänglichkeit der Gerechtigkeit der Erwachsenen entdeckt (vgl. Piaget, 1954, S. 296-297).

Doch es wäre verfehlt, zu behaupten, dieser immanente Gerechtigkeitsglaube wäre ausschließlich eine Erscheinung in frühen Kindheitsjahren. Der Glaube, dass die Welt ein gerechter Ort ist, an dem jeder das bekommt, was er verdient und verdient, was er

bekommt ("Just-World-Hypothese" s. 2.3.1) ist eng mit dem Glauben an eine immanente Gerechtigkeit verwandt. Der Glaube an eine gerechte Welt ist zwar kein von physikalischen Kausalitätsüberlegungen losgelöst, wie bei Piagets 6-Jährigen. Jedoch zeigen die Untersuchungen von Lerner (1980) und darauffolgende Studien, die sich mit der „Just-World-Hypothese“ befassten, dass es auch bei Erwachsenen die Annahme gibt, dass bestimmte Taten entsprechende Strafen nach sich ziehen und sie zur Erklärung eines Unglücks eines anderen lieber ein unbekanntes Vergehen voraussetzen, als einen Zufall annehmen.

4.1.3 Die Begründung des Strafmaßes

In diesem Abschnitt ist nun die Frage zentral, welche Kriterien Kinder ihren Strafurteilen zugrunde legen.

Piaget erzählte den Kindern in seiner Untersuchung folgende zwei Episoden, um auf diese Frage eine Antwort zu finden:

„Ein kleiner Junge namens Hans ist in seinem Zimmer. Man ruft ihn zum Essen. Er geht ins Speisezimmer. Aber hinter der Tür stand ein Stuhl. Auf dem Stuhl war ein Tablett, und auf dem Tablett standen fünfzehn Tassen. Hans konnte nicht wissen, dass all das hinter der Tür war. Er tritt ein: die Tür stößt an das Tablett und bums!, die fünfzehn Tassen sind zerbrochen.

Es war einmal ein kleiner Junge, der hieß Heinz. Eines Tages war seine Mama nicht da, und er wollte Marmelade aus dem Schrank nehmen. Er stieg auf einen Stuhl und streckte den Arm aus. Aber die Marmelade war zu hoch, und er konnte nicht daran kommen. Als er doch versuchte, daran zu kommen, stieß er an eine Tasse. Die Tasse ist heruntergefallen und zerbrochen“ (Piaget, 1954, S. 134).

Zu diesem und einer Reihe weiterer Geschichtenpaare stellte Piaget den Kindern folgende Fragen: „Sind diese Kinder in gleicher Weise schuldig ... oder ist eines schuldiger als das andere? Welches von beiden ist schlimmer und warum?“ (ebd., S. 136). Die Ergebnisse bestätigten die Analyse des Murmelspiels, nach der zwei Typen der Moral vorhanden sind, nämlich die heteronome und die autonome Moral. Die jüngeren Kinder (etwa sechs Jahre) in Piagets Studie bezeichneten denjenigen

Protagonisten als schuldiger, der einen höheren Schaden verursacht hatte und teilten ihm eine höhere Strafe zu, obwohl seine Intentionen die besseren waren. Diese Urteile ordnet Piaget in den Bereich der heteronomen Moral ein und bezeichnet sie als Urteile der objektiven Verantwortlichkeit. Damit ist gemeint, dass hier nicht die Absicht des Handelnden zählt, sondern die tatsächliche Konsequenz des Handelns. Er nennt dieses Phänomen moralischen Realismus, da eine Regel nicht sinngemäß, sondern wörtlich verstanden wird, und die Strafe sich an dem Ausmaß des Regelbruchs im Sinne der zu vermeidenden Konsequenzen orientiert. Im Gegensatz dazu beurteilen die älteren Kinder (etwa 10 Jahre) denjenigen Protagonisten als strafwürdiger, dessen Intentionen negativ waren, d.h. sie urteilen eher auf Basis der Absichten der Protagonisten als auf dem Ergebnis von deren Handlung. Diese Gerechtigkeitsurteile bezeichnet Piaget als Urteile der subjektiven Verantwortlichkeit (Piaget, 1954, S. 136).

Piaget behauptet damit jedoch nicht, wie häufig fehlinterpretiert wurde, dass jüngere Kinder die Absichten der Protagonisten nicht wahrgenommen hätten. Sie beurteilen die Handlungen nur in der Hinsicht, in welchem Ausmaß sie Regeln verletzen, unabhängig davon, ob die Intention vorlag, dies zu tun (vgl. Karniol, 1978, S. 77). Grundlage dafür ist die Erfahrung, dass ein größerer Schaden ein höheres Missfallen der Eltern hervorruft und damit auch ein höheres Strafmaß nach sich zieht.

Die zunehmende Berücksichtigung der Intention der Handelnden steht im Einklang mit Piagets Annahme über eine Entwicklung vom strikten Egalitarismus zum Aspekt der Billigkeit. Mit zunehmendem Alter werden subjektive Umstände stärker berücksichtigt und das Strafmaß dementsprechend herauf- oder herabgesetzt. Dies gilt nicht nur für die Intentionen des Handelnden, sondern auch für die unterschiedlichen altersbedingten Fähigkeiten (vgl. Piaget, 1954, S. 304-308) oder die fehlende Chancengleichheit in der Ausgangsposition der Protagonisten (vgl. ebd., S. 298-303), die von den älteren Kindern in Piagets Studie stärker bei der Strafverteilung berücksichtigt werden.

Außerdem zeigten sich in Piagets Untersuchungsergebnissen im Hinblick auf die Festsetzung des Strafmaßes geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Jungen setzten insgesamt ein höheres Strafmaß an. Bei der Frage, ob man bei der Strafe mehr als das Empfangene, gleich viel oder weniger zurückgeben darf, tendierten sie dazu, mehr zurückzugeben. Im Gegensatz dazu sind die Mädchen eher der Meinung, man solle

weniger zurückgeben, als das Empfangene. Sie setzen damit ein insgesamt niedrigeres Strafmaß an (vgl. Piaget, 1954, S. 342-434).

4.1.4 Die Begründung der Strafart

Laut Piaget existieren zwei Arten der Reaktion in Bezug auf Strafe: „Für die einen ist Strafe gerecht und notwendig, sie ist umso gerechter, je strenger sie ist ... Für die anderen ist Sühne keine moralische Notwendigkeit“ (Piaget, 1954, S. 227). Diese zwei Reaktionen spiegeln sich in zwei Arten von Strafe wieder: Die erste Reaktion entspricht der Sühne- oder Vergeltungsstrafe, die um so gerechter ist, je strenger sie ist. Sie stellt eine moralische Notwendigkeit dar und „ist wirksam in dem Sinn, als das gebührend bestrafte Kind besser als ein anderes seine Pflicht tun wird“ (Piaget, 1954, S. 227). Die zweite Reaktion entspricht der Gegenseitigkeits- oder Wiedergutmachungsstrafe. Sie strebt die Wiederherstellung des sozialen Bandes und der Autorität der Regel an. Mit Autorität der Regel meint Piaget, dass eine Regel anerkannt wird, da das Verständnis vorhanden ist, dass diese Regel die Menschen durch Gegenseitigkeit aneinander bindet. Im Gegensatz zur Vergeltungsstrafe „besteht außer dem Verhältnis zwischen der Schwere des einen und der anderen auch noch eine inhaltliche und wesentliche Beziehung zwischen dem Vergehen und der Strafe“ (ebd., S 233).

Um die Wahl der Strafart in verschiedenen Altersgruppen zu testen, wurden den Kindern der piagetschen Untersuchung Geschichten vorgelegt, in denen eine regelwidrige Handlung begangen wurde, und es wurden mehrere Strafmöglichkeiten zur Auswahl gegeben, die entweder einen sühneartigen Charakter oder einen wiedergutmachenden, gegenseitigen Charakter hatten. Die Ergebnisse zeigen eine Bevorzugung der Sühnestrafen von jüngeren Kindern (etwa sechs Jahre). Sie begründen diese Wahl damit, dass die strengste Strafe die gerechteste sei.

„Es versteht sich für diese Kinder von selbst, dass die Strafe darin besteht, den Schuldigen zu züchtigen, ihn auf schmerzhaft Weise die Schwere seiner Verfehlungen fühlen zu lassen. Somit ist die gerechteste Strafe die strengste“ (Piaget, 1954, S. 241).

Bei den älteren Kindern (etwa 10 Jahre) ist es „das Wesentliche ..., dass man dem Schuldigen etwas tut, was dem ähnlich ist, was er selbst getan hat, damit er die Tragweite seiner Handlungen begreift“ (ebd., S. 246).

Die Bevorzugung der Vergeltungsstrafe ordnet Piaget der heteronomen Moral zu, da dieser Typ der Strafe vor allem durch den Zwang der Erwachsenen geformt wird, welcher dem Kind die Achtung vor den Geboten und im Fall einer Übertretung die Achtung vor der Rache auferlegt: „Vom Standpunkt des Kindes aus ist die Sühne eine Rache, die ... von den Urhebern des Gesetzes selbst ausgeht“ (ebd., S. 262). Mit zunehmendem Alter nimmt die Achtung vor den erwachsenen Autoritäten ab und die Wirkungen der einseitigen Sühnestrafe verlieren an Wert. Strafen sollen nun dem Gesetz der Gegenseitigkeit unterworfen sein. Piaget bezeichnet „die gesellschaftlichen Beziehungen unter Gleichaltrigen“ als „den günstigen Boden für die Entwicklung des Begriffs der austeilenden Gerechtigkeit“ (ebd., S. 334). Damit ist gemeint, dass das Prinzip der Gegenseitigkeit nur dort entstehen kann, wo Regeln in einem demokratischen Prozess ausgehandelt werden können.

4.2 Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung

Seit 1963 haben Lawrence Kohlbergs (1927-1987) Arbeiten zur Moral und zur Moralentwicklung große Aufmerksamkeit gefunden. Sein Forschungsinteresse lag weniger darin, die konkreten Normen zu untersuchen, die menschlichem Handeln zugrunde liegen, sondern vielmehr in der Frage, welche Begründungen das normative Verhalten leiten. Er war der Ansicht, diesen Begründungen am besten auf die Schliche zu kommen, indem er die Auseinandersetzung von Menschen mit moralischen Dilemmata analysierte. Davon ausgehend konstruierte Kohlberg eine Stufentheorie der moralischen Entwicklung, die stark an die Entwicklungstheorie Piagets erinnert.

Da Kohlberg jedoch im Gegensatz zu diesem keine expliziten Aussagen zur retributiven Gerechtigkeitsentwicklung macht, soll sein Ansatz hier nur kurz beschrieben werden.

4.2.1 Moralische Dilemmata

Grundlage für die Stufenfolge der moralischen Entwicklung war eine Studie Kohlbergs, in der er 10-16jährigen Jungen moralische Dilemmata vorlegte, in denen ein Normenkonflikt dargestellt war und aus dem es nur zwei suboptimale Auswege gab.

Das bekannteste ist das Heinz-Dilemma, in dem ein Apotheker ein Medikament besitzt, das einer todkranken Frau Hilfe bringen könnte. Jedoch kann die Familie der Frau den hohen Preis dieses Medikaments nicht bezahlen. Kohlberg schilderte den Personen in

seiner Untersuchung diese Situation und stellte ihnen folgende Fragen: Darf der Ehemann der kranken Frau das Medikament stehlen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum? (vgl. Kohlberg, 1995, S. 147-148). In diesem Beispiel stehen sich zwei konfligierende Interessen gegenüber: Auf der einen Seite der Besitzanspruch des Apothekers und auf der anderen Seite der Rettungsanspruch der Frau.

Welche normative Entscheidung letztendlich getroffen wurde, interessierte Kohlberg weniger, als die Prinzipien, die dieser Entscheidung zugrunde liegen. Aus der Analyse der Frage nach dem warum entwickelte er eine Stufenfolge der Entwicklung, in der sich die moralischen Stufen und Niveaus „vor allem darin unterscheiden, dass jeweils spezifische Orientierungen bei der Lösungssuche bevorzugt werden“ (Montada, 2002b, S. 637).

4.2.2 Die Stufenfolge der moralischen Entwicklung

Kohlberg benennt sechs Stufen des moralischen Urteilens, die drei Ebenen zugeordnet sind: Stufe 1 und 2 befinden sich auf der präkonventionellen Ebene, Stufe 3 und 4 liegen auf der konventionellen Ebene und Stufe 5 und 6 sind auf der postkonventionellen Ebene angesiedelt. Diesen Ebenen ordnet er verschiedene soziale Perspektiven zu: Auf der präkonventionellen Ebene ist das die „konkret-individuelle Perspektive“, auf der konventionellen Ebene ist es die „Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft“ und auf der postkonventionellen Ebene ist es eine „der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive“ (Kohlberg, 1995, S. 133). Dabei bestehen „die Unterschiede zwischen den Stufen des moralischen Urteils ... weniger in zunehmendem Wissen um moralische Normen, sondern liegen in qualitativ anderen Denkweisen über moralische Probleme“ (Heidbrink, 1996, S. 53). Die moralischen Stufen werden von den Individuen nacheinander und in derselben Reihenfolge durchlaufen. Jede Stufe baut auf der vorhergehenden auf und ist Voraussetzung für die nächst höhere.

Gerechtigkeitsurteile, die auf der *Ebene der präkonventionellen Moral* getroffen werden, begründen sich durch drohende Strafen, Autoritäten oder durch eigene Interessen. Vergleichbar mit Piagets heteronomer Moral (s. 4.1.1) hängt die Beurteilung einer Handlung hier von ihren Konsequenzen ab und nicht von der sozialen Bewertung dieser Konsequenzen. Gerecht ist, „Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist“ (Kohlberg, 1995, S. 128). Auf der 1. Stufe ist es das wesentliche Ziel,

Strafe zu vermeiden und sich der überlegenen Macht von Autoritäten unterzuordnen. Auf der 2. Stufe herrscht eine instrumentell-relativistische Orientierung, bei der das Zweckdenken im Mittelpunkt steht. „Man möchte die eigenen Interessen und Bedürfnisse befriedigen und lebt dabei in einer Welt, in der man auch die Interessen anderer berücksichtigen muss“ (Heidbrink, 1996, S. 56).

Das Prinzip auf der *Ebene der konventionellen Moral* ist die Übernahme guter und richtiger Rollen, die Einhaltung der konventionellen Ordnung und der Erwartungen anderer. „Gerechte Lösungen sind solche, die gute Sozialbeziehungen erhalten oder wiederherstellen“ (Montada, 1980, S. 319). Auf der 3. Stufe ist daher die Übereinstimmung mit anderen das höchste Gebot, während auf der 4. Stufe diese Gerechtigkeitsauffassung auf übergreifende Gemeinschaften erweitert wird. Die Erfüllung gegebener Ordnungs- und Rechtssysteme definiert den Gerechtigkeitsbegriff. Die *Ebene der postkonventionellen Moral* schließt diejenigen moralischen Urteile ein, die auf Werten und Prinzipien beruhen, die unabhängig von der Autorität sind, die diese Prinzipien vertritt, und die unabhängig von der eigenen Identifizierung mit diesen Autoritäten gültig sind. „Auf dieser Stufe gewinnt ... eine neue Dimension der Gerechtigkeit an Bedeutung: Gerechtigkeit des Verfahrens bei der Entscheidungsfindung, z.B. nach dem Modell demokratischer Entscheidungen“ (Montada, 2002b, S. 638). Kohlberg nennt die 5. Stufe, „die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte“ (Kohlberg, 1995, S. 131). Auf der 6. Stufe liegen universale ethische Prinzipien der Gerechtigkeitsbeurteilung zugrunde, wie z.B. Prinzipien der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und der Würde des Menschen als individueller Person (vgl. ebd., S. 132).

Das wesentliche Prinzip in der Entwicklungstheorie Kohlbergs ist die zunehmende Fähigkeit zur Rollenübernahme. Dabei wechselt die soziale Perspektive von einer egozentrischen und individuellen zu einer universalen, der Gesellschaft vorgeordneten Perspektive. Robert Selman (1984) formulierte eine Stufenfolge der sozialen Perspektive, die die Fähigkeit zur Rollenübernahme als den zentralen Aspekt sozialer Erkenntnis und Bewertung bezeichnet. Diese Stufenfolge verläuft analog zu den Konzepten Kohlbergs und Piagets von einer egozentrischen und undifferenzierten Perspektive (4-6 Jahre) über eine selbstreflexive oder reziproke Perspektive (8-10 Jahre)

zu einer gesellschaftlichen oder Tiefenperspektive (ab 12 Jahren). Laut Selmans Theorie stellt die Entwicklung der sozialen Perspektive eine notwendige Voraussetzung einer entsprechenden moralischen Entwicklungsstufe dar (vgl. Heidbrink, 1996, S. 69-72; Garz, 1989, S. 144-153).

4.2.3 Die Relevanz der Theorie Kohlbergs für die retributive Gerechtigkeit

Kohlberg selbst macht in seiner Theorie keine Aussagen über die Geltung der Stufentheorie in Bezug auf die Entwicklung der Strafgerechtigkeit oder des Denkens über Strafe. Er definiert Gerechtigkeit als „eine Form des Ausgleichs zwischen konfligierenden Ansprüchen verschiedener Personen“ (Montada, 1980, S. 318). Wie eine Lösung dieses Konflikts begründet wird, steht im Mittelpunkt der Definition unterschiedlicher Niveaus des Gerechtigkeitsdenkens. Im Folgenden soll nun ein Versuch unternommen werden, die Muster oder Struktur der Urteilsbegründungen auf den Kontext der retributiven Gerechtigkeit zu übertragen.

Auf dem *präkonventionellen Niveau* ist Gehorsam gegenüber Autoritäten ein Selbstwert und Strafe für Ungehorsam eine Notwendigkeit. Da Handlungen rein nach ihrem äußeren Erscheinungsbild beurteilt werden, sind die objektiven Folgen einer Handlung für die Strafe ausschlaggebend und nicht die subjektiven Faktoren, die Motive oder Absichten des Handelnden betreffen. Das gleichmacherische Bewußtsein, das sich im folgenden entwickelt, berücksichtigt nicht die situationalen Unterschiede und individuellen Bedürfnisse, und empfindet diejenige Strafe gerecht, die sich nach dem Prinzip der Egalität verteilt.

Auf dem *konventionellen Niveau* wird die „konkrete goldene Regel“ (Kohlberg, 1995, S. 129) angewendet und die Gegenseitigkeit von Beziehungen steht im Mittelpunkt. Zunächst gilt dieser Grundsatz nur für persönliche Beziehungen, später auch für Beziehungen zwischen Staat/ Gesellschaft und dem Einzelnen. Strafe ist ein Instrument, um das durch einen Regelbruch entstandene Ungleichgewicht in einer Beziehung wieder ins Gleichgewicht zu bringen.

Auf dem *postkonventionellen Niveau* gilt die Regel: „Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl“ (...) Integriert [werden] unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung“ (ebd., S.131). Insbesondere auf der 6. Stufe ist das

Strafmaß an die Art und den Stellenwert der verletzten Regel und des dahinterstehenden Wertes gebunden.

Es ist schwierig, die Stufentheorie Kohlbergs auf den Bereich der Strafgerechtigkeit zu übertragen. Da er die Entwicklung der Strafgerechtigkeit nicht gesondert betrachtet, lässt sein Ansatz nur vage Interpretationen im Hinblick darauf zu, ob die allgemeinen Entwicklungsprinzipien des moralischen Urteils auch für den retributiven Bereich gelten.

4.3 William Damon: Die soziale Welt des Kindes

William Damon (1977) erforschte die Sozialentwicklung des Kindes und untersuchte in diesem Kontext auch die Entwicklung des gerechten Verteilens und Teilens. Dabei stellte er eine Sequenz altersbedingter Niveaus des positiven Gerechtigkeitsdenkens fest.

Als adäquates methodisches Vorgehen forderte Damon eine Kombination aus naturalistischen Beobachtungen, experimentellen Untersuchungen und Interviewverfahren (vgl. Damon, 1990, S. 87-93). In seinen Interviews und experimentellen Untersuchungen wurden den kindlichen Versuchspersonen Ereignisse vorgegeben oder geschildert, in denen Protagonisten eine Arbeitsaufgabe gestellt wird und die diese in unterschiedlichem Maß erfüllen. Dabei wurden auch Informationen zum unterschiedlichen Alter der Protagonisten gegeben. Die Versuchspersonen mussten anschließend entscheiden, wie die Belohnung für die geleistete Arbeit verteilt werden sollte.

Obgleich Damon sich auf den distributiven Bereich der Gerechtigkeit beschränkt, sind seine Ergebnisse und sein daraus folgender theoretischer Ansatz auch für die retributive Gerechtigkeitsentwicklung nicht unwichtig, da er eine der wichtigsten psychologischen Theorien über Gerechtigkeit, nämlich den Mehr-Prinzipien-Ansatz (s. 2.2) auf eine entwicklungspsychologische Ebene transferiert.

Ein weiterer Grund für die Erwähnung der Theorie Damons in dieser Arbeit ist auch sein ausgewogenes empirisches Vorgehen, das neben den eben genannten unterschiedlichen Methoden der Datengewinnung auch längs- und querschnittliche Analysen mit einschließt.

4.3.1 Die Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens: Von Selbstbegünstigung zu situationsspezifischer Ethik

Damons Theorie lehnt sich zum einen an die Ansätze Kohlbergs und Piagets an und beinhaltet eine Abfolge moralischer Entwicklungsstufen. Zum anderen baut seine Theorie auf den drei Verteilungsmodi des Mehr-Prinzipien-Ansatzes auf, der annimmt, dass Güter nach dem Verdienst einer Person (equity), nach der Bedürftigkeit einer Person (need) oder nach dem Gleichverteilungsprinzip (equality) aufgeteilt werden (vgl. Deutsch, 1975, Schwinger, 1980).

Damon betrachtet Gerechtigkeit ganz im Sinne Kohlbergs als einen Konflikt zwischen mehreren Parteien und deren unterschiedlichen Ansprüchen. Moralische Entwicklung bedeutet für ihn, dass dieser Konflikt mit zunehmendem Alter auf unterschiedliche Weise gelöst wird. Dabei ist für die Lösung des Konflikts auf jeder Stufe die Orientierung an einem bestimmten Gerechtigkeitsprinzip charakteristisch. Die verschiedenen Entwicklungsstufen sollen im folgenden kurz skizziert werden:

Auf dem *Niveau 0-A* „vermengt das Kind Gerechtigkeit mit seinen eigenen Wünschen“ (Damon, 1990, S. 106), woraus eine subjektive und egozentrische Begründung von Gerechtigkeitsurteilen folgt, die nicht durch externe, objektive Gründe gestützt wird. Der Gerechtigkeitskonflikt, der „zwischen den Wünschen des Selbst und irgendwelchen Hindernissen“ (ebd., S. 110) stattfindet, wird dadurch befriedigend gelöst, dass das Individuum angenehme Konsequenzen für sich selbst herstellt. Laut Damons Untersuchungsergebnissen dominiert dieses Niveau v.a. bei den Vierjährigen (ebd. S. 106-110).

Das zweite *Niveau 0-B* ist charakterisiert durch egoistische und willkürliche Gerechtigkeitsüberlegungen und zeigt sich vorwiegend bei den Vier- bis Fünfjährigen. Jedoch wird hier bereits die Notwendigkeit erkannt, die eigenen Entscheidungen „durch Gründe zu rechtfertigen, die im allgemeinen eher zu akzeptieren sind als der bloße Hinweis auf die eigenen Wünsche (ebd., S. 112).

Gerechtigkeit bedeutet auf dem *Niveau 1-A* absolute Gleichbehandlung. Vor allem Fünfjährige lösen den Gerechtigkeitskonflikt in der Form, dass sie allen Personen durch Gleichbehandlung das Gleiche zuteilen, was mit der Meinung begründet wird, dass alle Personen die gleichen Gerechtigkeitsansprüche und die gleichen Bedürfnisse haben (vgl. ebd., S. 113-114).

Auf dem *Niveau 1-B* wird Gerechtigkeit mit Verdienst gleichgesetzt. Vor allem bei Sechs- und Siebenjährigen werden Entscheidungen nach dem Prinzip der Reziprozität getroffen und dabei gilt als einzig berechtigter Anspruch der des Verdienstes bzw. der Leistung.

Achtjährige befinden sich überwiegend auf dem *Niveau 2-A*, das durch die neu gewonnene Einsicht charakterisiert ist, dass „es eine Vielzahl akzeptabler Gerechtigkeitsansprüche geben kann, die zu verschiedenen moralisch akzeptablen Entscheidungen führen können“ (ebd., S. 116). Hier wird Gerechtigkeit auch mit Großzügigkeit und Rücksichtnahme gegenüber Personen mit besonderer Bedürftigkeit assoziiert.

Auf dem letzten *Niveau 2-B* wird Gerechtigkeit mit einer situativen Ethik gleichgesetzt: Der Anspruch, der sich im vorliegenden Zusammenhang am besten begründen lässt, bestimmt die Verteilung der Güter. „Alle möglichen Gerechtigkeitsansprüche ... werden berücksichtigt, aber der Verteilungsmodus, für den man sich schließlich entscheidet wird gewählt mit Blick auf die besondere Funktion der Belohnung in der besonderen Situation“ (Damon, 1990, S. 107). Es kristallisiert sich ein utilitaristisches Prinzip heraus, das nach der Erreichung von bestimmten Zielen fragt, welchen durch eine bestimmte Verteilung gedient werden kann.

In Damons Untersuchungen korrelierten das Alter der Kinder und das Niveau des Gerechtigkeitsdenkens hoch ($r(48) = .85, p < .001$). Daher zieht er den Schluss, „dass sich dieses Denken bei Kindern gleichmäßig und in vorhersagbarer, altersabhängiger Weise während der frühen und mittleren Kindheit entwickelt“ (ebd., S. 125). Diese Annahme wird auch durch die Ergebnisse seiner längsschnittlichen Analyse gestützt, nach denen über 75 Prozent der Kinder, die untersucht wurden, von einem Jahr zum nächsten auf demselben Begründungsniveau blieben oder sich auf ein höheres Niveau entwickelten (vgl. ebd., S. 133).

Im folgenden Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, die eben genannten theoretischen Annahmen Damons bezüglich der Entwicklung der distributiven Gerechtigkeitsentwicklung auf die retributive Gerechtigkeitsentwicklung zu übertragen.

4.3.2 Gerechtigkeitsniveaus und Strafurteile

Laut Damon gibt es eine lineare Entwicklung der Gerechtigkeit, im Laufe derer Kinder unterschiedlichen Alters verschiedene Dimensionen des Gerechtigkeitskonflikts erkennen und in Folge dessen unterschiedliche Verteilungsprinzipien als gerecht anerkennen.

Auf dem ersten und auf dem zweiten Niveau (0-A; 0-B) wird die Frage nach einer gerechten Verteilung von egoistischen Motiven beherrscht. Es gibt hier keine wirklich objektiven Kriterien, die die Verteilung bestimmen, sondern lediglich die subjektiven Wünsche des Verteilers bzw. seine Beziehung zu den Personen, die bestraft werden sollen.

Das Prinzip der Gleichverteilung ist auf dem dritten Niveau (1-A) dominierend. Gerecht ist eine Strafverteilung dann, wenn alle beteiligten Personen gleich behandelt werden, da ihnen die selben Wünsche, Motive und Bedürfnisse unterstellt werden. Damit würden alle Informationen bezüglich einer Regelübertretung im Hinblick auf ihre Schwere/ Konsequenzen, die Intention des Handelnden und den situativen Kontext ausgeblendet.

Auf dem vierten Niveau (1-B) beherrscht das Verteilungsprinzip des Verdienstes die Strafscheidung. Dieses Prinzip ist geprägt von einem Gefühl der Verpflichtung oder der Entschädigung, die bei einer Regelübertretung einen gerechten Ausgleich fordert, dessen Höhe sich nur an dem Schadenausmaß orientiert.

Der soziale Kontext, der u.a. strafmildernde Faktoren beinhalten kann, wird auf dem fünften Niveau (2-A) berücksichtigt. Die Bedürftigkeit einer Person wird nahezu überbetont und die subjektive Seite ihrer strafwürdigen Handlung, die Intentionen und Motive einschließt, spielt eine große Rolle für das Strafurteil.

Ziel der Überlegungen auf dem letzten Niveau (2-B) ist es, die Ansprüche der beteiligten Personen abzuwiegen, um herauszufinden, welcher Anspruch sich in dem vorliegenden Zusammenhang am besten rechtfertigen lässt und welcher Anspruch als irrelevant ausgeschlossen werden kann. Bei einem Strafurteil würde hier mit höchster Wahrscheinlichkeit der Anspruch eines Opfers im Vergleich zu dem eines Täters als relevant gelten. Wichtig ist auch, dass auf diesem Niveau nach dem Zweck der Strafe in der speziellen Situation gefragt wird und diese so gewählt wird, dass sie dem Ziel, welches angemessen erscheint, am ehesten dient.

Die Theorie Damons auf die Entwicklung der retributiven Gerechtigkeit anzuwenden ist nicht einfach, da die Stufenfolge, die für den Verlauf der distributiven Gerechtigkeit logisch und nachvollziehbar scheint, im Hinblick auf den negativen Aspekt der Gerechtigkeit keine wirkliche Aussagekraft hat.

Ob dies auf eine Lücke oder Fehlerhaftigkeit des Ansatzes von Damon hinweist oder ob für den Bereich der retributiven Entwicklung eine im Grundsatz andere Theorie konstruiert werden muss, da diese Entwicklung abweichend verläuft, ist eine Frage, der in dieser Arbeit nicht weiter nachgegangen werden kann.

4.4 Gerechtigkeitsentwicklung aus attributionstheoretischer Sicht

Obwohl die Attributionstheorie von Heider (1958) weder eine spezifische moral- noch entwicklungspsychologische Theorie ist, liefert sie interessante Antworten auf die Frage, welche Ursachen Ereignissen in der Umwelt zugeschrieben werden. Da die Frage nach Ursachenattribution und Verantwortlichkeitszuschreibung eine sehr zentrale ist, wenn es um Gerechtigkeitsüberlegungen hinsichtlich der Strafe geht, soll im folgenden auf diejenigen Thesen der Attributionstheorie eingegangen werden, die einen fruchtbaren Beitrag zur Analyse von Strafüberlegungen und Strafurteilen sowie ihrer Entwicklung liefern.

4.4.1 Gerechtigkeitsbewertungen als Funktion von Ursachenerklärungen

Fritz Heider war der Meinung, „dass die wissenschaftliche Psychologie sehr viel von der naiven Psychologie des Alltags lernen könne“ (Heider, 1958, 1977, zit.n. Utne & Kidd, 1980, S. 79). Ihn interessierte, wie Menschen in ihrem alltäglichen Umfeld die Ursachen des eigenen Verhaltens und die des Verhaltens anderer wahrnehmen. Im Laufe seiner Forschung stellte Heider fest, dass sich die Handlungsweisen eines Menschen auf zwei Faktorengruppen und deren Wechselwirkung zurückführen lassen: Zum einen sind dies die Faktoren, die innerhalb des Menschen liegen (internale Faktoren) und zum anderen diejenigen, welche außerhalb des Menschen liegen (externale Faktoren). Zur ersten Gruppe gehören zwei Komponenten, nämlich die Fähigkeit und die Anstrengung eines Menschen. Zur zweiten Gruppe gehört die sich nicht verändernde Eigenschaft des Aufgabenbereiches (Aufgabenschwierigkeit) und ein instabiler, variabler Faktor (Glück/ Zufall).

Diese vier Handlungskomponenten ordnete Weiner (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1972) in einer Taxonomie und kategorisierte sie nach ihrer Stabilität (stabil/ instabil) und Ursachenlokalisierung (internal/ external).

Rosenbaum (1972) erweiterte diese Taxonomie um die Dimension der Intentionalität oder Absicht. In dem neuen Schema wird „Verhalten als Ergebnis überlegter, beabsichtigter Entscheidungen seitens des Akteurs oder aber auch als Ergebnis impulsiver, unbeabsichtigter Kräfte angesehen“ (Utne & Kidd, 1980, S. 82).

Für die Gerechtigkeitsforschung kann nun aus diesem Schema folgende Hypothese abgeleitet werden:

Die Art der Erklärung, die eine Person für ein Handlungsergebnis gibt, nimmt Einfluss auf das Unbehagen, das bei erlebten oder beobachteten Ungerechtigkeiten entsteht.

„Unausgewogenheiten, die interne Ursachen haben, die also Gründen innerhalb der Person entspringen, die eine Ungerechtigkeit begeht, können sehr viel Unbehagen hervorbringen“ (ebd., S. 85). Genauso werden „Unausgewogenheiten, die beabsichtigten Ursachen zuzuschreiben sind, ... ein größeres Unbehagen hervorrufen als jene, die ... auf unbeabsichtigte Ursachen zurückzuführen sind“ (ebd., S. 85).

Ickes & Kidd (1976) gingen sogar soweit, zu behaupten, dass „die wahrgenommene Intentionalität, die Ursachenlokalisierung und die Stabilität der Bedürftigkeit eines Individuums wichtige Determinanten dafür [sind], ob ein außen stehender Beobachter das benachteiligte Individuum für seine ungerechte Lage für verantwortlich halten wird“ (ebd., S. 93). Studien von Schopler & Matthews (1965) und Berkowitz (1969) zeigten, dass durch eine von internen Faktoren hervorgerufene Unausgewogenheit im Beobachter das Gefühl geweckt wird, die benachteiligte Person sei mehr verantwortlich für ihre Lage, was nicht der Fall ist, wenn die Ursachen als external lokalisiert werden.

Zusammenfassend lassen sich drei wichtige Beiträge des Attributionsansatzes für die Gerechtigkeitsproblematik festhalten:

1. Die Kenntnis über Ursachenzuschreibungen hilft dabei, zu verstehen, wie Menschen zu einer Beurteilung darüber kommen, ob eine Beziehung gerecht/ ausgewogen oder ungerecht/ unausgewogen ist.
2. Diese attributive Information kann die Reaktion auf eine Ungerechtigkeit beeinflussen.

3. Außerdem kann diese Attribution die Entscheidung beeinflussen, wie diese Ungerechtigkeit abgebaut werden kann. (s. Utne & Kidd, 1980, S. 101-102).

4.4.2 Verantwortlichkeitszuschreibung und Strafurteile

Im vorhergehenden Abschnitt wurden Attributionsdimensionen dargestellt, die das Empfinden von Ungerechtigkeit vermindern oder vergrößern können. Wie diese Dimensionen miteinander verknüpft sind, kann durch das „Konzept der persönlichen Verantwortung“ (ebd., S. 88) erschlossen werden.

Es muss „ein Gefühl persönlicher Verantwortung für die normabweichende Situation erweckt werden ..., damit eine Norm ... als persönlich relevant und als für die Handlung des einzelnen richtungweisend empfunden wird“ (ebd., S. 88).

Dies gilt für das Opfer einer Ungerechtigkeit selbst, oder aber für einen außenstehenden Beobachter, dessen Ungerechtigkeitsempfinden davon abhängig ist, ob er dem Opfer die Verantwortlichkeit für dessen Situation zuschreibt oder nicht. Diese Zuschreibung hängt letztlich u.a. von der kausalen Attribution ab, die der Beobachter bzw. das Opfer selbst vornimmt.

Wenn die Ursachen einer Ungerechtigkeit internal attribuiert werden, wird dem Opfer Verantwortlichkeit zugeschrieben und die Reaktion des Beobachters fällt anders aus, als wenn die Ungerechtigkeit external attribuiert wird.

Bei der Bestimmung von Strafe greift dieser Mechanismus in gleicher Weise: Strafe als Mittel zur Wiederherstellung des Gleichgewichts ist nur dann notwendig, wenn ein Täter als verantwortlich für eine Handlungsfolge/ einen Schaden angesehen wird. Dazu muss die Ursache der Handlungsfolge als im Täter gelegen (internal) angesehen werden.

Man könnte zusammenfassen: Attribution ist im Straffindungsprozess der grundlegende Schritt, um eine gerechte Strafe zu bestimmen. Denn nur wenn die Ursache eines Schadens im Täter liegt und nicht externale, unkontrollierbare Ursachen vorliegen, kann über eine Bestrafung diskutiert werden.

Heider (1958, 1977) nennt fünf Wege, um Verantwortlichkeit zu interpretieren:

1. Auf dem ersten und primitivsten Niveau „wird jede Person für jede Handlung, mit der sie irgendwie in Beziehung steht, verantwortlich gemacht, z.B. wird den Nachfahren für die Taten der Vorfahren Schuld zugesprochen“ (Montada, 1980, S. 313).

2. Auf dem nächsten Niveau muss eine kausale Beziehung zwischen Täter/ Tat und Konsequenzen vorliegen.
3. Auf dem dritten Niveau muss eine Vorhersehbarkeit der Handlungskonsequenzen vorliegen, wenn ein Täter als verantwortlich gelten soll.
4. Auf dem vierten Niveau wird zwischen Fahrlässigkeit und Absichtlichkeit unterschieden, d.h. es werden nur noch absichtlich herbeigeführte Folgen einer Handlung angerechnet.
5. Auf dem letzten Niveau können mildernde Umstände (z.B. besondere Notsituationen) eine Verantwortlichkeitszuschreibung und eine Bestrafung des Täters verhindern (vgl. Montada, 1980, S. 313-314).

4.4.3 Die Entwicklung von Verantwortlichkeitszuschreibungen

Es kann festgehalten werden, dass „sowohl Fremd- als auch Selbstbewertungen als Funktion [von] Ursachenerklärungen zu betrachten sind: Eine gerechte Beurteilung einer Leistung verlangt eine Diagnose der Leistungsursachen“ (Montada, 1980, S. 311-312). Leistung kann hierbei positiv als auch negativ sein: Genauso wie die Bewältigung einer schwierigen Aufgabe als Leistung gilt, stellt auch eine strafwürdige Handlung bspw. ein Einbruch, eine Sachbeschädigung oder eine Körperverletzung eine Leistung dar.

Die im vorigen Abschnitt genannten fünf Wege der Verantwortlichkeitszuschreibung können auch als Entwicklungsfortschritte oder aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen angesehen werden: Wie Piaget nimmt auch Heider „einen Entwicklungsfortschritt von globalen zu differenzierten Verantwortungszuschreibungen, die Intentionen und situative Faktoren in Rechnung stellen“ (ebd., S. 314) an. Dabei gewichten ältere Kinder und Jugendliche Handlungsintentionen stärker als jüngere Kinder (vgl. 4.1.3).

Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen „alles-oder-nichts Sachverhalt“ (ebd., S. 315), sondern um eine Verschiebung der Gewichtung von Handlungskonsequenzen und Handlungsabsichten im Laufe der Entwicklung (vgl. Hewitt, 1975). Das Gewicht der Absicht steigt dabei mit dem Alter an und geht auf Kosten der Handlungskonsequenzen.

Daher nehmen die Forscher Anderson und Butzin (1978) an, dass „der Prozess der moralischen Urteilsfindung ... über einen breiten Altersbereich der gleiche [ist],

nämlich ein Prozess der Informationsintegration“ (Montada, 1980, S. 316). Dieser Spur soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

4.5 Norman H. Anderson: Gerechtigkeitsentwicklung als Informationsintegration

Norman Anderson (1977; 1978) untersuchte im Bereich der Aufteilungsgerechtigkeit die Entwicklung der Informationsintegration. Seine zentrale Frage ist, ab welchem Alter Kinder verschiedene Informationen integrieren können. Er nimmt an, dass eine gerechte Verteilung von Gütern immer eine Integrationsleistung von für die Verteilung relevanten Informationen voraussetze. Zum Beispiel sind dies die unterschiedlichen Leistungen und Beiträge der Individuen, die mit anderen Faktoren, wie z.B. der Anstrengung oder der Bedürftigkeit, verknüpft werden müssen.

In den folgenden Abschnitten wird kurz auf die grundlegenden theoretischen Annahmen der Theorie Andersons eingegangen. Ausführlicher werden dann die Ableitungen seiner Theorie für die Moralentwicklung betrachtet. Die Informationsintegration im Bereich Schaden und Wiedergutmachung wird abschließend behandelt.

4.5.1 Die Theorie der Informationsintegration

Andersons Theorie stammt aus der großen Familie der Informationsverarbeitungstheorien, deren drei bedeutende Kennzeichen folgende sind:

1. Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen sind *Aufgabenanalysen*, „eine Forschungstechnik, bei der für eine Aufgabe die Ziele, die relevante Umgebungsinformation und die möglichen Verarbeitungsstrategien identifiziert werden“ (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 202).
2. Dabei wird das Denken als *Prozess mit zeitlicher Erstreckung* betont.
3. Zugrunde liegt die Metapher des Kindes als ein System in der *Art eines Computers*, bei dem Hardware und Software die Informationsverarbeitung begrenzen. Übertragen auf den Menschen bezieht sich diese Beschränkung auf Gedächtniskapazität, Effizienz der Gedächtnisprozesse und Verfügbarkeit relevanter Strategien und Informationen bzw. Wissensbestände.

Kognitive Entwicklung entsteht aus Sicht der Informationsverarbeitungstheorie dadurch, dass „Kinder ihre Verarbeitungsbeschränkungen nach und nach überwinden,

und zwar durch die Effektivitätssteigerung bei der Ausführung grundlegender Prozesse, durch die Erweiterung von Gedächtniskapazitäten und durch den Erwerb neuer Wissensbestände“ (ebd., S. 202).

Anderson bringt seine Annahmen über die menschliche Informationsverarbeitung in folgender Aussage auf den Punkt:

„*Much of thought and judgment is governed by simple algebraic models*“ (Anderson, 1980, S. 1). Diese algebraischen Modelle machte Anderson zur Grundlage und zum Rahmen seiner Theorie, die im folgenden erläutert wird.

4.5.1.1 Grundidee der Integrationstheorie

Die Grundidee der Integrationstheorie kann anhand einer Grafik veranschaulicht werden:

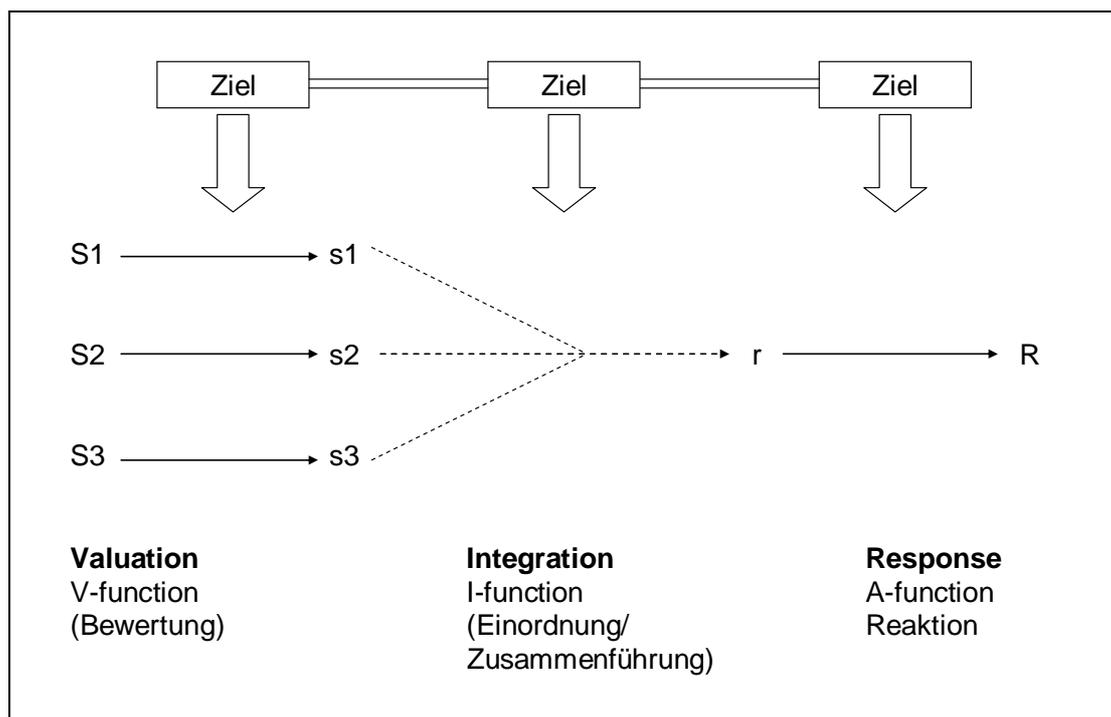


Abb. 2. Das „integration diagramm“ (in Anlehnung an Anderson, 1991, S. 138)

Das Diagramm zeigt eine Kette von drei grundlegenden Operationen, die vom beobachtbaren Stimulus (S) zur beobachtbaren Antwort (R) führen:

Die erste Operation ist dabei die Bewertung (V) eines ankommenden Stimulus, durch die dieser Stimulus eine psychologische Repräsentation wird (s). Diese psychologischen Stimuli werden integriert (I) und führen zu einer Reaktion (R).

Die bedeutendste der drei Operationen ist dabei I, da sie sich auf die Stimuli und die Reaktion auf einer psychologischen Ebene bezieht.

Zuletzt vermittelt die Funktion M (mediation) zwischen der impliziten Reaktion und den Zwängen des Bewertungsapparates, der von der betroffenen Person ausgebildet wurde. Die Integration I hat dabei die fundamentale Rolle, die Bewertungs- bzw. Einschätzungsprobleme zu lösen.

4.5.1.2 Das „Averaging“-Modell

Anderson verdeutlicht seine Theorie mit Hilfe eines einfachen Experiments bei dem es um die Beurteilung von Spielsachen geht (Butzin & Anderson, 1973):

Dem Kind werden hier zwei Spielzeuge zur selben Zeit gezeigt und es wird gefragt, wie sehr es mit diesem Paar Spielsachen spielen will. Jedes Spielzeug hat eine spezifische Attraktivität für das Kind. Die Frage ist nun, wie die Attraktivitätswerte der einzelnen Spielzeuge integriert werden, um eine Gesamtreaktion auf das Spielzeugpaar zu produzieren.

Die Hypothese ist nun, dass die Integration einer „Averaging rule“, einer Regel der Durchschnittsbildung folgt. Das bedeutet, dass die Attraktivität des Spielzeugpaares der durchschnittlichen Attraktivität der einzelnen Spielzeuge entspricht.

Diese Hypothese konnte bestätigt werden und damit auch die Annahme, dass bei der Integration von verschiedenen Informationen das endgültige Urteil einer Regel der Durchschnittsbildung folgt.

Diese allgemeinen Aussagen zur Informationsintegration sollen im folgenden auf die Frage nach der Entwicklung des moralischen Urteils Antwort geben.

4.5.2 Die moralisch-soziale Entwicklung aus Sicht der Informationsintegrationstheorie

Die Informationsintegrationstheorie betrachtet die Entwicklung des moralischen Denkens im Kontext einer allgemeinen Theorie des Urteilens und Handelns.

Innerhalb des moralischen Bewertungs- und Entscheidungsprozesses existieren drei grundlegende Konzepte: Integration („integration“), Bewertung („valuation“) und Handlung („action“) (Anderson, 1991, S. 137).

1. Integration

Die Bedeutung der Integration ist in einem moralischen Konflikt offensichtlich. Kompromisse, die bei dessen Lösung geschlossen werden *sind* integrative Prozesse. Daher spricht Anderson von einer „moral algebra“ (ebd., S. 139), bei der zwischen dem größeren Nutzen und dem kleineren Übel abgewogen wird. Dieser evaluative Prozess folgt der kognitiven Algebra, die in anderen Bereichen angewandt wird, nämlich der Regel der Durchschnittsbildung.

2. Bewertung

„Values do not generally come ready made, but are constucted as part of goal-directed action“ (ebd., S. 141). In die Bewertung einer moralischen Sachlage fließen moralisch-soziale Haltungen, das moralische Wissen und die Motivation des Entscheidungsträgers mit ein. Des weiteren hängt die moralische Entscheidung von der situationalen Analyse ab: Nach welchem moralischen Prinzip soll in dieser Situation geurteilt werden? (Hier sei auf die bereits in Punkt 2.2 beschriebenen Gerechtigkeitsprinzipien hingewiesen.)

3. Handlung

Die letzte Stufe des moralischen Entscheidungsprozesses beinhaltet die Übersetzung des Urteils in eine Handlung. Hierbei sind zwei Probleme relevant: Zum einen wurde ein lediglich schwacher Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und Handeln gefunden (s. McGuire, 1969). Ob dies darauf beruht, dass der Zusammenhang von Urteil und Handeln eigentlich stark ist und nur durch unangemessene Theorien und Messmethoden nicht entsprechend dargestellt werden konnte oder ob der Zusammenhang tatsächlich schwach ist, da viele andere Faktoren neben dem moralischen Urteil auf die Handlung einwirken, ist nicht klar.

Zum zweiten ist es für eine moralische Handlung unabdingbar, deren Folgen vorherzusehen und abzuschätzen. Diese Fähigkeit zur Vorhersage und Berücksichtigung von möglichen Handlungsfolgen ist insbesondere bei jüngeren Kindern weniger gut ausgeprägt und die Entwicklung dieser Fähigkeit ist besonders bedeutend im Kontext des moralischen Denkens (vgl. Anderson, 1991, S. 145).

Welche Veränderungen kann man nun im Laufe der Entwicklung in Bezug auf die Anwendung des eben beschriebenen Integrationsprozesses erkennen?

Um diese Frage zu beantworten legten Anderson & Butzin (1978) ihren Probanden (4-9 Jahre alt) Geschichten vor, in denen zwei Kinder sich in Bezug auf zwei Variablen (Leistungsbeiträge, Anstrengung oder Bedürfnis) unterschieden. Die Forscher konnten zeigen, dass schon vierjährige Kinder eine relativ konsistente Integration in ihrem Verteilungsvorschlag leisteten, wobei sie unterschiedliche Anstrengungen gegen unterschiedliche Bedürfnisse aufrechneten und somit die „logische Multiplikation (im Sinne der Kompensation) verschiedener Variablen (Montada, 1980, S. 308) vornahmen. Diese Befunde sprechen gegen die Annahme Piagets (s. Punkt 4.1.3), dass Kinder sich in diesem Alter auf eine Variable konzentrieren und somit eine Beschränkung ihrer Integrationsleistung zu erwarten ist. Andersons Ergebnisse setzen dagegen eine Dezentrierung voraus, was darauf hinweist, dass sich die vierjährigen Probanden schon auf einem operatorischen Niveau bewegen. Dabei wurden keine signifikanten Differenzen zwischen den untersuchten Altersgruppen gefunden (vgl. ebd., S. 595-497). Nachgewiesen wurde jedoch ein Zusammenhang zwischen Entwicklungsniveau und Komplexitätsgrad der erforderlichen Informationsverarbeitung. In Anderson & Butzins Experiment III wurde jede Person, die von der Aufteilung betroffen war, sowohl durch ihr Bedürfnis als auch durch ihren Leistungsbeitrag gekennzeichnet. Beim Vergleich zwischen zwei Personen ist damit die Integration von vier Variablen (Bedürfnis und Beiträge beider Personen) erforderlich. In den Analysen der Aufteilungsentscheidungen der einzelnen Vpn wurde gefunden, dass die Achtjährigen ausnahmslos alle vier Variablen integrierten, bei den Sechsjährigen waren dies nur noch 6 von 10 Probanden, bei den Fünf- und Vierjährigen noch weniger (vgl. ebd., S. 601-602). Dabei ist dennoch erstaunlich, dass die Hälfte der Jüngsten immerhin 2, 3 oder 4 der relevanten Variablen integrieren konnte.

Zusammengefasst sprechen die Befunde Andersons gegen die Vermutung und Annahme Piagets, Kohlbergs und Damons, dass eine lineare Altersabhängigkeit der Präferenz für spezifische Verteilungsformen vorliege. Stattdessen muss eher von der Hypothese ausgegangen werden, dass „schon in frühem Alter unterschiedliche Kriterien für eine angemessene Aufteilung erkannt werden“ (Montada, 1980, S. 309).

„Failure to detect integration may well reflect incapacities of method, not of children“ (Anderson & Butzin, 1978, S. 603). Folglich müsste sich die entwicklungspsychologische Gerechtigkeits- und Moralforschung starker auf die Entwicklung von Integrationsfähigkeiten konzentrieren, als darauf, lineare Altersabhängigkeiten von bestimmten Gerechtigkeitskriterien zu identifizieren.

Dieser Forderung kommen Darley & Shultz nach, deren Theorie die Informationsverarbeitung und -integration als Grundlage retributiven Urteilens annimmt.

4.6 John Darley und Thomas Shultz: Das Informations-Prozess-Modell

Im Gegensatz zu den bisher genannten Theorien und Annahmen über die Gerechtigkeitsentwicklung, die ihren Ausgangspunkt zumeist in der distributiven Gerechtigkeit hatten, nimmt das „information-processing-model“ explizit die retributive Entwicklung als Basis ihrer Überlegungen und methodischen Zugänge.

Darley & Shultz nehmen wie Nicholas Emler (s. Punkt 1.4.2) an, dass gerade im Bereich der retributiven Gerechtigkeit die Prinzipien des Urteilens noch deutlicher hervortreten als im Bereich der distributiven Gerechtigkeit.

4.6.1 Der Informationsverarbeitungsprozess des retributiven Urteilens

Eine Anzahl von Forschern, die sich mit der Psychologie der Strafgerechtigkeit auseinandergesetzt haben, fanden theoretische Inspiration in philosophischen Analysen der Moral und des Rechts. Daher fokussieren ihre Studien darauf, die Informationsbeschaffungs- und Beweisführungsregeln zu bestimmen, die gewöhnliche Menschen ihren Beurteilungen von Straftaten und Regelübertretungen zugrunde legen. Daher werden die so hergeleiteten Theorien Informations-Prozess-Theorien genannt (vgl. Darley & Shultz, 1990, S. 530). Die bedeutendsten Beiträge zur Entwicklung der im folgenden ausgeführten Theorie stammen von Shultz & Schleifer (1983; Shultz, Schleifer & Altman, 1981), Shaver (1985), Darley & Zanna (1982), Fincham & Jaspars (1980) und Lloyd-Bostock (1983). All ihre theoretischen Überlegungen über das retributive Urteilen entstammen der Auseinandersetzung mit philosophischen und strafrechtlichen Modellen.

Die Betonung der Informations-Prozess-Theorie liegt auf dem Gebrauch von Begründungsregeln, anhand derer die Informationen eines Falles im Verfahren der Entscheidungsfindung analysiert werden. Dabei bezieht sich die Theorie auf Situationen, in denen eine Person eine Handlung begangen hat, die einer anderen Person geschadet hat. Die Theorie nimmt an, dass die Entscheidung für oder gegen eine Strafe bzw. über die Höhe der Strafe sich vor allem darauf konzentriert, ob das Handeln der Person die Ursache für den Schaden war, ob die Person moralisch verantwortlich für den Schaden ist und ob sie strafwürdig ist (Darley & Shultz, 1990, S. 531). Das Prinzip der Informationsentwicklung beinhaltet, dass jede Entscheidung, die in diesem Prozess getroffen wird, Gebrauch von denjenigen Informationen macht, die während der zuvor getroffenen Entscheidung entwickelt worden sind.

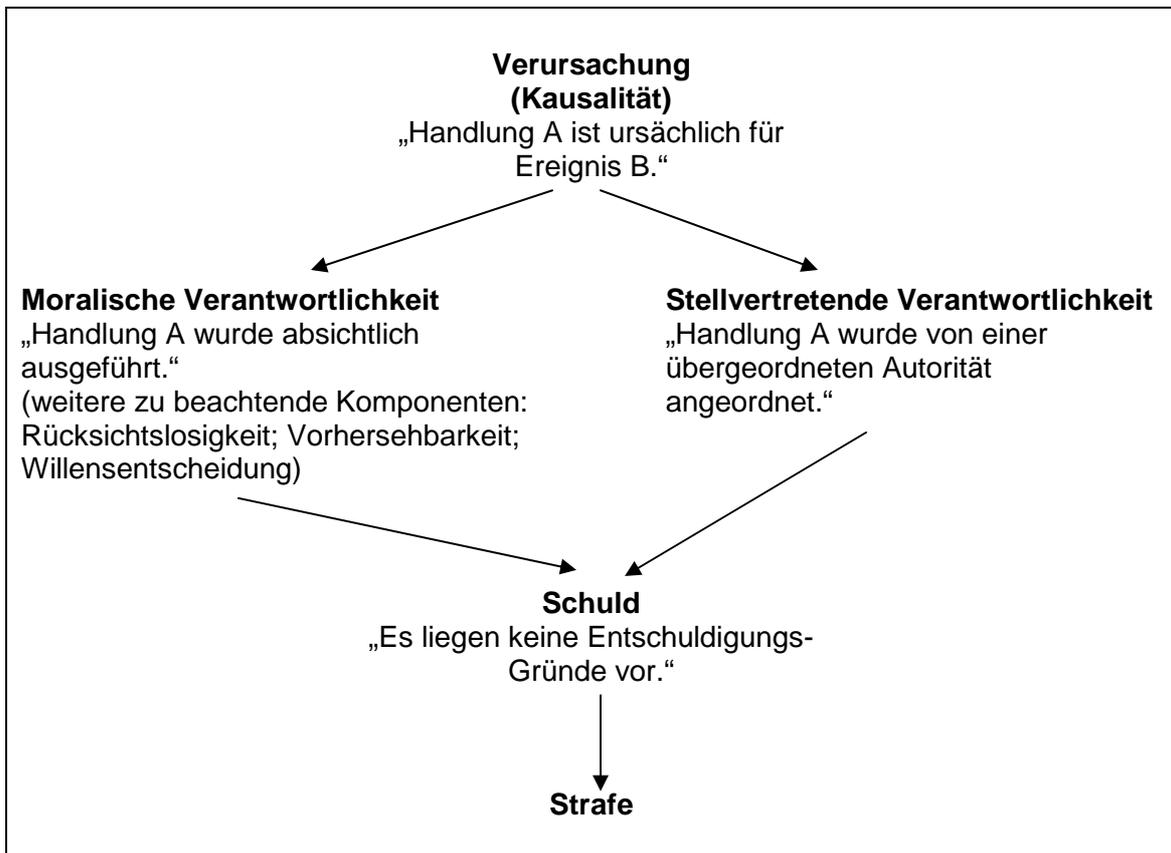


Abb. 3. Überblick über das „information-processing-model“ (in Anlehnung an Darley & Shultz, 1990, S. 532)

Die erste bedeutende Frage für eine Urteilsfindung ist die der Kausalität:

„Causation is determined by a combination of generative and conditional information ... Supplementing this generative approach is the *not but for* (or *sine qua non*) test, which is widely used in jurisprudence. The not but for rule holds that a person's behaviour is a cause of harm if and only if the harm would not have occurred without it" (Darley & Shultz, 1990, S. 531).

Nächster Schritt im Prozess der Urteilsfindung ist die Frage nach der moralischen Verantwortlichkeit der Person. Wenn diese den Schaden aus Versehen verursacht hat bzw. die Absicht, die Rücksichtslosigkeit oder die Fahrlässigkeit fehlt, wenn sie die Handlung unfreiwillig und unter Zwang stehend ausgeführt hat oder wenn der Schaden von ihr nicht vorhergesehen werden konnte, dann wird diese Person nicht als moralisch verantwortlich für den entstandenen Schaden beurteilt. Dabei wird dies weiter differenziert, ob jemand aus Fahrlässigkeit einen Schaden verursacht hat oder absichtlich. Ersterer wird als weniger verantwortlich beurteilt als letzterer. Jedoch können so genannte Rechtfertigungsgründe oder Entschuldigungen das Maß der Strafe herabsetzen. Dazu reduzieren mildernde Umstände möglicherweise die Strafwürdigkeit des Handelnden.

Ein Strafurteil wird dann gefällt, wenn der Handelnde als strafwürdig befunden wird. Es wird angenommen, dass Strafe allgemein proportional zum verursachten Schaden verhängt wird, jedoch durch die oben genannten Gründe herabgesetzt werden kann.

Eine stellvertretende oder übertragene Verantwortlichkeit ist laut Darley & Shultz dann vorhanden, wenn eine übergeordnete Autorität den Schaden nicht selbst in Folge einer Handlung verursacht, sondern sie anordnet oder seiner Pflicht, den Schaden zu verhindern, nicht nachkommt (ebd., S. 534).

4.6.2 Der Entwicklungsverlauf des retributiven Urteilens

Die Informations-Prozess-Theorie nimmt an, dass sich die Fähigkeit, differenzierte retributive Gerechtigkeitsurteile zu fällen, schon in sehr frühem Alter entwickelt. Untersuchungen, die sich auf das oben beschriebene Modell der Urteilsfindung stützen, haben gezeigt, dass schon Kinder im Alter von fünf oder sechs Jahren sehr komplexe moralische Gerechtigkeitskonzepte anwenden (vgl. Darley, 2002, S. 317).

Sie widersprechen u.a. Piagets Untersuchungsergebnissen, die implizierten, dass jüngere Kinder nicht in der Lage seien, bei der Beurteilung von Handlungen die Intentionen der Handelnden zu berücksichtigen bzw. dass sie nur einen der beiden Faktoren Konsequenz und Intention beachten. Untersuchungen, die sich auf die Informations-Prozess-Theorie stützen fanden, dass Kinder beide Faktoren berücksichtigen, und zwar in der Art, wie sie im Modell der Informationssuche und -verwertung beschrieben wird. So differenzieren sechs- und siebenjährige Kinder zwischen Absicht und Versehen, indem sie einen absichtlich herbeigeführten Schaden als strafwürdiger beurteilen als einen unabsichtlichen (vgl. Darley & Shultz, 1990, S. 534).

Des weiteren wurde gefunden, dass schon Vierjährige zwischen Vorhersehbarkeit/Nicht-Vorhersehbarkeit einer Handlungskonsequenz unterscheiden, indem sie Personen, die einen vorhersehbaren Schaden angerichtet haben, eine höhere Verantwortlichkeit für diesen zuschreiben.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder in ihren Gerechtigkeitsurteilen schon sehr differenzierten Gebrauch von Teilen des Informations-Prozess-Modells machen. Das Vorgehen bei der Urteilsfindung bezüglich Kausalität, moralischer Verantwortlichkeit und Strafe entspricht dem der Erwachsenen: „Children revealed evidence of knowing that judgements of punishment presupposed judgments of moral responsibility and that moral responsibility judgments presuppose causal judgements“ (Darley & Shultz, 1990, S. 535). Integriert werden auch Informationen hinsichtlich Absichtlichkeit oder Fahrlässigkeit des Handelnden, um die moralische Verantwortlichkeit zu beurteilen, und Informationen hinsichtlich Entschuldigung und Wiedergutmachung, um die Höhe der Strafe festzulegen.

Zusammenfassend lässt sich der Entwicklungstrend folgendermaßen beschreiben: Die Kinder zeigen mit zunehmendem Alter eine immer größere Sensitivität gegenüber den Konzepten der Kausalität, der moralischen Verantwortung und der Strafwürdigkeit, eine zunehmende Toleranz gegenüber der Anrichtung von Schaden und eine stärkere Betonung der Wiedergutmachung im Gegensatz zur Strafe (ebd., S. 353).

4.6.3 Stärken der Informations-Prozess-Theorie

Im Gegensatz zu rationalisierenden Ansätzen, wie sie von Kohlberg oder Piaget vertreten werden, zeigen Forschungen die auf die Informations-Prozess-Theorie

aufbauen, die Fähigkeit zu differenzierten moralischen Entscheidungen – sogar bei jüngeren Kindern. Dies kann folgende Vorteilen des Entscheidungsmodells dieser Theorie und der angelehnten Forschungsmethode haben:

Erstens trägt die methodische Vorgehensweise dem Entwicklungsstand von jüngeren Kindern besser Rechnung. Im informations-prozessorientierten Ansatz wird der Gebrauch einer bestimmten Begründungsregel dadurch identifiziert, dass Unterschiede im Urteil durch die Manipulation von Unterschieden in der begründungsrelevanten Information erzeugt werden, die den Probanden vorgelegt wird. Dagegen erforderte die nachträgliche und explizite Befragung Kohlbergs oder Piagets einen direkten und bewussten Zugang des Probanden zu der Begründungsregel, die er oder sie benutzte.

Zweitens vermeiden informations-prozessorientierte Forschungen komplizierte Urteilsfälle, die zumeist als lange Erzählungen präsentiert werden und damit von jüngeren Kindern schwer verstanden werden können.

Drittens ist die Bedeutung der Sprache bzw. der Sprachkompetenz ein weniger gewichtiger Faktor als bei vorhergehenden Untersuchungen. Es ist evident, dass die verbalen Antworten jüngerer Kinder signifikant hinter ihrer Fähigkeit zurückliegen, korrekte und angemessene Urteile zu fällen (vgl. Brainerd, 1973).

Viertens gibt es ernstzunehmende Bedenken gegenüber der von Kohlberg und Piaget angewandten post-hoc Befragung. Begründungen, die nach einer Urteilsfällung genannt werden, mögen nur eine kleine systematische Beziehung zu den Gründen haben, nach denen das Urteil tatsächlich gefällt wurde. Das Vermeiden der nachträglichen Erfragung von Urteilsbegründungen kann daher durchaus als ein Vorteil betrachtet werden (vgl. Darley & Shultz, 1990, S. 536-537).

Exkurs: Was Theorien der Moralentwicklung nicht sagen

Mögen die Theorien, die im vorhergehenden Kapitel erläutert wurden, noch so umfassend, logisch und zu weiten Teilen empirisch überprüft sein, so müssen sie sich doch der Kritik stellen, dass es etliche moral- und gerechtigkeitspsychologische Phänomene gibt, für die sie keine zufrieden stellende Erklärung geben können.

Im folgenden sollen drei der Grundüberzeugungen, die in den etablierten und prominenten Moralthorien angenommen werden, kritisch hinterfragt und mit alternativen Erklärungen konfrontiert werden.

1. Kognitiver Konstruktivismus oder kultureller Determinismus

Sind Gerechtigkeitskonzepte von Kindern überhaupt maßgeblich von kognitiven Entwicklungsprozessen bestimmt, oder übt der kulturelle und soziale Kontext des Aufwachsens einen größeren Einfluss aus als bisher angenommen?

Die Diskussion über die Frage, ob Moral und Moralentwicklung von universellen Prinzipien geleitet wird oder ein Produkt des kulturellen Kontextes ist, ist keine allzu neue. So streiten sich seit etlichen Jahren Vertreter der traditionellen kognitiven Entwicklungsforschung (z.B. Turiel, Killen & Helwig, 1987) mit kulturpsychologischen Forschern (z.B. Miller, Bersoff & Harwood, 1990; Shweder, 1991, Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; Haidt, Koller & Dias, 1993) darüber, ob es überhaupt eine kulturunabhängige Definition von Moral gibt. Die Studien der letztgenannten Autoren lassen vermuten, dass kulturelle Normen und kulturell geformte Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf Themen der Moral und auf die Entwicklung des moralischen Urteilens haben.

Wenn man die Theorien, die in Kapitel 4 erläutert wurden, betrachtet, zeigt sich zunehmend die Abschwächung der Annahme, Entwicklung von Gerechtigkeit sei eine universelle, irreversible und zielgerichtete Sequenz von Entwicklungsschritten. Während Piaget, Kohlberg und auch Damon noch behaupten, die moralische Entwicklung verlaufe parallel zur kognitiven Entwicklung und sei quasi ein Produkt von individuellen intellektuellen Fortschritten, relativieren die Aussagen von Anderson & Butzin und Darley & Shultz diese konstruktivistische Sicht.

Eine Untersuchung von Yussen (1976) deutet darauf hin, dass es vielleicht gar keine völlig unüberwindbaren Kompetenzbarrieren auf einem gegebenen Entwicklungsniveau gibt, wie es von Kohlberg u.a. angenommen wurde. In dieser Studie wurde der Frage nachgegangen, ob Jugendliche fähig sind, über moralische Dilemmata aus der Sicht unterschiedlicher Rollenträger zu argumentieren. Die Vpn wurden aufgefordert, zu einem Dilemma eine eigene Stellungnahme zu geben, darüber hinaus aber auch anzugeben, wie z.B. ein Philosoph oder ein durchschnittlicher Polizist argumentieren würde. Die Vpn waren nicht nur in der Lage, aus der Perspektive des Polizisten unter dem eigenen Niveau zu argumentieren, sondern auch aus der des Philosophen, welche wesentlich über dem eigenen Niveau lag. Dieser Befund könnte ein Hinweis darauf sein, dass es nicht ausschließlich kognitive Kompetenzgrenzen sind, welche die moralische Urteilsfähigkeit bestimmen, sondern dass in bestimmten Grenzen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit Korrelationen zu Sozialisationsvariablen aufweisen sollten, gewählt werden kann. Befunde von Fontana & Noel (1973), die Berufsgruppenunterschiede im moralischen Urteil zeigen, bestätigen diese Hypothese. Auch gibt es Untersuchungen (Kerckhoff, 1969; Kohn, 1969; Hoffman, 1970), die Schichtunterschiede in Bezug auf Strafurteile belegen und feststellen, dass v.a. in den unteren Gesellschaftsschichten Eltern bei der Bestrafung ihrer Kinder eher den angerichteten Schaden als die Absichten oder Motive der Kinder als Basis nehmen und ihnen wenig Erklärungen über die Gründe der Bestrafung geben. Es erscheint logisch, dass diese Kinder weniger Gelegenheiten haben, die Regeln der retributiven Verteilung zu lernen, als Kinder, die explizite, rationale Informationen als Strafbegründung erhalten. Demnach wäre es eine Frage des sozialen Lernens, ob und in welchem Alter Kinder differenzierte Strafurteile fällen und begründen können, und nicht eine Frage der kognitiven Reife.

Nicholas Emler (1991) ist einer der Autoren, die für die stärkere Einbindung des sozialen und kulturellen Kontextes in die Erforschung der Gerechtigkeitsentwicklung plädieren. Vor allem hinsichtlich der retributiven Gerechtigkeit betont er, dass sie in erster Linie ein soziales Konzept sei, dem die Existenz einer sozialen Ordnung vorausgehe. Emler kritisiert die Zweiteilung der kognitiven Theoretiker hinsichtlich des kulturellen Einflusses auf das moralische Urteilen. In ihren Theorien ist das Kind entweder ein aktiver und autonomer Problemlöser in Richtung zunehmend rationaler

und komplexer Strategien (s. Anderson, 1977; Darley & Shultz, 1990) oder es reproduziert passiv die sozial vorgegebenen, durch Zwang und Autorität gesetzten Normen (s. Piaget, 1932, 1954; Kohlberg, 1995; Damon, 1977).

2. Universale Gerechtigkeitsprinzipien oder situationsspezifische Entscheidungen

Sind Strafurteile von universellen und relativ stabilen Gerechtigkeitsprinzipien getragen oder sind sie vielmehr individuelle Ergebnisse der Bewertung einer ganz bestimmten Situation, und damit primär von situativen, variablen Faktoren abhängig und in Folge dessen nicht auf andere Situationen verallgemeinerbar?

Während in annähernd allen Theorien der Gerechtigkeit und der Moralentwicklung verallgemeinerbare Prinzipien oder Regeln der Urteilsbildung angenommen werden, die die Urteilsbildung leiten und bestimmen, argumentieren Autoren, die sich explizit mit der Urteilsbildung im retributiven Bereich auseinandersetzen, in eine andere Richtung:

„... one cannot define justice in the abstract because there are no universal features of justice to be abstracted from the various areas of human conflict. Justice or injustice cannot be defined apart from the context of action where it might be relevant“ (Hogan & Emler, 1981, S. 127)

Hogan & Emler kritisieren Theorien der Gerechtigkeit in zweierlei Hinsicht: Zum einen betrifft ihre Kritik den Fokus der bisherigen psychologischen Diskussion auf die distributive Gerechtigkeit, zum anderen sehen sie durch diesen Fokus das Verständnis für die Funktionen der Gerechtigkeit auf individueller Ebene behindert. Innerhalb des zweiten Kritikpunkts stellen sie u.a. die Frage, ob distributive und retributive Gerechtigkeit überhaupt vergleichbar sind, bzw. ob man annehmen darf, dass in beiden Bereichen die selben Prämissen und Regeln der Urteilsbildung gelten. Zu dieser Frage ist das Ergebnis einer Untersuchung von Hassebrauck (1985) interessant. Er verglich die Aufteilungen von positiven und negativen Konsequenzen 4- bis 8jähriger Kinder und fand, dass die Gerechtigkeitsprinzipien, an denen sich die Kinder in ihren Aufteilungen orientierten, von der Art der Konsequenz (Strafe oder Belohnung) abhängig waren. Zum Beispiel war der Anteil von beitragsorientierten Aufteilungen bei der Verteilung von Strafe größer als bei der Verteilung positiver Konsequenzen. Dieses Ergebnis stützt die

Vermutung von Hogan & Emler, dass distributive und retributive Urteile von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst sind und damit nicht den selben Regeln der Urteilsbildung folgen.

Neben dem berechtigten Zweifel an der Existenz universaler Gerechtigkeitsprinzipien, die für den distributiven als auch für den retributiven Bereich gelten, gibt es auch innerhalb der Strafgerechtigkeit Hinweise auf die starke Kontextabhängigkeit und Variabilität von punitiven Reaktionen. Miller & Vidmar (1981) analysierten die Bestandteile von Strafreaktionen und beschreiben eine Vielzahl von Faktoren, die das Strafurteil maßgeblich beeinflussen. Darunter fallen unterschiedliche Strafmotive und -ziele, die Art und Schwere der Regelverletzung, Charakteristika des Regelverletzers, Charakteristika des Beurteilers und die Interaktion der beiden letztgenannten. Für all diese Faktoren und noch etliche weitere liegen Untersuchungen vor, die deren Einfluss auf Strafurteile bestätigen. Gerade im Bereich der Strafmotive und -zwecke konnte gezeigt werden, dass Strafmotive und damit auch die Art und Höhe der Strafe von dem zu beurteilenden Delikt abhängen (Endres 1992; McFatter, 1982; Suhling, Löbmann & Greve, 2005). Diese Variabilität und Kontextgebundenheit punitiver Reaktionen wird nicht zuletzt von der enormen Heterogenität der Befundlage und den vielen widersprüchlichen Forschungsergebnissen im Bereich der retributiven Gerechtigkeit gestützt, so dass in jüngster Zeit Autoren immer mehr fordern, die Spezifität von Strafreaktionen anzuerkennen und den Glauben an universell gültige Regeln der Urteilsbildung aufzugeben, um so der Realität des menschlichen Denkens über Strafe besser gerecht zu werden.

3. Rationale Überlegungen oder intuitive Urteile

Sind moralische Urteile das Ergebnis von rationalen Überlegungen oder sind sie vielmehr intuitive Entscheidungen, die im Nachhinein mit rationalen Erklärungen begründet werden?

Diese recht revolutionäre Sichtweise vom Zustandekommen moralischer Urteile ist nicht neu. Im Bereich der Strafgerechtigkeit bezeichneten schon 1969 die Sozialwissenschaftler Brusten & Peters die Begründung von richterlichen (!) Strafurteilen als „nachträgliche Rechtfertigung in der Sprache juristischer Dogmatik“ (ebd., S. 50). Wenn diese Vermutung im Bereich der Strafurteile von Richtern, also

strafrechtlich außerordentlich geschulten und erfahrenen Personen, schwerlich bezweifelt werden kann, wie lässt sich dann erst bei Laienurteilen ausschließen, „dass man weniger die Determinanten der Entscheidungen erfasst als vielmehr die auf die Umwelt gerichteten Rechtfertigungsmuster in der Folge von Entscheidungen“ (Streng, 1984, S. 210)? Kann es sein, dass die jahrzehntelange Forschung über das menschliche Moraldenken nur post hoc Erklärungen für prompt gefällte, intuitive Urteile erfasst hat, und die komplexen, kognitiven Theorien über Moral nicht die Ursachen für Urteile sondern deren Folgen analysiert haben?

Ja – sagt Jonathan Haidt (2001), ein Forscher, der sich dem moralischen Denken und Handeln aus kulturpsychologischer Richtung genähert hat. Er vertritt die Hypothese, dass moralische Begründungen nicht das moralische Urteil verursachen, sondern vielmehr moralische Begründungen im gewöhnlichen Fall Post-Hoc-Konstruktionen sind, die erzeugt werden, nachdem ein Urteil gebildet wurde. Haidt bezeichnet diese Annahme als „social intuitionist model“ (ebd., S. 814) und präsentiert es als Alternative zu den bisherigen rationalen Modellen der Moral. Die Vertreter eines intuitiven Zugangs zur Moral nehmen an, dass moralische Intuition (einschließlich der moralischen Emotionen) zuerst stattfindet und direkt moralische Urteile verursacht (Kagan, 1984; Shweder & Haidt, 1993; Wilson, 1993). Dabei wird moralische Intuition als eine Art der Kognition verstanden, aber nicht als Begründungsart. Haidt (2001) nennt vier Gründe für seine Zweifel an der Kausalität von Begründungen für das moralische Urteil: Erstens gibt es im Kontext des Moralurteils zwei wichtige Prozesse (Begründung und Intuition), von denen einer – die Begründung - in der Vergangenheit überbetont wurde. Zum zweiten sind Begründungen häufig durch verschiedene Motivationen beeinflusst. Drittens etabliert die Annahme, Begründungen seien ursächlich für Urteile, die Illusion der Objektivität von Moralurteilen. Und viertens überschneiden sich moralische Handlungen in größerem Maß mit moralischen Emotionen als mit moralischen Begründungen (vgl. ebd., S. 815). Dem Einfluss von Emotionen auf das moralische Urteil wird gerade durch die neuere Forschung vermehrt Rechnung getragen (z.B. Gollwitzer, 2001), die sich bspw. mit Emotionen bei punitiven Urteilen und erlebten Ungerechtigkeiten auseinandersetzt und hier die Bedeutung von Rachegefühlen auf Reaktionen untersucht.

Moralische Urteile haben dasselbe Muster wie andere Urteile, bei denen ein großer Teil in einer intuitiven Reaktion und Bewertung begründet liegt. Die Fokussierung der bisherigen Moralforschung auf Begründungen liegt laut Haidt an der Methode des Abfragens von moralischen Begründungen, was eine unnatürliche Form der moralischen Beurteilung darstellt. Nisbett & Wilson (1977) konnten zeigen, dass Menschen oftmals nicht erklären können, wie ihr moralisches Urteil zustande gekommen ist. Die meisten Kognitionen geschehen automatisch und außerhalb des Bewussten (Bargh & Chartrand, 1999). Interessant für den entwicklungspsychologischen Kontext ist auch, dass das social-intuitionist-model auch den Einfluss des sozialen Kontextes betont, der intuitive Reaktionen im Lauf der Sozialisation formt, womit den in den beiden vorhergehenden Abschnitten genannte Forderungen nach einer vermehrten Einbeziehung des kulturellen und sozialen Einflusses auf die Gerechtigkeitsentwicklung Rechnung getragen wird. Moralische Entwicklung wird als Prozess betrachtet, in dem endogene Intuitionen reifen und kulturell geformt und überformt werden. Zwar können Menschen explizites Wissen über Moral erwerben, dennoch entwickelt sich Moral in erster Linie durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Systemen von Sitten und Gewohnheiten, die implizites Wissen hervorbringt. Dieses Wissen wird im Lauf der späten Kindheit und Jugend mit Gleichaltrigen geteilt und die Selbstverständlichkeit von moralischen Annahmen wird stabilisiert (vgl. Haidt, 2001, S. 828).

Der Sinn dieses Exkurses war es zu zeigen, dass es durchaus legitim und auch nützlich ist, etablierte und einleuchtende Theorien zu hinterfragen und alternativen Erklärungen nachzugehen, um so die Tür für neue Forschungen über Moral und Gerechtigkeit aufzustoßen und ein immer genaueres Bild von den tatsächlichen Bedingungen und Mechanismen moralischer Entscheidungen zu erhalten.

5. Empirische Befunde über das retributive Urteilen

In diesem Kapitel werden empirische Untersuchungen und Ergebnisse vorgestellt, die sich zum einen auf die in Kapitel 4 vorgestellten Theorien beziehen, zum anderen den Stand der Forschung zur Fragestellung der vorliegenden Arbeit aufzeigen.

Dazu werden im Bereich des retributiven Urteilens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen folgende Themenkomplexe angesprochen: (1) Schadenshöhe und Verantwortungsattribution, (2) Verantwortungsattribution bei Unfällen, (3) Immanenter Gerechtigkeitsglaube und Glaube an eine gerechte Welt, (4) Strafe und Schadensersatz und (5) Perspektive des Urteilenden.

Ziel dieses Kapitels ist es, nicht nur einen Überblick über die bisherige Forschung zu diesen Themen zu geben, sondern insbesondere Lücken, Widersprüche und methodische Schwächen sichtbar zu machen, um gleichzeitig eine Begründung der eigenen vorliegenden Studie zu geben.

5.1 Schadenshöhe und Verantwortungsattribution

In diesem ersten Abschnitt, welcher der umfangreichste dieses Kapitels ist, werden Studien, die sich auf die Hauptfrage meiner eigenen Untersuchung beziehen, genannt: Welche Rolle spielen die Absichten und Motive eines Täters für das Strafurteil und wie werden sie mit der Höhe des angerichteten Schadens verrechnet?

Hierzu gibt es eine Fülle von Untersuchungen, die sich zwar alle mit den Faktoren „Intention/ Motiv des Handelnden“ und „Schadenshöhe/ Art des Schadens“ befassen, die aber zugleich in ihrer methodischen Herangehensweise und der Art der Operationalisierung dieser Begriffe sehr heterogen sind. Trotzdem soll zunächst versucht werden, für jeden der oben genannten Themenkomplexe eine Art Meta-Ergebnis dieser Studien darzustellen, bevor auf wichtige Unterscheidungen eingegangen wird, die eine einheitliche Interpretation dieser Studien problematisch machen.

5.1.1 Verwendung der Informationen über Schadenshöhe und Absichten in unterschiedlichem Alter

5.1.1.1 Piaget und der Gläser Schaden

Die Theorien von Piaget, Kohlberg und Damon haben hinsichtlich der Frage, ob es Altersunterschiede in der Verwendung von so genannten subjektiven Informationen (Absichten/ Motive des Täters) und objektiven Informationen (Schadenshöhe/ Art des Schadens) hinsichtlich des moralischen Urteils gibt, einen übereinstimmenden Entwicklungstrend behauptet: Die moralische Entwicklung des Kindes und die damit zusammenhängende gerechte Urteilsbildung verläuft von objektiven zu subjektiven Kriterien. Je älter ein Kind wird, desto stärker bezieht es interne Faktoren wie z.B. Absicht, Willensentscheidung oder Vorhersehbarkeit in seine Urteilsbegründung mit ein. Auf die Verteilung von Strafe bezogen, heißt das, dass jüngere Kinder subjektive Faktoren außer Acht lassen und sich in erster Linie auf objektive Faktoren stützen wie z.B. die Schadenshöhe. Ältere Kinder stützen ihr Strafurteil dagegen vor allem auf die Intentionen des Handelnden, schreiben ihm dementsprechend Verantwortung zu und verteilen Strafe in Anlehnung daran bzw. begründen sie damit.

Rachel Karniol (1978) untersuchte diese Annahmen kritisch und stellt v.a. im Hinblick auf Piagets Forschungsparadigma wesentliche methodische Schwächen fest: Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die Kombination der Variablen Schadenshöhe und Absicht in der Weise, dass eine Handlung mit guter Absicht zu einem hohen Schaden führt und eine Handlung mit negativer Absicht zu einem geringen Schaden. Diese Konfundierung ist ohne Zweifel verwirrend für die Vpn und kann in keiner Weise als valide Methode angesehen werden, die Wirkung der unabhängigen Variablen „Absicht“ und „Konsequenz“ auf die abhängige Variable „Strafwürdigkeit“ zu testen. Es gibt hier keine systematische Kombination der beiden unabhängigen Variablen – Intentionen und Handlungsfolgen werden nur so vermischt und kombiniert, dass sie sich widersprechen. Problematisch ist in diesem Kontext auch die unsaubere Trennung bzw. Vermischung von zufälligem/ aus Versehen verursachtem Schaden und von Schaden, der vom Handelnden intendiert wurde. In der Geschichte mit dem Gläser Schaden (s. Punkt 4.1.3) ist der Schaden, der entsteht – sei er groß oder klein – weder von Hans noch von Heinz wirklich beabsichtigt, sondern passiert in beiden Fällen aus Versehen. Es gibt also keine klare Information darüber, welches Kind wirklich eine negative Absicht und welches

Kind eine positive Absicht verkörpert. Die Handlungskonsequenzen haben keinerlei Verbindung zur Handlungsabsicht. Die einzige Verbindung ist die Kausalität. In dieser mangelnden Verbindung mag ein wichtiger Grund für die Ergebnisse Piagets liegen, die zeigen, dass Kinder im Alter von durchschnittlich sieben Jahren meistens nur nach der Höhe des Schadens urteilen (vgl. Piaget, 1954, S. 136). Berndt & Berndt (1975) fanden, dass Kinder aller Altersstufen zwar die Konzepte von Absicht und Motiv verstehen, dass jedoch v.a. die jüngeren Kinder fehlerhafte Urteile machen, wenn es um Absicht und Versehen geht, da sie womöglich Kausalität mit Absicht verwechseln bzw. gleichsetzen (vgl. ebd., S. 910). Dies würde erklären, warum die piagetschen Kinder in jüngerem Alter fast immer Hans als strafwürdiger erklärten, da er die meisten Gläser zerbrochen hatte.

Eine weitere Erklärung für Piagets Ergebnisse könnte sein, dass die jüngeren Kinder bei der Uneindeutigkeit, die in Bezug auf die Absichten des Täters vorlag, die relativ sicheren und gut vergleichbaren objektiven Informationen über die Schadenshöhe als Urteilskriterien wählten.

Im folgenden Abschnitt werden Untersuchungen dargestellt, die sich in Folge der Kritik an Piaget auf systematischere Weise der Frage nach Altersunterschieden im Gebrauch der subjektiven und objektiven Informationen angenommen haben.

5.1.1.2 Informationsintegration und zunehmende Sensitivität

Untersuchungen, welche die Konstrukte Absicht und Zufall/ Versehen klar trennten, deutlich darstellten und systematisch variierten, indizieren, dass auch jüngere Kinder fähig sind, diese beiden voneinander zu unterscheiden und dass sie im Falle eines Schadens die absichtlich begangene Handlung negativer bewerten als die Handlung, die zufällig einen Schaden nach sich gezogen hat (s. z.B. Armsby, 1971; Bearison & Isaacs, 1975; Berg-Cross, 1975; Berndt & Berndt, 1975; Breznitz & Kugelmass, 1967; Emler, 1978; Imamoglu, 1975; Karniol, 1978; Leon, 1980, 1982, 1984; Surber, 1877; Yuill & Perner, 1988).

Diese Unterscheidungsfähigkeit, die schon sehr junge Kinder im Alter von 3 Jahren aufweisen, findet jedoch nicht automatisch in deren Strafurteil Niederschlag. Es gibt daher einen Entwicklungstrend, der sich in allen Studien zeigt: Jüngere Kinder (bis zum Alter von 7/8 Jahren) orientieren sich in ihren Starfurteilen stärker an den

Konsequenzen einer Handlung als ältere Kinder, welche sich stärker an der Absicht oder an den Motiven des Handelnden orientieren (Lickona, 1976). Diese Verschiebung der Urteilkriterien wurde nun von etlichen Forschern auf detaillierte Weise untersucht. Im folgenden sollen einige der Ergebnisse skizziert werden:

(1) Krebs (1965)

R. L. Krebs geht von seinen Untersuchungsergebnissen mit Kindern im Alter von 4-7 Jahren aus, und identifiziert drei Unterstufen, die das Kind durchläuft. Das Kind entwickelt sich von 1) dem Erkennen von Intentionen, wenn die Konsequenzen dazu gleich sind zu 2) dem Erkennen der Intentionen, wenn die Konsequenzen dagegen aufgewogen werden („Eine Tasse zu zerbrechen wenn man gerade etwas stiehlt, ist schlimmer, als mehrere Tassen zu zerbrechen, wenn man gerade der Mutter hilft.“) zu 3) dem Erkennen dass Intentionen eine Handlung mit negativem Ausgang gut machen können („Seiner Mutter zu helfen war gut, obwohl man dabei ein paar Tassen zerbrochen hat.“)

(2) Breznitz & Kugelmass (1967)

Bei ihrer Studie mit 11-17 Jahre alten Vpn schlossen Breznitz & Kugelmass auf vier Stufen, in denen sich das Konzept der Intentionalität entwickelt. Hier verläuft die Entwicklung von einem 1) Stadium des präverbalen Gebrauchs des Konzepts der Intention über ein 2) Stadium der Verbalisation dieses Prinzips und über ein 3) Stadium des spontanen Wiederrufens und -erkennens zu 4) einer verfeinerten Anwendung dieses Prinzips.

(3) Surber (1977)

Ziel war es hier, das „Averaging-Modell“ von Anderson (s. Punkt 4.5.1.2) in bezug auf das Fällen von Strafurteilen zu überprüfen. Die Ergebnisse, die aus Untersuchungen mit Vpn vom Kindergarten- bis zum Erwachsenenalter gewonnen wurden, zeigen, dass Intentionen und Konsequenzen in jedem Alter die Strafurteile beeinflussen, es jedoch Verschiebungen in der Gewichtung der jeweiligen Informationen gibt. Die größte Entwicklungsveränderung scheint eine Abnahme des Gewichts der Konsequenzen zu sein, weniger eine Zunahme des Gewichts der Intentionen.

(4) Leon (1980, 1982, 1984)

Manuel Leon untersuchte v.a. die Regeln, nach denen Kinder Informationen integrieren und fand, dass Kinder jeglichen Alters eine additive Regel in ihrer Informationsverarbeitung benutzen. Wie jedoch ein Strafurteil letztendlich ausfällt und wie hoch die Strafe ist, hängt von der Art der additiven Regel ab, die angewendet wird. Bei der 1) „majority“-Regel wird nicht bestraft, wenn die Absicht gleich null ist – egal wie hoch der Schaden ist, bei der 2) „configural“-Regel wird bestraft, wenn Absicht da ist – die Strafe bildet die Summe von Schaden und Absicht, bei der 3) „unifactoral“-Regel richtet man sich nach Absicht **oder** Strafe, und bei der 4) „conjunctive“-Regel wird bestraft, wenn eine hohe Schadensabsicht da ist **oder** wenn der Schaden beträchtlich ist. Leon zeigte in seinen Untersuchungen, dass die Wahl der additiven Regel in erster Linie von der Fähigkeit der Vpn abhängt, entsprechende Informationen aus den Stimulusgeschichten oder -bildern zu gewinnen. Diese Fähigkeit steigt mit zunehmendem Alter an. In Bezug auf die unifactoral-Regel sind jüngere Kinder überrepräsentiert, was darauf hinweisen könnte, dass diese noch nicht in der Lage sind, mehrere Informationen in der Begründung ihres Strafurteils zu integrieren (vgl. Anderson, 1991, S. 149).

(6) Darley & Shultz (1990)

Wie bereits in Punkt 4.6.2 erläutert, weisen Untersuchungen, die auf der Informations-Prozess-Theorie aufbauen, darauf hin, dass eine zunehmende Sensitivität gegenüber den Konzepten Kausalität, Verantwortung, Schuld und Strafwürdigkeit mit zunehmenden Alter entwickelt wird und damit eine immer bessere Unterscheidung und Berücksichtigung von Informationen über die Verursachung, Absichtlichkeit und Vorhersehbarkeit von Schaden stattfindet. Beispielsweise schreiben sehr junge Kinder (4 Jahre) bei negativen Konsequenzen insgesamt mehr Vorhersehbarkeit zu als es Erwachsene tun, da die Beziehung der Konzepte „Vorhersehbarkeit/ Unvorhersehbarkeit“ und „negative Konsequenz“ für sie noch nicht klar ist (vgl. Nelson, 1980, S. 829; Nelson-LeGall, 1985, S. 336-337).

5.1.2 Weitere Befunde zur Verantwortlichkeitszuschreibung bei Schädigungen

Der Sinn dieses Abschnitts ist es, anhand unterschiedlicher Untersuchungen und deren Ergebnissen zu zeigen, dass es trotz des eben beschriebenen Entwicklungstrends eine Fülle von Faktoren gibt, die auf das Strafurteil von Menschen – besonders von Kindern – Einfluss haben. Denn die Forschungslage zu Verantwortungszuschreibungen bei Schädigungen ist viel weniger einheitlich, als es das vorhergehende Kapitel suggeriert.

5.1.2.1 Der Einfluss von Erklärungen und mildernden Umständen

Als ein wesentliches Kriterium für differenzierte Gerechtigkeitsurteile gilt nach einigen der in Kapitel 4 genannten Theorien die Berücksichtigung von mildernden Umständen im Strafurteil. Zu diesen mildernden Faktoren gehören die Entschuldigung des Täters bzw. das Ausdrücken von Bedauern und Reue, sowie Entschädigungsleistungen und Versuche zur Wiedergutmachung des angerichteten Schadens.

Wilfried Hommers (1990b) untersuchte den Einfluss von Entschuldigung und Drittschädigung auf das Strafurteil von Kindern aus drei Altersgruppen (Vorschulkinder, Achtjährige, Zehnjährige) und von Erwachsenen. Er leitete seine Hypothesen zum einen von der Equity-Theorie ab, nach der nur der Schadensausgleich ausschlaggebend ist, so dass die Drittschädigung einen großen Effekt auf das Urteil haben sollte, die Entschuldigung dagegen eher nicht. Zum zweiten ging Hommers von der Piagetschen Lehre des abnehmenden moralischen Realismus aus, nach dem zu erwarten wäre, dass der Einfluss der Drittschädigung mit dem Alter der Urteiler abnimmt. In seinem Versuch variierte er, ob sich ein Täter entschuldigte oder nicht bzw. ob der Geschädigte von einem Dritten eine Entschädigung erhielt oder nicht. Die Ergebnisse zeigen einen altersstabilen Einfluss von Entschuldigung und Drittschädigung in den drei Kindergruppen. Hier reduzierten beide Faktoren die Strafe etwa gleich stark. Erst bei den Erwachsenen hatte die Drittschädigung eine kleinere Wirkung im Vergleich zur Entschuldigung. Der Alterstrend im abnehmenden Effekt der Drittschädigung wird von Hommers als Folge eines Wechsels in der Strafzwecksetzung interpretiert: Bei Erwachsenen steht möglicherweise der Erziehungsgedanke im Vordergrund, der dazu führt, dass die Entschuldigung des Täters als wichtiger zu veranschlagen ist als die Drittschädigung.

Eine Studie von Darley, Klossen & Zanna (1978) sollte die Frage beantworten, ob die Strafurteile von Kindern und Erwachsenen mildernde Umstände berücksichtigen, die absichtliche Schädigungen rechtfertigen oder entschuldigen. Die Ergebnisse zeigen, dass jede Form mildernder Umstände zu einer Verminderung der Strafe führt und das über die gesamte Altersspanne (5 - 44 Jahre).

Schleifer, Shultz & Lefebvre-Pinard (1983) bestätigten diese Befunde, zeigten aber, was den Faktor der Vorhersehbarkeit eines Schadens angeht, weniger klare Ergebnisse: Ob die negative Konsequenz einer Handlung vorhersehbar oder unvorhersehbar war, wird erst ab einem Alter von sieben Jahren berücksichtigt.

Leon (1982) zeigte, dass alle 6-7jährigen Kinder seiner Untersuchung die anschließenden Erklärungen des Täters (Bedauern, Eingeständnis der Schuld, Eingestehen von Rücksichtslosigkeit/ kein Bedauern) in ihre Strafurteilsbegründung integrierten. Damit übertraf der Einfluss der Erklärung des Täters den Einfluss der Schadenshöhe auf das Strafurteil.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schadenshöhe und Absicht nur zwei von vielen Variablen sind, die Einfluss auf das Strafurteil nehmen, und dass die Sicht von kindlichen Strafurteilen als primär an objektiven Informationen orientierten Bewertungen relativiert werden muss.

5.1.2.2 Der Einfluss von Persönlichkeits- und sozialen Faktoren

Die Feststellung, dass es einen Alterstrend hinsichtlich der Verwendung von Informationen bezüglich der Schadenshöhe und der Absichten/ Motive gibt, initiiert die Frage, was denn genau die Unterschiede zwischen Kindern sind, die sich primär an der Konsequenz einer Handlung orientieren, und Kindern, die die Absicht eines Täters fokussieren. Es können nun verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und personenspezifische Faktoren von Kindern mit ihren Strafurteilen korreliert werden, um über den Faktor des Alters hinaus Zusammenhänge oder sogar Ursachenerklärungen zu finden.

Whiteman & Kosier (1964) differenzieren die Altersabhängigkeit von Strafurteilen aus, und stellen fest, dass die zunehmende Orientierung an subjektiven Faktoren (im Sinne Piagets) mit einem höheren IQ-Wert zusammenhängt. Außerdem zeigten ihre Ergebnisse bei Kindern, die in altersgemischten Klassen waren, eine vermehrte Orientierung an subjektiven Faktoren bei der Urteilsbildung.

Eine Untersuchung von DeRemer & Gruen (1977) zeigt den Zusammenhang von allgemeinem sozialen Egozentrismus und Schadenshöhe-Orientierung auf: Kinder, die einen hohen Egozentrismuswert aufweisen, bestrafen weitestgehend auf der Basis der Höhe eines Schadens, während Kinder mit einem niedrigeren Egozentrismuswert sich primär an den Intentionen des Protagonisten orientieren.

5.1.2.3 Der Einfluss von sozialer Verstärkung und Modellen

Die Orientierung an subjektiven oder objektiven Faktoren bezeichnete Piaget als altersspezifisch und nahm an, dass das Fortschreiten der kognitiven Entwicklung die Gerechtigkeitsurteile von Kindern determiniert.

Dem widersprechen Bandura & McDonald (1963) und sehen Veränderungen in Gerechtigkeitsurteilen mehr als eine Funktion von Veränderungen von Verstärkungszusammenhängen und anderen Lernvariablen an, und weniger als genetisch vorprogrammierte Dispositionen für bestimmte Reaktionen (vgl. ebd., S. 274). Ihre Untersuchung hatte daher den Sinn, zu zeigen, dass moralische Beurteilungen weniger altersspezifisch sind als von Piaget angenommen, und dass die moralische Orientierung von Kindern verändert werden kann, indem bestimmte Antworten verstärkt werden und entsprechende Lernmodelle zur Verfügung gestellt werden.

Bandura & McDonald untersuchten Kinder im Alter von 5-11 Jahren anhand der piagetschen Geschichten bezüglich der Intention und Schadenshöhe (s. Punkt 4.1.3). Die Vpn wurden anschließend in drei Gruppen aufgeteilt: In der ersten Gruppe beobachteten die Kinder erwachsene Modelle, die moralische Urteile zeigten, welche gegensätzlich zu den Urteilen der Vpn waren, und sie wurden verstärkt, wenn sie die Urteile der Modelle übernahmen. In der zweiten Gruppe beobachteten die Vpn ein Modell, wurden aber nicht verstärkt. In der dritten Gruppe sahen die Vpn kein Modell, wurden aber für moralische Urteile verstärkt, die entgegen ihrer ursprünglichen Überzeugung waren.

Die Ergebnisse zeigen grundlegende Veränderungen in den kindlichen Urteilen. Dabei war der stärkste Effekt in den Gruppen 1 und 2 zu erkennen, was auf die Bedeutung von Modelllernen im moralischen Kontext hinweist. Die Autoren folgern aus diesem Ergebnis: „Children at all age levels exhibit discriminative repertoires of moral

judgment in which both objective and subjective classes of responses exist concurrently“ (ebd., S.280).

5.1.2.4 Der Einfluss der Reihenfolge und Art der Informationspräsentation

In diesem Abschnitt und den beiden darauf folgenden wird auf Einflüsse der Untersuchungsmethode auf das Strafurteil eingegangen.

Zum Einfluss der Reihenfolge der Informationen bezüglich Schadenshöhe und Intention ist zu sagen, dass die meisten der in Punkt 5.1.1.2 genannten Studien den Vpn zuerst das Motiv/ die Intentionen des Protagonisten nannten und an zweite Stelle die Höhe/ Art des Schadens. Dies führte Feldman, Klosson, Parsons, Rholes & Ruble (1976) zu der Annahme eines recency-Effekts in den Urteilen der jüngeren Kinder. Daher führten sie eine Untersuchung durch, in der die Reihenfolge der Informationen variiert wurde. Es wurde gefunden, dass die Anordnung der Informationen einen signifikanten Effekt auf die kindlichen Moralurteile hatte: Die relative Vernachlässigung der Intentionsinformation in der Standardanordnung ist zum Teil eher auf das Fehlen einer korrekten Speicherung der Information zurückzuführen als auf eine unterschiedliche Gewichtung der Faktoren Absicht und Schadenshöhe (vgl. ebd., S. 556). Jüngere Vpn vergaßen die Absicht-Information und Konsequenz-Information eher, wenn sie als erstes präsentiert wurden. Diese Befunde wurden von Grueneich (1982) bestätigt, der Reihenfolgeeffekte bei den Urteilen jüngerer Kinder (bis zu acht Jahren), jedoch nicht bei denen älterer Kinder fand.

Zum Einfluss der Art der Informationspräsentation ist zu sagen, dass sie (wie schon die Art der Reihenfolge) besonders für die Urteile jüngerer Kinder eine Rolle spielt.

Chandler, Greenspan & Barenboim (1973) gingen von der Annahme aus: „The medium ist the message“ (ebd., S. 315) und präsentierten ihren siebenjährigen Vpn Szenarien im Stil von Piagets Gläsergeschichten. Jede Vp bekam die Informationen im traditionellen narrativen Stil präsentiert und im Stil eines Films mit kindlichen Darstellern auf Video. Die Ergebnisse zeigen, dass Strafurteile im Anschluss an die Videodarbietung zum großen Teil auf der Absicht der Protagonisten beruhten, während die Kinder sich bei der narrativen Darbietung eher auf die Konsequenzen beriefen. Die Autoren üben daher große Kritik an den bisherigen Untersuchungen, die sich fast ausschließlich an die verbale Präsentation von Informationen gehalten hatten.

Auch auf die Art der Informationspräsentation geht Sharon Nelson (1980) ein, die untersuchte, ob die bildgestützte Informationspräsentation einen Unterschied zur rein verbalen Präsentation im Strafurteil hervorruft. Ihre Ergebnisse bejahen diese Frage und zeigen, dass Kinder im Alter von drei Jahren Informationen bezüglich der Motive und Absichten berücksichtigen, wenn diese ausdrücklich, klar und verfügbar sind. „When stories are presented accompanied by pictures, judgments are more likely to be influenced by both good and bad motives and by good and bad outcomes“ (ebd., S. 828).

5.1.2.5 Der Einfluss der Operationalisierung von Schaden und Urteil

Zunächst soll ein Beispiel aus der Forschung gegeben werden, das zeigt, welchen Einfluss die Art des Schadens hat, der angerichtet wurde: Imamoglu (1975) vergleicht Strafurteile, die nach einer materiellen Schädigung gefällt wurden, mit Strafurteilen, die nach einer physischen Schädigung gefällt wurden. Das Ergebnis zeigt, dass das Gewicht, das den Intentionen der Protagonisten zugemessen wird, nicht nur vom Alter der Vpn abhängt, sondern auch von der Art des angerichteten Schadens. Die fünfjährigen Vpn schenkten den Intentionen der Täter mehr Beachtung, wenn der Schaden ein physischer war und wenn nicht Gegenstände sondern Menschen betroffen waren (vgl. ebd., S. 43). Die Schlussfolgerung ist: „Children start using intention cues in their evaluations at a much earlier age when human beings are affected“ (ebd., S. 43-44). Dieser Befund bestätigt die Untersuchungsergebnisse von Baldwin & Baldwin (1970) und Boehm (1966), die ebenfalls eine Abhängigkeit des Strafurteils von der Art des Schadens festgestellt hatten.

Des weiteren kann die Operationalisierung des Urteils entscheidend dafür sein, ob Intentionen und Konsequenzen in ein Strafurteil eingehen. Hier gibt es nun die unterschiedlichsten Möglichkeiten, die von der simplen Frage: „Welcher Handelnde ist schlimmer?“ (z.B. Piaget, 1932, 1954) bis hin zu differenzierten Fragen nach Kausalität, Schuld und Strafwürdigkeit (z.B. Schleifer, Schultz & Lefebvre-Pinard, 1983) reichen. Aus dem Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit solchen heterogenen Urteilsarten, kann man folgendes Resümee ziehen: Je differenzierter die Antwort-/ Urteilskategorien sind, desto früher zeigen sich differenzierte Antworten der Vpn im Hinblick auf die Konzepte Kausalität, Verantwortlichkeit und Strafwürdigkeit. Wenn „reife“ oder

„angemessene“ Strafurteile dahingehend definiert werden, dass eine starke Gewichtung auf Intentionen und Motive eines Täters liegt, dann kann festgestellt werden, dass jüngere Kinder in denjenigen Untersuchungen eher schlecht abschneiden, in denen keine Integration der zwei Informationen möglich ist, sondern eine Entscheidung zwischen beiden (vgl. Piaget, 1932, 1954). Außerdem werden sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen die Konsequenzen dann am stärksten berücksichtigt, wenn eine konkrete Strafe verhängt werden soll (vgl. Robbenolt, 2000, S. 2602). Eine etwas geringere Rolle spielen die Konsequenzen bei Urteilen über die Schuld oder die Verantwortlichkeit eines Täters.

5.1.3 Kritische Anmerkungen zur Intention-/Schadensforschung

Das Ziel der vorhergehenden Ausführungen war es, zu zeigen, dass die Eindeutigkeit eines Entwicklungstrends von der Betonung der Schadenshöhe zur Betonung der Intention nicht unreflektiert angenommen werden sollte. Zwar zeigen zahlreiche Studien einen solchen altersabhängigen Trend bei dem Fällen von Strafurteilen, doch sieht man anhand der eben genannten Studien, dass eine Fülle von Einflussfaktoren auf Strafurteile einwirken und die Variation dieser Einflussfaktoren gewaltige Veränderungen in den Urteilen nach sich ziehen kann.

Im folgenden soll auf zwei Ebenen ein kritischer Blick auf die bisherige Intention-/Schadensforschung geworfen werden, bei dem zum einen auf der Ebene des methodischen Vorgehens und zum anderen auf der Ebene der inhaltlichen Prämissen und Schlussfolgerungen der bisherigen Forschung kritische Nachfragen gestellt werden. Auf der Ebene des methodischen Vorgehens wurden im vorhergehenden Abschnitt schon etliche Differenzierungen der Annahme des Entwicklungstrends von der Schadenshöhe zur Intention offenkundig. Dennoch wurde ein wichtiger Punkt noch nicht explizit angesprochen, der bei der Durchsicht der Untersuchungen ins Auge fällt: Die große Bandbreite an abhängigen und unabhängigen Variablen. Es ist beinahe ein Charakteristikum der Intention-/Schadensforschung, dass sich sowohl auf der Seite der unabhängigen Variablen (Intention und Schaden) als auch auf der Seite der abhängigen Variablen (Urteil) eine Fülle an verschiedenen Operationalisierungen findet. Angefangen bei Piaget (1932, 1954), der „Intention“ als undurchsichtiges, nicht mit dem Handlungsergebnis verbundenes Konstrukt in die Untersuchung einbindet. Er hat

„Intention“ weder im Sinne einer „Absichtlichkeit“ noch im Sinne eines nachvollziehbaren „Motivs“ operationalisiert, sondern vergleicht zwei zufällige und unfallmäßige Handlungen/ Handlungsergebnisse miteinander. In den folgenden Dekaden der Forschung wurde „Intention“ dann zum Teil als „Motiv“ oder als „Absichtlichkeit“ mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen – verdeckt oder unverdeckt – konzipiert. Ebenso verhielt es sich mit der Konzeption der abhängigen Variablen, also des Urteils. Ein Strauß verschiedener Urteilsarten wurde in den Studien angewendet, der Kausalitäts-, Verantwortungs-, Schuld-, Sympathie-, Charakter-, Straf- und Wiedergutmachtungsurteile mit einschloss. Nicht zu vergessen ist auch die Art der Beurteilung, sei es auf verbalem oder non-verbalem Weg. Aufgrund dieser Heterogenität der Untersuchungen in ihrem methodischen Zugang zum Forschungsgegenstand ist die Vergleichbarkeit der Studien erschwert und sind damit auch übergreifende Schlussfolgerungen schwierig zu ziehen (vgl. Robbennolt, 2000).

Auf der Ebene der inhaltlichen Prämissen und Schlussfolgerungen lässt sich ebenso Kritik an der bisherigen Forschung üben. Ausgehend von Heider (1958) und Piaget (1932, 1954) wurde von fast allen nachfolgenden Autoren angenommen, dass es nicht unseren moralischen Ansprüchen genügt, Verantwortungszuschreibungen maßgeblich an der Höhe des Schadens auszurichten. „Dennoch hat sowohl im Alltag als auch im Strafrecht die Höhe des Schadens einen wesentlichen Einfluss auf die Verantwortungszuschreibung“ (Oswald, 1989, S. 200). Es wurde außer Acht gelassen, dass mit steigendem Schaden auch das Bedürfnis nach Schadensausgleich wächst und dies die Motivation dafür sein kann, dem Verursacher überhöhte Verantwortung zuzuschreiben. Wenn wir Piagets Theorie der Moralentwicklung betrachten, dürfte das Ausmaß der Schadenshöhe nur auf einer niedrigen Stufe der moralischen Entwicklung (Kinder bis neun Jahre) zentral für die Zuschreibung von Strafe und Verantwortung sein. Dass die Verantwortungszuschreibung jedoch situationsspezifisch variabel ist, zeigten Untersuchungen mit erwachsenen Vpn: „Für Handlungen mit größerer Schadenshöhe macht der Beobachter die verursachende Person offensichtlich auch dann verantwortlich, wenn diese unter Zwang gehandelt hat oder aber andere, sehr triftige Entschuldigungsgründe angeben konnte“ (ebd., S. 202; vgl. Ajzen, 1971; Snyder & Jones, 1974; Zillmann & Cantor, 1976). Diesen Befund bestätigt auch Robbennolt (2000) in ihrer Meta-Analyse von 75 Studien im Zeitraum von 1966 bis 1997, die den

Zusammenhang von Verantwortungszuschreibung und Schadenshöhe untersuchten. „The results support the contention that people attribute greater responsibility for the outcome of a negative incident when the outcome is more severe than when the outcome is minor” (ebd., S. 2575). Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Prämisse, dass es eine generelle Entwicklung von einem „unreifen“, auf Konsequenzen basierendem Urteil zu einem „reifen“, auf Intentionen basierendem Urteil gibt, in Frage gestellt werden.

Dieser Einwand gegenüber den etablierten Annahmen zu einem solchen Entwicklungstrend wird durch ein weiteres psychologisches Phänomen Nahrung gegeben – der Verantwortungsattribution bei Unfällen.

5.2 Verantwortungsattribution bei Unfällen

Kognitive Entwicklungstheoretiker wie Piaget, Kohlberg und Damon aber auch Attributionstheoretiker wie Heider gehen davon aus, dass der Mensch an und für sich ein rationales Wesen ist, dessen Fähigkeit zum rationalen Denken und Urteilen im Lauf der Entwicklung zunimmt. Jedoch gibt es in den letzten Jahren verstärkt Theorien und Befunde aus Psychologie (Haidt, 2001), Sozialökonomie (Etzioni, 1986) und Sozialwissenschaft (Einhorn & Hogarth, 1978), die auf die Beschränkung der Rationalität menschlicher Informationsverarbeitung hinweisen. „Rationalitätseinschränkend sind beispielsweise unsere motivationalen Bindungen an spezifische Urteilsergebnisse und Annahmen, da sie die Suche und Verarbeitung von neuen Informationen beeinträchtigen, die den erwünschten widersprechen“ (Oswald, 1989). Gerade im Hinblick auf moralische Urteile konnte gezeigt werden, dass der Einfluss von Motiven oft unverhältnismäßig stark gewichtet wurde (Nisbett & Ross, 1980; Shultz & Wright, 1985).

Im Bereich der schadensbezogenen Verantwortungszuschreibung wurde die Diskussion um die kausale Bedeutung von Motiven durch Elaine Walsters prominentes Experiment (1966) angestoßen. Es zeigte, dass die Vpn einem Protagonisten für dieselbe Handlung mehr Verantwortung für den angerichteten Schaden zuschrieben je größer dieser Schaden war (vgl. ebd., 77-78). Walster interpretierte diesen Befund in einer psychoanalytisch orientierten Weise und erklärte die mit steigendem Schaden anwachsende Verantwortungszuschreibung mit Hilfe defensiver Motive des

Beobachters/ Beurteilers. „Hiernach wehrt sich der Beobachter gegen die bedrohliche Vorstellung, dass Unfälle jedem passieren können, indem er die Unfallursache in den ganz spezifischen Eigenschaften der am Unfall beteiligten Person(en) sucht“ (Oswald, 1989, S. 203). Dieser Annahme widersprechen jedoch andere Autoren, die diese so genannte „defensive attribution“ genauer untersuchten und alternative Erklärungen fanden. Beispielsweise wurde die Verantwortlichkeitszuschreibung bei Unfällen mit den Kontrollüberzeugungen der Vpn in Verbindung gebracht und gezeigt, dass Vpn mit einer hohen internalen Kontrollüberzeugung bei Unfällen die höchste Verantwortung zuschrieben, während Vpn mit externaler Kontrollüberzeugung am wenigsten Verantwortung für einen Unfallschaden zuschrieben (Sosis, 1974). Weiter fanden Kauffman & Ryckman (1979) bei ihrer Untersuchung des Strafurteils von Erwachsenen, dass Vpn mit internaler Kontrollüberzeugung einem Akteur mit ähnlicher Einstellung größere Verantwortung zuschreiben, während Personen mit externaler Kontrollüberzeugung einem Akteur mit abweichenden Einstellungen größere Verantwortung zuschreiben. Des weiteren schreiben diese Vpn Tätern mit abweichenden Einstellungen, die ein schweres Verbrechen begangen hatten, mehr Verantwortung zu als den Tätern, die ein leichtes Verbrechen begangen hatten. Und sie schreiben Tätern mit ähnlichen Einstellungen bei einem schweren Verbrechen weniger Verantwortung zu, als bei einem leichten Verbrechen. Diese Interaktion existierte bei Internalen nicht, deren Verantwortungszuschreibungen über alle Bedingungen hinweg größere Konstanz aufwiesen als die Zuschreibungen externaler Personen (vgl. ebd., S. 342-343).

Einen weiteren Erklärungsansatz liefert Shaver (1970), indem er den Begriff der „defensive attribution“ ausweitet und feststellt, dass dieser Selbstschutzmechanismus in allen Situationen greifen kann, in denen eine Person eine Bedrohung der eigenen Sicherheit wahrnimmt: „When confronted by a physically threatening situation, the perceiver’s defensive attribution often embodies a distortion of the probability that he could be injured“ (ebd., S. 112). Dieser Fehler wird von Lerner (1971) als typische Zuschreibungsreaktion eines starken Glaubens an eine gerechte Welt identifiziert.

5.3 Immanenter Gerechtigkeitsglaube und Glaube an eine gerechte Welt

Wie bereits in Punkt 4.1.2 erwähnt gibt es eine enge Verwandtschaft des Glaubens an eine gerechte Welt („Belief-in-a-just-world“/ „BJW“) und dem immanenten Gerechtigkeitsglauben. In beiden ist die Welt als ein gerechter Ort repräsentiert, in der jeder das bekommt, was er verdient und verdient, was er bekommt.

In den folgenden Abschnitten sollen empirische Ergebnisse zu beiden Konstrukten vorgestellt und ihre Verbindung zu und Wirkung auf das Fällen von Strafurteilen analysiert werden.

5.3.1 Von Äpfeln und Brücken: Der immanente Gerechtigkeitsglaube

Piaget (1932, 1954) nahm an, dass das Kind keinen Unterschied zwischen der Verletzung einer moralischen Regel oder einer physikalischen Regel macht und es daher von der physikalischen Umgebung erwartet, dass sie dabei hilft, die moralische Ordnung aufrecht zu erhalten. So antworteten 86% der Sechsjährigen mit „Nein“ auf die Frage, ob ein Dieb, der über eine marode Brücke gelaufen und eingebrochen war, auch dann eingebrochen wäre, wenn er nichts gestohlen hätte. Dieser Prozentsatz verringert sich mit zunehmendem Alter, was Piaget dadurch erklärt, dass ältere Kinder den quasi-physikalischen Zusammenhang von Regelverletzungen und Strafe auflösen und erkennen, dass diese beiden durch bewusst getroffene Starfurteile miteinander verknüpft sind (vgl. ebd., S. 286-297). Dieser Entwicklungstrend wurde in vielen Studien in Europa, Afrika und Nordamerika gefunden (Fein & Stein, 1977; Grinder, 1964; Johnson, 1962; Medinnus, 1959; Najarian-Svajian, 1966; Percival & Haviland, 1978). Interessant ist hier u.a. die Untersuchung von Fein & Stein (1977), die den immanenten Gerechtigkeitsgedanken auf immanente Belohnung ausweiteten und zeigten, dass der immanente Belohnungsgedanke im Laufe der Entwicklung schneller verschwindet als der immanente Bestrafungsgedanke (vgl. ebd. S. 93-84). Sie interpretieren diesen Befund folgendermaßen: „It is ... possible on the basis of his reinforcement history, the child comes to expect that bad behavior is almost always punished, while good behavior is not automatically rewarded“ (ebd., S. 95).

Jedoch gibt es auch abweichende Untersuchungsbefunde, die diesen universalen Trend in Frage stellen:

Curdin (1966) fand eine u-förmige Beziehung zwischen dem Alter und dem immanenten Gerechtigkeitsglauben, bei der Achtjährige weniger immanente Urteile fällten als sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder (s. Lickona, 1976).

Dass kulturelle Einflüsse ebenso einen starken Einfluss auf die immanente Gerechtigkeit haben, zeigt die Studie von Havighurst & Neugarten (1955), die Kinder aus zehn indianischen Stämmen in Nordamerika untersuchten und bei vier von ihnen keine Veränderung des immanenten Gerechtigkeitsglauben mit zunehmendem Alter fanden. Jedoch fanden sie bei sechs der Gruppen sogar eine Zunahme dieses Glaubens.

Medinnus (1959) fand ein Abnehmen der immanenten Gerechtigkeit mit dem Alter bei einer Geschichte bzw. einem Szenario seiner Untersuchung und eine Zunahme bei einer anderen Geschichte, was ein Hinweis dafür sein könnten, dass situationsspezifische Faktoren generelle Entwicklungstendenzen aufheben können.

Einen ähnlichen Befund ergab das Experiment von Percival & Haviland (1978), die Verhalten mit guten/ schlechten Motiven und gute/ schlechte Konsequenzen systematisch kombinierten. Interessant ist, dass bei der Kombination „schlechte Motive/ schlechte Konsequenzen“ in allen Altersgruppen die meisten immanenten Urteile getroffen wurden und hier sogar noch in der 4. Klasse immanente Urteile gefunden wurden. Interessant ist auch, dass gerade die jüngsten Kinder in dieser Untersuchung, die bei der Kombination „schlechtes Motiv/ gute Konsequenz“ ein immanentes Urteil fällten, die gute Konsequenz so uminterpretierten, dass die Balance bzw. die Gerechtigkeit wieder hergestellt war. Zum Beispiel erklärte ein Kindergartenkind sein Urteil nach einer Geschichte, bei der ein Kind Äpfel gestohlen und danach ein Geldstück gefunden hatte, damit, dass dieses Geldstück wohl eine Falle sei (vgl. ebd., S. 135).

Obwohl es extrem erscheinen mag, zu vermuten, dass das junge Kind das Attribut „gut“ in „schlecht“ veränderte, um dadurch das schlechte Motiv und Verhalten auszugleichen, wird eine ähnliche Balancierung von Erwachsenen verwendet, die im folgenden ausgeführt und analysiert wird.

5.3.2 Eine fundamentale Illusion: Der Glaube an eine gerechte Welt

Der Titel von Melvin J. Lerner's Buch bezeichnet den „Just-World-Belief“ (BJW) als „fundamental delusion“ (1980), wodurch der Autor seine eigene Ansicht offenbart, dass

er nicht an eine gerechte Welt glaubt. Dennoch begründete Lerner Mitte der 60er Jahre die JWB-Forschung, die seit ungefähr 26 Jahren auch in Deutschland Fuß gefasst hat und mit der sich besonders Wissenschaftler aus der Arbeitsgruppe Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral (z.B. Dalbert, C., Gollwitzer, M., Montada, L., Schmitt, M.) beschäftigt haben und noch immer beschäftigen.

So sollen im folgenden Beispiele aus der US-amerikanischen und der deutschen Forschung vorgestellt werden, um dem Phänomen des BJW auf die Spur zu kommen.

5.3.2.1 Was bedeutet es, an eine gerechte Welt zu glauben?

„Menschen möchten glauben, dass sie in einer gerechten Welt leben, (...). Diese Überzeugung ermöglicht es Menschen, mit ihrer sozialen und physikalischen Umgebung so umzugehen, als sei sie stabil und geordnet. (...) Nicht zuletzt ist diese Überzeugung wichtig für das eigene Wohlbefinden. In einer gerechten Welt können gute Menschen sicher sein, zu erhalten, was ihnen zusteht. Und da Menschen in aller Regel davon überzeugt sind, dass sie selbst gut sind und Gutes tun, beschert ihnen der Glaube an eine gerechte Welt angenehme Zukunftsaussichten“ (Dalbert, 1996, S. 11).

Lerner (1965) ging von Befunden der Dissonanztheorie Festingers (1957) aus, die zeigten, dass Menschen glauben möchten, ihre Anstrengungen führten zum gewünschten Ergebnis, und nahm an, dass „die Aufrechterhaltung dieser Überzeugung sehr schwierig sein dürfte, wenn die Menschen nicht auch Unterstützung für diese Überzeugung in den Vorgängen finden würden, die um sie herum passieren“ (Dalbert, 1996, S. 14). Folglich sollten Menschen auch glauben wollen, dass die Anstrengungen und erreichten Ergebnisse von anderen Menschen in einem direkten Zusammenhang stehen.

Diese Annahme wurde in zahlreichen Experimenten über die Reaktionen von Beobachtern auf ein unverdientes Schicksal bestätigt. In Leners erstem Experiment (1965) hatten zwei Männer eine gemeinsame Aufgabe bewältigt, doch nur einer von beiden konnte eine finanzielle Entlohnung erhalten. Per Zufall (Losentscheid) wurde bestimmt, welcher das Geld erhalten sollte. Die Vpn schrieben nun demjenigen mehr Anteil am Ergebnis zu, der die Bezahlung erhalten hatte – frei nach dem Motto: Wer

mehr bekommt, muss auch mehr geleistet haben. Diese Verhaltenszuschreibung stellte damit die Gerechtigkeit psychologisch wieder her. Folgeexperimente zeigten, dass wenn eine Verhaltenszuschreibung nicht möglich ist, die Attraktivitätsbeurteilung des Opfers bedeutsam wird: Das Opfer wird abgewertet um den BJW zu schützen (Lerner & Simmons, 1966).

In weiteren Untersuchungen wurde die Annahme des BJW als ein Persönlichkeitsmerkmal, das über die Zeit relativ stabil bleibt und sich in verschiedenen Situationen nicht verändert, belegt (Forschungsübersicht s. Dalbert, 2001).

Zusammenfassend identifiziert Dalbert (2001) drei Hauptfunktionen des BJW: Erstens sind Personen, die einen hohen BJW haben, fähig, mehr Vertrauen in andere Personen zu setzen, was heißt, dass sie glauben, von anderen fair behandelt zu werden und nicht das Opfer von unvorhergesehenen Katastrophen zu werden. Zweitens stellt der BJW ein Rahmenkonzept zur Verfügung, das Individuen hilft, die Ereignisse in ihrem persönlichen Leben auf eine sinnvolle Weise zu interpretieren. Drittens ist in einer gerechten Welt eine positive Zukunft nicht das Geschenk einer wohlwollenden Welt, sondern die Belohnung für das Verhalten und den Charakter des Individuums. „Overall, BJW seems to be highly adaptive, helping individuals to cope with developmental tasks and critical life events“ (Dalbert, 2005, S. 618). Hier wird der Zusammenhang von BJW und Entwicklungsaufgaben angesprochen, welcher im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden soll.

5.3.2.2 Wie entwickelt sich der Glaube an eine gerechte Welt?

Der immanente Gerechtigkeitsglaube ist eine typische Erscheinung bei Kindern bis 7/8 Jahre. Im Lauf der folgenden Jahre geben sie den Glauben auf, dass Regelverletzungen automatisch bestraft werden, und können aufgrund ihres kognitiven Fortschritts zwischen zufälligen und kausalen Zusammenhängen unterscheiden. Eine Untersuchung von Jose (1990) zeigte jedoch, dass Kinder, die älter als 8 Jahre sind, ein schlimmes Schicksal rechtfertigen, wenn sie die Möglichkeit dazu bekommen. Diese späteren Phänomene sind laut Dalbert (2005) der Entwicklung des BJW zuzurechnen, den sie als eine reifere Version der immanenten Gerechtigkeit interpretiert: „... the belief that people in general deserve their fates, but accompanied by the cognitive ability to identify causality and randomness“ (ebd., S. 619). Im Lauf der Adoleszenz geschieht

eine Zweiteilung des BJWs in einen persönlichen BJW und einen allgemeinen BJW (Dalbert 2001; Dalbert & Dzuka, 2004; Dette, Stöber & Dalbert, 2004). Der allgemeine BJW bezieht sich auf die Überzeugung, dass Menschen im Allgemeinen bekommen, was sie verdienen, während sich der persönliche BJW nur auf das eigene Leben bezieht. Die Stärke beider Konstrukte nimmt während der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters ab. Dennoch ist zu beobachten, dass sich persönlicher und allgemeiner BJW nicht in gleicher Weise entwickeln: Je steiler die Abnahme des allgemeinen BJWs erfolgt, desto weniger stark ist die Abnahme des persönlichen BJW (Dalbert, 2001). Eine Erklärung kann sein, dass durch die zunehmende kognitive Reife der allgemeine BJW untergraben wird, was einen Verlust einer wichtigen persönlichen Ressource darstellt, die Personen bspw. befähigt, eine eigene Lebensphilosophie zu entwickeln, in langfristige Ziele zu investieren oder bessere Leistung zu erbringen. Dieser Verlust kann durch eine verminderte Abnahme des persönlichen BJW kompensiert werden (Dalbert, 2005).

Der BJW ist über alle Lebensphasen hinweg positiv mit mentaler Gesundheit assoziiert. Jedoch verändert sich die Bedeutung des BJWs über die Lebensspanne hinweg, wobei die Beziehung zwischen mentaler Gesundheit und BJW von verschiedenen Funktionen des BJWs in unterschiedlichen Altersphasen bestimmt wird (Maes & Schmitt, 2004b).

Der Entwicklungsverlauf des BJW ist außerdem auch von situativen Faktoren bestimmt, die individuelle Unterschiede zum Teil erklären können: Studien von Dalbert et al. (2004) zeigen, dass ein harmonisches Familienklima in der Herkunftsfamilie, das u.a. durch wenig Konflikte und Manipulation gekennzeichnet ist, positiv mit dem BJW korreliert (v.a. mit dem persönlichen BJW) (Dalbert & Radant, 2004; Dalbert & Sallay, 2004).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass insbesondere in der Zeit der Adoleszenz der BJW als ein hilfreiches Konzept gesehen werden kann, welches das Vertrauen in eine gerechte Behandlung durch andere in der Zukunft und in eine faire Entlohnung von Leistungen und Anstrengungen stärkt, und somit hilft, die Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz, aber auch in späteren Entwicklungsphasen zu bewältigen.

5.3.2.3 Wie misst man den Glauben an eine gerechte Welt?

Die experimentellen Befunde belegen, dass Menschen an eine gerechte Welt glauben wollen. Um diesen Glauben zu schützen, wird Ungerechtigkeit ausbalanciert. Falls kein gerechter Ausgleich möglich ist, werden die Opfer abgewertet oder ihr Schicksal als verdient interpretiert. Jedoch reagieren nicht alle Menschen auf diese Weise. „Einige reagieren sogar umgekehrt und bemitleiden die Opfer und lehnen die Gewinner ab. Diese Beobachtungen legen nahe, den Gerechte-Welt-Glauben als interindividuell variierende Disposition zu konzipieren“ (Dalbert, 1996, S. 31).

Um diese interindividuell variierende Disposition, die der BJW darstellt, zu messen, entwickelten Rubin & Peplau (1973, 1975) die Just World Scale. Diese umfasst 20 Aussagen, die entweder den Glauben ausdrücken, die Welt sei gerecht, oder den Glauben beinhalten, die Welt sei ungerecht. Ein Beispiel für die erste Annahme ist das Item Nr.3: „People who get „lucky breaks“ have usually earned their good fortune“. Ein Beispiel für die zweite Überzeugung ist das Item Nr.13: „Good deeds often go unnoticed and unrewarded“ (Rubin & Peplau, 1975, S. 69). Die Testperson drückt ihre Zustimmung oder Ablehnung dieser Aussagen auf einer 6-stufigen Skala aus. Die Untersuchungen zur Validierung der Skala (Rubin & Peplau, 1973, 1975; Zuckerman, Gerbasi, Kravitz & Wheeler, 1975) zeigten, dass der so gemessene BJW die interindividuell variierende Stärke des Gerechtigkeitsmotivs markiert. „Je ausgeprägter der Gerechte-Welt-Glaube ist, desto stärker leidet die Person unter der Konfrontation mit Ungerechtigkeit und um so vehementer bemüht sie sich, Gerechtigkeit wiederherzustellen“ (Dalbert, 1996, S. 32).

Im deutschsprachigen Raum versuchte Claudia Dalbert eine erste Übertragung der Just World Scale ins Deutsche, was jedoch zunächst nicht zufrieden stellend gelang, da die interne Konsistenz ($.46 < \alpha < .60$ je nach Stichprobe und Antwortskala) nicht überzeugte (Dalbert, 1982). Ein Grund für die mangelnde Homogenität der Skala kann zum einen die Vermischung von allgemeinen Items (Nr.2: „Basically the world is a just place“) und soziopolitischen Items (Nr.6: „Students almost always deserve the grades they receive in school“) sein, zum anderen die parallele Verwendung von Gerechte-Welt-Überzeugungen (Nr.11: „By and large people deserve what they get“) und Ungerechte-Welt-Überzeugungen (Nr.20: „Many people suffer through absolutely no fault of their own“) (Rubin & Peplau, 1975, S. 69-70).

Daher wurde bei einer Neuentwicklung einer deutschen Gerechte-Welt-Skala versucht, Items zu formulieren, die allgemeiner und homogener sind. Diese Allgemeine Gerechte-Welt-Skala beinhaltet 6 Items, die die Überzeugung ausdrücken, dass die Welt ein gerechter Ort ist. Auf einer 6-stufigen Skala drücken nun die Testpersonen ihre Zustimmung (6 = „stimmt genau“) oder Ablehnung (1 = „stimmt überhaupt nicht“) aus. Die Skala erwies sich in einer ersten Untersuchung an einer heterogenen Stichprobe von 340 Personen von 16 bis 72 Jahren als homogen ($\alpha = .88$) (vgl. Dalbert, Montada & Schmitt, 1987).

5.3.2.4 Wer glaubt an eine gerechte Welt?

Rubin & Peplau (1975) legten in einer Untersuchung an 90 Studenten und Studentinnen den Grund für Studien über Korrelate des BJW: Je stärker der BJW der Vpn war, desto höhere Autoritarismuskwerte wiesen sie auf, desto eher hatten sie eine interne Kontrollüberzeugung und desto religiöser waren sie. Außerdem waren diese Vpn mit niedrigerer Wahrscheinlichkeit sozial oder politisch aktiv, und sie rechtfertigten die Benachteiligung von bestimmten Bevölkerungsteilen (Frauen, Schwarze) eher.

Die Nähe des BJW zu anderen Personmerkmalen wurde in Bezug auf interne Kontrollüberzeugung besonders kritisch betrachtet, da man sich die Frage stellte, ob es sich beim BJW überhaupt um ein eigenständiges Konstrukt handelt. Der Zusammenhang zur internen Kontrollüberzeugung lässt sich wie folgt erklären:

„Eine gerechte Welt meint eine Welt, in der jedem/ jeder das Schicksal widerfährt, dass ihm/ ihr zusteht. Eine interne Kontrollüberzeugung meint die Überzeugung, das Schicksal durch eigene Handlungen bestimmen zu können. Die Vorstellung, bestimmte Ziele durch bestimmte Handlungen erreichen zu können, korrespondiert mit der Vorstellung, in einer gerechten Welt zu bekommen, was einem zusteht“
(Dalbert, 1996, S. 40).

Befunde widersprechen einer Konstruktredundanz von BJW und interner Kontrollüberzeugung. In einer Studie von Furnham & Proctor (1989) wies die Kontrollüberzeugungsskala von Rotter (1966) maximal 34% gemeinsame Varianz mit der Just-World-Scale auf und in der Stichprobe von Ritter, Benson & Snyder (1990)

fand sich kein Zusammenhang zwischen dem BJW und der Überzeugung, das eigene Leben beherrschen zu können.

Aus einer Zusammenfassung der korrelativen Gerechte-Welt-Forschung (Furnham & Proctor, 1989) geht hervor, dass folgende Befunde als gesichert angenommen werden können: Der BJW steht in einer positiven Beziehung zum Autoritarismus, zur internalen Kontrollüberzeugung, zur Religiosität, zur protestantischen Ethik, zu eher konservativen politischen Überzeugungen und zur Rechtfertigung politischer und sozialer Diskriminierung. Eine neuere Übersicht über die Korrelate des BJW (Furnham, 2003) zeigt jedoch den Trend der Forschung und Theorie, sich in jüngster Zeit zunehmend von der Betonung der negativen Konnotation des BJW abzuwenden und dessen positiven Funktionen zu untersuchen. Studien zeigen z.B. die Bedeutung des BJW für die mentale Gesundheit, was allgemeine Lebenszufriedenheit und emotionales Wohlbefinden betrifft (Dalbert, 2001; Lipkus, Dalbert & Siegler, 1996, Ritter, Benson & Snyder, 1990), effektive Coping-Strategien bei negativen Erlebnissen (Dalbert, 1998) und konstruktivem Verhalten in Konfliktsituationen von Paaren (Lipkus & Bissonnette, 1996, 1998).

5.3.3. Was haben der immanente Gerechtigkeitsglaube und der Glaube an eine gerechte Welt mit Strafurteilen zu tun?

In diesem Abschnitt sollen die vorhergegangenen Ausführungen zur immanenten Gerechtigkeit und zum BJW mit ihrem Korrelat „Locus-of-control“ zusammengefasst und als Erklärungsgrundlage für die unterschiedliche Gewichtung von Intention und Konsequenz bei Strafurteilen herangezogen werden. Dabei wird insbesondere auf die Frage eingegangen, warum manche Kinder und Erwachsene auch bei zufälligem, unabsichtlichem Schaden Verantwortung zuschreiben und Strafe verteilen.

5.3.3.1 Locus-of-control und Strafverteilung

In etlichen Untersuchungen wurde die von Rotter (1966) eingeführte I-E Skala mit verschiedenen verhaltens- und einstellungsbezogenen Variablen in Verbindung gebracht und es zeigten sich zahlreiche Korrelationen zwischen einer internalen oder externalen Kontrollüberzeugung und diesen Variablen.

Im Kontext der Strafverteilung wurde u.a. die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für einen Unfall und die internale/externale Kontrollüberzeugung untersucht (z.B. Phares & Wilson, 1972; Sosis, 1974). Es wurde hier relativ übereinstimmend festgestellt, dass Personen mit internaler Kontrollüberzeugung den Verursachern des Unfalls mehr Verantwortlichkeit zusprachen, als Personen mit externaler Kontrollüberzeugung. Dieser Zusammenhang wurde in Begriffen der Projektion erklärt: Internale würden ihre eigene Selbstwahrnehmung von Verantwortlichkeit benutzen, um über die Verantwortlichkeit anderer Personen zu urteilen.

„If one sees himself as in control of and responsible for his own rewards and punishments, perhaps he extends the same notion to others in assessing their responsibility for an effect (Sosis, 1974, S. 393).

Zuckerman & Gerbasi (1977) kritisierten die allgemeine „Überstrapazierung“ des I-E Konstrukts und äußerten die Vermutung, dass ein anderes Konstrukt, das mit einigen der I-E korrelierten Konstrukten verwandt ist, mit der I-E Skala korrelieren könnte.

Als eines dieser Konstrukte könnte der Glaube an eine gerechte Welt (belief-in-a-just-world) gelten. Es wurde vermutet, dass zusätzlich zu dem Konstrukt „Glaube an internale/ externale Kontrolle“ die I-E Skala das Konstrukt „Glaube an eine gerechte Welt“ mit einschließt, so dass die Korrelationen mit dem zweiten Konstrukt automatisch als I-E korrelierte Variablen angesehen wurden.

5.3.3.2 Glaube an eine gerechte Welt und Glaube an internale Kontrolle

Der Glaube an eine gerechte Welt bezieht sich auf das Bedürfnis von Personen, die Welt als einen Ort anzusehen, an welchem Menschen das bekommen, was sie verdienen und das verdienen, was sie bekommen. Dieses Konstrukt wurde von Lerner (1970) benutzt, um damit die Tatsache zu erklären, dass unter bestimmten Bedingungen unschuldige Opfer als verantwortlich für ihr Unglück eingeschätzt wurden.

Rubin & Peplau (1973) entwickelten die Just World (JW) Skala, um zwischen Personen mit unterschiedlich ausgeprägtem Glauben an eine gerechte Welt zu unterscheiden. In Studien, die diese Skala anwandten, zeigte sich, dass Personen mit hohem JW-Wert unschuldige Opfer als mehr verantwortlich bezeichneten als Personen mit niedrigem JW-Wert.

Etliche Studien untersuchten daraufhin den Zusammenhang zwischen dem Glauben an eine gerechte Welt (JW-Wert) und der internalen/externalen Kontrollüberzeugung (I-E-Wert). In allen Untersuchungen zeigten sich hohe Korrelationen zwischen diesen beiden Werten. Es genügt jedoch nicht, diese beiden Konstrukte als miteinander hoch korreliert zu bezeichnen. Es wurde nämlich zudem festgestellt, dass hohe JWs Eigenschaften aufweisen, die überhaupt keine Charakteristika von Personen mit internaler Kontrollüberzeugung darstellen (Bsp.: religiöser, autoritärer, weniger politisch aktiv als niedrige JWs).

Untersuchungen befassten sich nun mit dem Just World Faktor in der I-E Skala und zeigten übereinstimmend, dass die mit diesem Faktor korrelierten Konstrukte eine relative Unabhängigkeit zu den verbleibenden I-E Items aufweisen. Dies weist auf die Möglichkeit hin, dass die I-E Skala eine Komponente mit einschließt, die nicht konstruktvalide ist.

5.3.3.3 Zuschreibung von Verantwortlichkeit und Glaube an eine gerechte Welt

In Untersuchungen mit der JW Skala zeigte sich ein Zusammenhang zwischen JW-Wert und der Zuschreibung von Verantwortlichkeit für einen zufälligen Schaden. Dies kann im Sinne des JW Konstrukts u.a. dadurch erklärt werden, dass Personen mit einem hohen JW-Wert einer Art immanenter Gerechtigkeit anhängen und dadurch bestrebt sind, Ereignisse in ihrer Umwelt tendenziell als gerecht erklärbar zu betrachten. Wenn z.B. ein Ereignis passiert, das einen wie immer gearteten Schaden nach sich zieht, wird eine Erklärung im Sinne des Glaubens an eine gerechte Welt herangezogen, um diesen Glauben nicht zu gefährden. Deshalb muss auch bei zufälligem Schaden/ Unfällen ein verantwortlicher Verursacher da sein, der zur Rechenschaft gezogen werden kann, um das durch den Schaden entstandene Ungleichgewicht wieder zu beseitigen.

5.4.3.4 Bestrafung von versehentlichem Schaden durch jüngere Kinder und Glaube an eine gerechte Welt

Piaget (1932, 1954) stellte in seinen Untersuchungen zum Gerechtigkeitsdenken von Kindern fest, dass in jüngeren Jahren der Glaube an eine immanente Gerechtigkeit vorhanden ist, mit der jüngere Kinder Ereignisse, die um sie herum passieren, erklären (Bsp. „Die Brücke ist zusammengebrochen, weil der Junge gestohlen hatte (ebd., S.

182). Regelverletzungen und Strafe sind hier in einer quasi-physikalischen Form miteinander verbunden. Zur Erklärung eines Unglücks oder eines Schadens wird lieber ein unbekanntes Vergehen angenommen, als ein Zufall akzeptiert. Dementsprechend bestrafen jüngere Kinder auch versehentlichen Schaden.

Wenn nun die Strafverteilung im Falle von absichtlichem und unabsichtlichem Schaden vom Glauben an eine gerechte Welt abhängt, müsste bei jüngeren Kindern, die Absicht und Versehen weniger berücksichtigen als andere, ein hoher JW-Wert vorhanden sein.

5.4 Perspektive des Urteilenden

Im vorigen Abschnitt wurde u.a. auf den Einfluss von Kontrollüberzeugungen auf das Strafurteil eingegangen. Die Art der Kontrollüberzeugung (internal oder external) kann sich darüber hinaus in Abhängigkeit von der Perspektive des Urteilenden auf die Strafverteilung auswirken. Dies indiziert eine Untersuchung von Phares (1976), die zeigt, dass Personen mit internaler Kontrollüberzeugung gerade in Situationen, in denen sie selbst betroffen sind und einen unabsichtlichen Schaden verursacht haben, sich selbst eine hohe Verantwortlichkeit zuschreiben. Für negative Konsequenzen übernehmen sie bereitwilliger Verantwortung als Personen mit externaler Kontrollüberzeugung. Es stellt sich also die Frage, ob im Allgemeinen die Perspektive des Urteilenden Einfluss auf das Strafurteil hat. Von Interesse sind hier besonders zwei Möglichkeiten: Zum einen kann ein Urteil aus der unabhängigen Perspektive eines Richters getroffen werden, der supervisorisch agiert, zum anderen kann ein Urteil aus der Perspektive eines Betroffenen gefällt werden, den das Urteil selbst trifft.

Es gibt kaum Studien, die systematisch dieser Frage nachgegangen sind. Die allermeisten der bisher genannten Untersuchungen arbeiteten mit der supervisorischen Bedingung, bei der über fiktive, andere Personen geurteilt wurde.

In einer Untersuchung von Keasey (1977a) wurden die Vpn (6-7 Jahre) in zwei Gruppen aufgeteilt: Die Vpn der einen Gruppe bekamen fiktive Geschichten vorgelegt, in denen Motive und Intentionen variiert wurden und in denen die Vp selbst als zentraler Charakter involviert war. Die Vpn der zweiten Gruppe wurden einer supervisorischen Bedingung zugeteilt. Interessant ist, dass die 6-jährigen Kinder in der Bedingung, in der sie selbst „beteiligt“ waren, den Motiven mehr Beachtung schenkten bzw. diese häufiger in ihr Urteil integrierten als in der supervisorischen Bedingung.

Möglicherweise lernen Kinder zunächst die Unterscheidung ihrer eigenen subjektiven Zustände, bevor sie diese bei anderen unterscheiden können. Die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist eine wichtige Bedingung für reife moralische Urteile (Selman, 1971), ebenso wie die Empathiefähigkeit (Eisenberg-Berg & Mussen, 1978), und entwickelt sich mit zunehmendem Alter. Diese Fähigkeit ist vor allem in der supervisorischen Bedingung notwendig, und Defizite hinsichtlich dieser Fähigkeit könnten hier besonders zum Tragen kommen, da die subjektiven Zustände der Handelnden (Motive/ Absichten) nicht berücksichtigt werden können (vgl. Eisenberg-Berg & Mussen, 1978, S. 263-264).

Fincham (1981) variierte ebenfalls die Perspektive der Urteilenden, und konnte diesen Befund nicht replizieren, was er jedoch auf die Verwendung von Fingerpuppen in seinem Experiment zurückführt, die eine Identifikation und Kognition der Eigenbeteiligung verhindert haben könnten.

Eine weitere Art der Perspektive wurde von Douglas Farnill (1974) eingeführt, der unterscheidet, ob ein Beurteiler ein moralisches Urteil des Handelnden in „gut/ schlecht“ fällen musste oder ob der Fokus des Beurteilers auf die potentielle Hilfsbereitschaft des Handelnden gelenkt wurde. Das Ergebnis zeigt, dass die Vpn (Kinder im Alter von 6-9 Jahren) die Intentionen des Handelnden stärker berücksichtigten, wenn sie in der zweiten Bedingung urteilten. Farnill vermutet, dass in der zweiten Bedingung Kinder größere Freiheit haben, jedwede Basis der Bewertung zu verwenden, die ihren persönlichen Zielen förderlich erscheint, während in der typischen moralischen Bewertungssituation die Beachtung der Intentionen als Bewertungskriterium behindert ist. „...young children tend to be heavily socialized in a consequence-based schema of judgment by their parents in situations of negative outcomes“ (ebd., S. 287).

5.5 Strafe und Schadensersatz

In den bisherigen Überlegungen und zitierten Studien wurde das Urteil immer als Strafurteil definiert, ohne genauer auf die Art der Strafe einzugehen. Jedoch ist gerade der Inhalt der Strafe ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von Urteilen auf verschiedenen Entwicklungsstufen. Da auf den Aspekt der Wiedergutmachung bisher kaum eingegangen wurde, soll dieser zunächst erklärt werden, bevor das Verhältnis und die Entwicklung dieser beiden Konzepte erläutert werden soll.

5.5.1 Die Struktur von Schadensersatz und Wiedergutmachung

„Als Schadensersatz wird der Ausgleich des einer Person entstandenen Schadens durch einen anderen bezeichnet“ (Rechtswörterbuch.de, 2008). Wiedergutmachung in Form eines Schadensersatzes kann viele Formen annehmen. Es kann eine Wiedergutmachung in der exakten Höhe und Art des Schadens geleistet werden, was jedoch in der Realität recht selten vorkommt. Bei einer materiellen Entschädigung ist es meist Geld oder ein anderes materielles Gut, das in der Höhe des Schadens gegeben wird. Bei einer immateriellen Entschädigung kann eine Entschuldigung wiedergutmachende Funktion haben (vgl. Hommers & Anderson, 1991, S. 119). Die materielle Entschädigung ist nicht notwendigerweise vom Verursacher zu leisten, sie kann auch in Form einer Drittschädigung stattfinden, während dies bei der Entschuldigung nicht möglich ist. Hommers Experiment (1995) zeigte, dass sich die moralische Beurteilung in allen Altersklassen verbessert, wenn der Täter selbst Schadensersatz leistet und nicht ein Dritter. Die Ersatzleistung durch den Täter führte auch zu einem besseren moralischen Urteil als bei einer Entschuldigung durch den Täter zusammen mit einer Ersatzleistung durch Dritte.

Schadensersatz kann in experimentellen Untersuchungen als unabhängige oder als abhängige Variable konzipiert werden: Wird er als unabhängige Variable verstanden, so ist er als strafmildernder Faktor einzuordnen, der mit der Schuld des Täters verrechnet wird (Darby & Schlenker, 1982; Hommers & Anderson, 1985, 1991; Shultz, Wright & Schleifer, 1986). Wiedergutmachung kann aber auch als Form des Strafurteils, und somit im Experiment als abhängige Variable, konzipiert werden (Hommers & Endres, 1989). Welche Form man bevorzugt, hängt unter anderem von den Annahmen über das Verhältnis von Strafe und Wiedergutmachung ab.

5.5.2 Das Verhältnis von Wiedergutmachung und Strafe

Piaget unterscheidet in seiner Moraltheorie zwischen zwei Arten des retributiven Urteils: Die erste Art ist die Strafe im Sinne einer Vergeltung mit dem Hauptmotiv der Sühne, die zweite Art ist die Gegenseitigkeitsstrafe mit dem Hauptmotiv der Wiedergutmachung. Damit ordnet er die Wiedergutmachung bzw. die Leistung von Schadensersatz eindeutig der Strafe zu. Eine andere Möglichkeit wäre es, Strafe und Wiedergutmachung zu trennen und aus straf- und zivilrechtlicher Sicht zu

argumentieren, dass Wiedergutmachung zusätzlich zur Strafe geleistet werden muss, sie also kein Bestandteil von Strafe sein kann. Im rechtlichen Sinn kann Schadensersatz als Milderungsgrund der Strafe oder Ursache für die Einstellung der Verfolgung berücksichtigt werden (vgl. Hommers & Endres, 1989, S. 211). In der Psychologie wurde dieser „Verbund-Charakter von Strafe und Schadensersatz“ (ebd., S. 212) als reaktionsbezogener Aspekt weniger untersucht. Bei Piaget (1932, 1954) und Forschern, die an seine Methode anschlossen (Brandt & Strattner-Gregory, 1985) war der Schadensersatz als eine mögliche Alternative des Urteils gegeben. Hommers & Endres (1990) untersuchten Straf- und Wiedergutmachungsurteile als voneinander getrennt und im Urteils-Verbund und fanden, dass bei Urteilen, in denen nur über die Höhe der Wiedergutmachung geurteilt wurde, bei absichtlichem Schaden eine Überkompensation stattfand, die Urteiler also im Mittel mehr als die Höhe des angerichteten Schadens als Schadensersatz festsetzten. Wenn zusätzlich zur Wiedergutmachung noch eine Strafe verhängt werden sollte, wurde Überkompensation reduziert und die Häufigkeit von exakten Wiedergutmachungen nahm zu. Interessant ist außerdem, dass die Mitschuld des Geschädigten nur in den Schadensersatzurteilen einen Effekt hatte, nicht jedoch in den Strafurteilen.

5.5.3 Die Entwicklung zweier Urteilschemata: Strafe und Ersatz

Laut Piaget (1932, 1954) entspricht die Sühnstrafe der Moral der Heteronomie und die Gegenseitigkeits- oder Wiedergutmachungsstrafe der Moral der Autonomie. Er schlussfolgert aus seinen Untersuchungen, dass die Sühnstrafe von den jüngeren Kindern favorisiert wird, Strafen der Wiedergutmachung dagegen eher von den älteren Kindern gewählt werden (ebd., S. 225-263).

Schleifer, Shultz & Wright (1983) untersuchten u.a. diese Hypothese, nach der die moralische Entwicklung von Sühnstrafen zu Wiedergutmachungsstrafen verläuft, bei Kindern von 5 bis 11 Jahren. Ihre Ergebnisse bestätigen diesen Entwicklungstrend, wenn gleich etwas vorverlagert für Kinder zwischen 6 und 8 Jahren.

Genauer wurde die Entwicklung der beiden Urteilsschemata von Wilfried Hommers (1990a) untersucht. Den Vpn (Zweitklässler, Jugendliche, Heimkinder im Jugendalter) wurden Geschichten erzählt, in denen neben der Schadenshöhe das Verschulden des Täters und die Mitschuld des Geschädigten variierten. Die Geschichten wurden auf zwei

gleichzeitig zur Verfügung stehenden Urteilsskalen hinsichtlich des Schadensersatzes durch den Täter und hinsichtlich der außerdem zu verhängenden Bestrafung beurteilt. Dieser sogenannten Duplex-Konstellation liegt das im vorigen Abschnitt beschriebene normative Denken des Rechts zugrunde, nach dem Strafe und Schadensersatz einen „bivariaten Urteilsverbund“ bilden, „der sich subjektiv zur Gesamtbelastung des Täters verbinden lässt“ (ebd., S. 75). Das Hauptziel der Untersuchung war es, die Urteilsschemata Strafe und Schadensersatz sichtbar zu machen, um zu prüfen, ob sich neben der qualitativen Veränderung der Präferenz von Strafarten auch in quantitativer Hinsicht Hinweise auf kognitiv-strukturelle Veränderungen finden lassen. Die Ergebnisse zeigen eine Abnahme der Strafe-Verwendung mit dem Alter: Die Strafe, die einen rein vergeltungsbezogenen Inhalt hatte, wurde von den Jugendlichen signifikant seltener verwendet als von den Zweitklässlern. Das Urteilsschema für den Schadensersatz war v.a. bei den Jugendlichen nachweisbar. Anscheinend besteht in den Urteilsschemata der Strafe und des Ersatzes eine Entwicklungssequenz analog zu der Annahme Piagets.

Ebenfalls untersuchte Hommers (1990b) den Einfluss von Entschuldigung und Drittschädigung auf das Strafurteil von Kindern dreier Altersgruppen und von Erwachsenen (vgl. 2.1.2.1). Die Ergebnisse zeigen einen altersstabilen Einfluss von Entschuldigung und Drittschädigung in den drei Kindergruppen. Hier reduzierten beide Faktoren die Strafe etwa gleichstark. Erst bei den Erwachsenen hatte die Drittschädigung eine kleinere Wirkung im Vergleich zur Entschuldigung. Der Alterstrend des abnehmenden Effekts der Drittschädigung wird von Hommers als Folge eines Wechsels in der Strafzwecksetzung interpretiert. Bei Erwachsenen steht möglicherweise der Erziehungsgedanke im Vordergrund, der dazu führt, dass die Entschuldigung des Täters als wichtiger zu veranschlagen ist als die Drittschädigung. Diese Schlussfolgerung führt zu einem weiteren wichtigen Faktor im Prozess der Urteilsfindung, und zwar dem der Strafeinstellung.

5.6 Der Einfluss von Strafeinstellungen auf das Urteil

5.6.1 Strafeinstellungen und ihre Merkmale

Hier soll der Frage nachgegangen werden, wie Personen auf Straftaten reagieren, welche Strafziele sie dabei verfolgen und was für Auswirkungen unterschiedliche Strafeinstellungen auf punitive Urteile haben können.

Im Bewusstsein der Gesellschaft nehmen die Themen Kriminalität und Strafe eine bedeutende Rolle ein. Die öffentliche Diskussion nimmt zunehmend die Strafzumessungspraxis ins Visier und „nicht selten wird dabei eine zu große „Milde“ des deutschen Strafrechts beklagt“ (Suhling, Löbmann & Greve, 2005). Im Kontext der Strafeinstellungen kann man dabei zwischen Strafhärteeinstellungen, Strafzieleinstellungen und der allgemeinen Einstellung zu Strafe unterscheiden. Beim ersten steht die Haltung zu harten Strafen im Vordergrund, die so genannte „Punitivität“. Diese drückt die Tendenz einer Person aus, harte Strafen zu favorisieren und drakonisch auf menschliche Fehler und Vergehen zu reagieren. Diese Tendenz wird von Maes (1994a, 1994b) als Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet und steht als ein Endpol auf der Skala „Milde – Drakonität“. Interessant ist, dass die Tendenz, drakonische Strafen zu verhängen auch zur Befürwortung von Rache dispositioniert, womit der enge Zusammenhang von Strafhärteeinstellungen und Strafzieleinstellungen deutlich wird.

Strafzieleinstellungen betreffen die Motive für Strafe, die eine Forderung nach Bestrafung untermauern. Forschung, die sich mit Strafzieleinstellungen befasst, untersucht, in wieweit Personen Vergeltung, Resozialisierung und Abschreckung favorisieren (z.B. Oswald, Hupfeld, Klug & Gabriel, 2002).

Drittens beinhalten Strafeinstellungen auch grundsätzliche Haltungen zu Strafen bzw. zu ihren Alternativen, zu denen der Täter-Opfer-Ausgleich und Schadensersatzzahlungen gehören.

Die Frage ist nun, wie die unterschiedlichen Einstellungen zu Strafe die punitive Urteilsbildung beeinflussen. Dabei soll im folgenden Abschnitt der Einfluss der Strafzieleinstellung im Mittelpunkt stehen.

5.6.2 Strafzieleinstellungen und ihre Auswirkungen auf das Strafurteil

In einer Studie über richterliche Strafurteile stellten Forst & Wellford (1981) fest, dass die Einstellungen der Richter zu Strafzwecken 40% der Varianz ihrer verhängten Strafen zu fiktiven Delikten erklärten. Streng (1984) kam zu vergleichbaren Ergebnissen bei Richtern und Staatsanwälten. In seiner Untersuchung bevorzugten Anhänger der Resozialisierung Geldstrafen gegenüber Freiheitsentzug. Anhänger von spezialpräventiven Maßnahmen wie z.B. Sicherung oder Abschreckung bevorzugten harte Strafen und dabei insbesondere Freiheitsstrafen. Befürworter der generalpräventiven Abschreckung und der Vergeltung präferierten strenge Strafzumessungen, wobei besonders die Anhänger des Vergeltungsmotivs lange Freiheitsstrafen für nützlich hielten. Die Auswirkungen von Strafzweckeinstellungen bei Laien untersuchte McFatter (1978) und fand, dass Personen, die nach dem Gesichtspunkt der Vergeltung oder der individuellen Abschreckung urteilten, härtere Strafen forderten, als Personen, die nach dem Strafzweck der Resozialisierung urteilten. In einer weiteren Studie (McFatter, 1982) sollten die Vpn die Eignung von verschiedenartigen Strafen für bestimmte Strafzwecke beurteilen. Dabei wurden für den Zweck der Abschreckung und Sicherung strengere Strafen als die effektivsten genannt und für den Zweck der Resozialisierung und Vergeltung ein mittleres Maß an Strafschwere als sinnvoll empfunden. Dies widerspricht der weithin verbreiteten Annahme, Vergeltung führe immer zur Forderung nach maximaler Strafe.

Johann Endres (1992) kam bei der Untersuchung von Strafzeckeinstellungen von Laien und deren Strafurteilen zu dem Ergebnis,

„dass die von den Pbn genannten Strafen bei jenen ... Delikten am schwersten waren, bei denen auch die Zustimmung zu den Sanktionszecken Vergeltung, Wiedergutmachung, Spezial- und Generalprävention am stärksten und zum Resozialisierungsziel am geringsten war“ (ebd., S. 317).

Endres weist darüber hinaus auf die Delikt-Abhängigkeit von Strafzweckeinstellungen und Strafhärteeinstellungen hin: Die Zustimmung zu einem bestimmten Sanktionsziel schwankt in Abhängigkeit von dem zugrunde liegenden Delikt bzw. von situativen und täterbezogenen Merkmalen. Daher fordert Endres wie auch andere Forscher (z.B. Suhling, Löbmann & Greve, 2005) in der Strafforschung spezifische Delikte und

Situationen beurteilen zu lassen und weniger allgemeine Einstellungen zu erfragen, da in zweitem häufig jene Arten von Kriminalität zugrunde gelegt werden, die im Bewusstsein der Öffentlichkeit dominant aber keineswegs die häufigsten sind, nämlich die Gewaltkriminalität. Es „ist zu bezweifeln, ob deliktunabhängige generalisierte Einstellungen zu den Straf- und Sanktionszwecken überhaupt existieren“ (Endres, 1992, S. 318).

5.7 Zusammenfassende Betrachtung

Wie aus den vorhergehenden Abschnitten erkennbar ist, gibt es eine lange Tradition der psychologischen Moralforschung. Jedoch ist die Gerechtigkeitspsychologie als relativ eigenständige Forschungsrichtung erst seit den 80er Jahren existent und damit auch die systematische Untersuchung der komplexen Bereiche der Gerechtigkeit und ihrer Korrelate. Ein roter Faden, der sich in vielen der neueren Untersuchungen erkennen lässt, ist die zunehmend differenzierte Betrachtungsweise des Moral- und des Gerechtigkeitsbegriffes. Gerechtigkeit wird nicht mehr als homogenes Konzept betrachtet, das universell und zeitstabil ist und dessen Entwicklung sich in sehr klar erkennbaren Sequenzen vollzieht, sondern vielmehr als immens komplexes Konstrukt, dessen Erscheinungsbild heterogen und veränderbar ist und äußerst sensibel auf Faktoren der Umwelt und der betreffenden Situation reagiert. Ein zweiter roter Faden in der neueren Forschung ist ein Rückgang der Ansicht, Moral und Gerechtigkeit seien in erster Linie Themen, mit denen sich Menschen in rationaler Weise auseinandersetzen. Immer mehr Forschungsergebnisse weisen auf den Einfluss von Emotionen und Intuitionen in moralischen Entscheidungen hin.

Im entwicklungspsychologischen Bereich der Gerechtigkeit baut ein Großteil der älteren Studien auf die Entwicklungstheorie Piagets (1932, 1954) auf und repliziert dessen Vorgehen. Einige der Annahmen seiner Theorie wurden dabei bestätigt, andere jedoch widerlegt und bei manchen wurden widersprüchliche Ergebnisse gefunden. Interessant ist, dass mehr oder weniger die Untersuchungsmethode ausschlaggebend ist. Es konnte gezeigt werden, dass bei komplexen und zum Teil verwirrenden Situationen, die den Vpn präsentiert wurden, vor allem jüngere Kinder eher auf objektive, gesicherte Informationen zurückgreifen als auf subjektive Informationen, wie Absichten oder Motive, die nicht völlig klar erkennbar sind. Dies ist auch der erste große Kritikpunkt an

den piagetschen Studien und an vielen der nachfolgenden Untersuchungen, die sich an seine Methode anlehnen: Die Komplexität der gestellten Aufgaben überfordert in erster Linie die jüngeren Kinder und führt dazu, dass diesen differenzierte Urteilsfähigkeiten hinsichtlich Gerechtigkeitsentscheidungen abgesprochen werden. Es werden primär kognitive Fähigkeiten erfasst, nicht zuletzt die Fähigkeit, Gedanken verbal zu äußern. Es ist fraglich, ob dabei die tatsächlichen Gerechtigkeitskonzepte von Kindern zum Tragen kommen und erfasst werden. Ein zweiter Kritikpunkt betrifft die Tatsache, dass in Studien über Strafgerechtigkeit häufig ein methodischer als auch inhaltlicher Bruch zwischen der regelwidrigen Handlung und der zu verhängenden Strafe besteht. Es ist auffällig, dass die Geschichten über die Situation des Protagonisten und über seine Tat sehr aufwendig operationalisiert werden, während die Art der zu verteilenden Strafe gar nicht erklärt wird. Es wird zumeist nur in einer abstrakten Form nach der moralischen Verwerflichkeit der Tat gefragt und nach deren Strafwürdigkeit. Dabei wird vernachlässigt, dass die Art der Strafe auch eine Rolle für das Strafurteil spielt. Strafen, die angemessen und logisch erscheinen, werden eine häufigere Anwendung finden als Strafarten, die keinen logischen Bezug zur Tat und zum Schaden haben.

Was jedoch bei der Beschäftigung mit Untersuchungen zur Entwicklung der Strafurteile von Kindern und auch der Urteile Erwachsener am stärksten auffällt, ist die Heterogenität der Untersuchungen und ihrer Ergebnisse sowie ihrer theoretischen Prämissen. Dieser Sachverhalt macht Vergleiche und zusammenfassende Schlussfolgerungen so gut wie unmöglich und erschwert es, ein zusammenhängendes Bild der aktuellen Forschungslage zu zeichnen.

„Eine Integration der verschiedenen Ansätze gestaltet sich unter anderem deshalb so schwierig, weil sie teilweise mit völlig unterschiedlichen Begrifflichkeiten arbeiten. Die Befunde liegen vor einem wie einzelne Puzzleteile. Abgesehen von wenigen Ausnahmen gibt es bislang nur unzureichende Versuche, sie zu einem Gesamtbild zusammenzufügen – offenbar fehlen noch wichtige Teile, oder es fehlt der Überblick, der „Masterplan“, der notwendig wäre, um die Art und Weise festzulegen, wie die Befunde integriert werden sollen“ (Gollwitzer, 2001, S. 7).

Der einzige Weg, der Vergleichbarkeit von Ergebnissen ermöglicht und die Untersuchung von Zusammenhängen erlaubt, ist es, mit *einem* methodischen

Design mehreren Fragen nachzugehen, um vermuteten Zusammenhängen in einer weniger spekulativen als methodisch abgesicherten Weise auf die Spur zu kommen.

Der Versuch, einen solchen Weg einzuschlagen wurde mit der vorliegenden Untersuchung gemacht, um so einen Beitrag zur Vervollständigung des großen "Gerechtigkeitspuzzles" zu leisten.

6. Zentrale Fragestellungen und empirischer Zugang

Obgleich es – wie aus Kapitel 5 ersichtlich – mittlerweile zu vielen Themen der Gerechtigkeitspsychologie Forschungsarbeiten gibt, kann man von Lücken oder besser von ungeklärten Bereichen im Kontext der retributiven Gerechtigkeit sprechen: Zum einen existieren, wie namhafte Autoren kritisieren (Hogan & Emler, 1981; Miller & Vidmar, 1981; Darley, 2002a), im retributiven Bereich insgesamt wenige Untersuchungen, die den Entwicklungsaspekt fokussieren. Zum anderen gibt es einen Mangel an systematischen Vergleichen und damit an empirischer Glaubwürdigkeit von einzelnen Befunden. Drittens besteht – unabhängig, davon ob ein Gebiet bereits recht gut erforscht wurde - immer die Notwendigkeit (1) bereits gefundene Zusammenhänge mit alternativen Methoden zu überprüfen, (2) methodische und inhaltliche Schwachstellen vorhergehender Forschung zu bearbeiten und (3) neue Hypothesen in einem “alten“ Forschungsgegenstand aufzustellen und nachzugehen, um möglicherweise mit neuartigen Erklärungsalternativen für psychologische Phänomene zum Erkenntnisgewinn beizutragen.

Daher wurden für die vorliegende Untersuchung zum ersten Fragestellungen ausgewählt, die schon früher Gegenstand von Untersuchungen waren, jedoch hier mit einer anderen bzw. erweiterten Methode erfasst werden, zum zweiten wurden vermutete Zusammenhänge früherer Autoren explizit und systematisch untersucht, und zum dritten wurde völlig neuen Fragestellungen nachgegangen.

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung lauten:

- 1) An welchen Informationen über Schaden und Absicht orientieren sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren Strafurteilen?
Bestrafen sie die Person mehr, die den höheren Schaden angerichtet hat?
Bestrafen sie die Person mehr, die den Schaden mit Absicht angerichtet hat?
Oder integrieren sie beide Informationen in ihr Urteil?
- 2) Gibt es Alterstrends hinsichtlich der Berücksichtigung der Informationen über Schadenshöhe und Absicht?

- 3) Gibt es Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Strafhöhe und der Berücksichtigung der Schadens- und Absichtsinformationen?
- 4) Unterscheiden sich die Strafurteile hinsichtlich der durchschnittlichen Strafhöhe und der Informationsintegration bei eigener Betroffenheit der Vpn von denen in einer supervisorischen Bedingung?
- 5) Gibt es nach einem Jahr Veränderungen in der Berücksichtigung der Informationen bei den Strafurteilen?
- 6) Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben der Vpn und ihren Strafurteilen?
Berücksichtigen Vpn mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben die Schadenshöhe stärker als Vpn mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben?

7. Methodisches Vorgehen

Das experimentelle Vorgehen der Untersuchung bestand darin, den Vpn eine Geschichte zu erzählen, in der geschildert wurde, wie zwei Kinder in einer Schule im Kunstunterricht ihre Farbtöpfe umgeworfen haben und dabei ihre Schultische schmutzig geworden sind. Als Strafe dafür müssen sie einen Teil ihres Taschengeldes für das Putzmittel mit dem man die Tische wieder reinigen kann, hergeben.

Die Vpn wurden instruiert, die Strafe so zwischen den beiden Protagonisten zu verteilen, wie es ihrer Meinung nach gerecht war.

Jede Vpn durchlief zwei unterschiedliche Variationen des Szenarios: In der sogenannten „Supervisorvariante“ sollten die Vpn als außenstehende, unbeteiligte Beobachter urteilen. In der sogenannten „Eigenbeteiligungsvariante“ wurden die Vpn aufgefordert, sich vorzustellen, sie seien einer der beiden Protagonisten und damit selbst in das Geschehen der Geschichte involviert.

Dabei wurden jeweils die Bedingungen in Bezug auf die Höhe des angerichteten Schadens in drei Stufen und die Intentionalität der Protagonisten in zwei Stufen variiert, um so deren Einfluss auf die Gerechtigkeitsentscheidungen der Vpn zu messen. Daraus ergibt sich ein $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3$ -Design, also 12 Kombinationen der Variablen Schadenshöhe und Absicht in zwei verschiedenen Bedingungen (Supervisor/ Eigenbeteiligung).

Tabelle 1. Experimentelles Design (unabhängige Variablen)

Unabhängige Variable	Abstufung
Messzeitpunkt	2
Eigenbeteiligung/ Supervisor	2
Absicht/ Versehen (A)	2
Absicht/ Versehen (B)	2
Schadenshöhe	3

Die Geschichten wurden durch das Aufstellen verschiedener Materialien veranschaulicht, die aus Playmobilmännchen, kleinen Tischen und Karten mit Bildern bestanden.

Da die vorliegende Untersuchung eine quer- und längsschnittliche Analyse ist, wurde jede Vp (mit Ausnahme der Erwachsenen) zwei Mal mit dieser Methode untersucht, wobei zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten ein Zeitintervall von einem Jahr lag. Der erste Messzeitpunkt war Februar bis April 2006, der zweite Februar bis April 2007. Zusätzlich zu dem experimentellen Teil wurde den Vpn die „Allgemeine Gerechte-Welt-Skala (GWAL)“ von Dalbert, Montada & Schmitt (1987) und die „Persönliche Gerechte-Welt-Skala (GWPER)“ von Dalbert (1999) vorgelegt, um den Allgemeinen und den Persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zu erheben.

7.1 Die Stichprobe

An der **ersten Erhebungswelle** der Untersuchung im Frühjahr **2006** bzw. im Sommer/Herbst 2006 (Erwachsene) nahmen insgesamt 161 Kinder, Jugendliche und Erwachsene teil.

Die 41 Kinder der 1. Klasse sowie die 40 Kinder der 3. Klasse besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die Grundschule in Gerstetten, eine mittelgroße Schule mit ca. 300 Schülern im ländlichen Raum in Baden-Württemberg. Von den Kindern der 1. Klasse waren 21 Mädchen und 20 Jungen. Das Altersmittel bei den Mädchen betrug 7,01 Jahre, bei den Jungen 7,25 Jahre. Von den Kindern der 3. Klasse waren 20 Mädchen und 20 Jungen. Das Altersmittel der Mädchen betrug 9,06 Jahre, das der Jungen 9,19 Jahre.

Die 40 Jugendlichen der 9. Klasse besuchten das Schillergymnasium in Heidenheim (ebenfalls Baden-Württemberg) mit ca. 550 Schülern. Von den Schülern der 9. Klasse waren 20 Mädchen und 20 Jungen, wobei das Altersmittel bei den Mädchen 15,15 Jahre betrug und das der Jungen 15,36 Jahre.

Die 40 erwachsenen Vpn waren zwischen 18 und 71 Jahren alt wurden über den Bekanntenkreis der Versuchsleiterin rekrutiert. Das Altersmittel der 20 weiblichen Erwachsenen betrug 42,6 Jahre, das der männlichen Erwachsenen betrug 45,43 Jahre.

An der **zweiten Erhebungswelle** der Untersuchung im Frühjahr **2007** nahmen insgesamt 119 der 121 Kinder und Jugendlichen, die bereits bei der Erhebung 2007 untersucht worden waren, teil. Zwei Vp (1. Klasse 2006) der ursprünglichen Stichprobe fielen aufgrund ihres Schulwechsels aus.

Tabelle 2. Stichprobe (Anzahl Vpn/ Alter in Jahren)

	M	SD	Min.	Max.
1. Klasse				
(n=41)	7,16	0,35	6,5	7,75
weibl. (n=21)	7,01	0,35	6,5	7,67
männl. (n=20)	7,25	0,33	6,83	7,75
2. Klasse²				
(n=39)	8,11	0,35	7,42	8,75
weibl. (n=21)	8,04	0,34	7,42	8,58
männl. (n=18)	8,2	0,34	7,75	8,75
3. Klasse				
(n=40)	9,13	0,38	8,58	10
weibl. (n=20)	9,04	0,39	8,58	9,75
männl. (n=20)	9,19	0,38	8,67	10
4. Klasse²				
(n=40)	10,09	0,39	9,5	10,92
weibl. (n=20)	10,06	0,4	9,5	10,67
männl. (n=20)	10,15	0,38	9,58	10,92
9. Klasse				
(n=40)	15,26	0,37	14,58	16,17
weibl. (n=20)	15,15	0,38	14,58	15,75
männl. (n=20)	15,36	0,35	14,83	16,17
10. Klasse²				
(n=40)	16,26	0,37	15,58	17,17
weibl. (n=20)	16,15	0,37	15,58	16,75
männl. (n=20)	16,36	0,35	15,83	17,17
Erwachsene				
(n=40)	42,9	14,18	17,75	71,17
weibl. (n=20)	42,79	15,53	18,33	71,17
männl. (n=20)	42,9	13,1	17,75	68,83

(² = 2. Erhebung, 2007)

Von den 39 Kindern der 2. Klasse waren 21 Mädchen und 18 Jungen. Das Altersmittel bei den Mädchen betrug 8,04 Jahre, bei den Jungen 8,2 Jahre. Bei den 40 Kindern der

4. Klasse lag das Altersmittel der Mädchen bei 10,06 Jahren, das der Jungen bei 10,15 Jahre.

Bei den 20 Mädchen und 20 Jungen der 10. Klasse betrug das Altersmittel der Mädchen 16,15 Jahre und das der Jungen 16,36 Jahre.

7.1.1 Gewinnung der Stichprobe

Zunächst wurde bei den Schulleitungen der betreffenden Schulen angefragt, ob die Durchführung einer psychologischen Studie bzw. Datenerhebung im betreffenden Zeitraum (Mitte Schuljahr 2005/06 und 2006/07) möglich wäre. Nach deren Zustimmung besuchte die Versuchsleiterin die betreffenden Klassen im regulären Unterricht, gab den Kindern/ Jugendlichen eine erste Information über das der Untersuchung zugrunde liegende Thema, und teilte Elternbriefe aus (s. Anhang), in denen über die Forschungsabsicht, den groben Ablauf und die zeitliche Dimension der Untersuchung informiert wurde. Diese Briefe waren mit der Bitte versehen, von den Eltern unterschrieben zurückgegeben zu werden.

Insgesamt wurden 126 Briefe ausgeteilt, von denen 121 mit Unterschrift und Zustimmung der Eltern zurückkamen und 5 mit Unterschrift und Ablehnung der Eltern. Die erwachsenen Vpn wurden über das private Umfeld der Versuchsleiterin rekrutiert. Hierbei fand die Anfrage mündlich und per Telefon statt.

7.2 Versuchsraum

Die Kinder und Jugendlichen wurden in den Räumen ihrer jeweiligen Schule untersucht. Da in beiden Schulen ein unbenutzter Besprechungsraum zur Verfügung stand, war ein störungsfreier Ablauf der Untersuchung gewährleistet. Ein Schultisch, an dem sich die Versuchsleiterin und die Vpn gegenüber saßen, diente als Untersuchungstisch.

Die Erwachsenen wurden in ihrem eigenen Zuhause untersucht. Hier konnten kleinere Störungen der Untersuchung in Bezug auf Lärm oder Betreten des Untersuchungsraumes durch ein anderes Familienmitglied leider nicht völlig vermieden werden. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass diese leichten Störungen einen Einfluss auf die Verteilungsentscheidungen der besagten Vpn hatten.

7.3 Zeitliche Dimension

Die erste Erhebung fand bei den Kindern und Jugendlichen Mitte des Schuljahres 2005/06 von Februar bis April statt, die zweite Erhebung genau ein Jahr später, also von Februar bis April 2007.

Die Erwachsenen wurden nur einmal untersucht und zwar im Zeitraum von Mai bis November 2006.

Durchschnittlich benötigten die Vpn 20-25 Minuten für die 27 Geschichten, wobei bei fast allen der jüngeren Kinder (v.a. der Erstklässler) nach dem ersten Durchgang bzw. nach den Probedurchgängen plus den 12 Variationen eine kleine Pause von ungefähr 3 Minuten eingelegt wurde, in der die Kinder aufstehen und Saft und Kekse zu sich nehmen konnten. Jede Vp (Kinder u. Jugendliche) wurde in jeder Erhebungswelle zwei mal untersucht, wobei bei 50 Prozent der Vpn in der ersten Untersuchung die Supervisor-Bedingung und in der zweiten Untersuchung die Eigenbeteiligungs-Bedingung erhoben wurde und bei 50 Prozent die umgekehrte Reihenfolge der zwei Varianten vorgenommen wurde.

Die Bearbeitung der „Allgemeinen Gerechte-Welt-Skala“ und der „Persönlichen Gerechte-Welt-Skala“ nahm jeweils ca. 5 Minuten in Anspruch und wurde im Zuge der 2. Erhebungswelle durchgeführt.

7.4 Versuchsmaterialien

Die von der Versuchsleiterin erzählten Geschichten wurden durch verschiedene Gegenstände veranschaulicht, die im Laufe des Erzählens in einer bestimmten, zeitlich logischen Reihenfolge und räumlichen Position auf dem Untersuchungstisch aufgebaut wurden.

7.4.1 Unabhängige Variablen

Die in der Untersuchung manipulierten unabhängigen Variablen waren a) die Intentionen der Protagonisten in den erzählten Geschichten und b) die Schadenshöhe.

Zu a): Die Intention war in zwei Ausprägungen operationalisiert: Absichtlich angerichteter Schaden bzw. „mit Absicht ... Farbtopf umgeworfen“ und unabsichtlich angerichteter Schaden bzw. „aus Versehen ... Farbtopf umgeworfen“.

Zu b): Der Schaden wurde in der vorliegenden Untersuchung operationalisiert durch das Beschmutzen von Schultischen mit Malfarbe. Die Schadenshöhe konnte 3 Ausprägungen annehmen: Hoher Schaden bzw. „schmutziger ... als“, mittlerer Schaden bzw. „gleich schmutzig ... wie“ und geringer Schaden bzw. „weniger schmutzig ... als“.

a) Die Intention

Da die Intention der Protagonisten zwei Ausprägungen annehmen konnte, nämlich „mit Absicht ... Farbtopf umgeworfen“ (absichtlich angerichteter Schaden) und „aus Versehen ... Farbtopf umgeworfen“ (unabsichtlich angerichteter Schaden), gab es pro Protagonisten zwei Karten mit Bildern, die je eine Ausprägung der Intention darstellten. Die Karten, die zur Veranschaulichung des Geschichtsinhalts angefertigt wurden waren ca. 15 cm auf 15 cm groß und zeigten je eine gemalte Szene, passend zum geschilderten intentionalen Zustand des Protagonisten.

In Abhängigkeit davon, ob die Vp weiblich oder männlich war, sah man auf den Karten ein Mädchen/ einen Jungen, das/ der gerade dabei war, seinen Farbtopf umzuwerfen.

Im Falle des absichtlich angerichteten Schadens zeigte das Bild ein Kind, das mit einem wütendenden, mürrischen Gesichtsausdruck seinen Farbtopf umstößt.



Abb. 4. Versuchsmaterial
„Absicht“/ weiblich

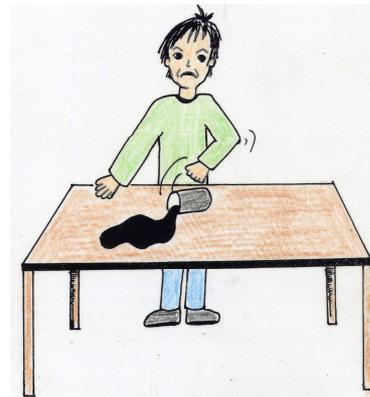


Abb. 5. Versuchsmaterial
„Absicht“/ männlich

Im Falle des unabsichtlich angerichteten Schadens zeigte das Bild ein Kind, das über eine Schultasche auf dem Boden stolpert und dabei einen Farbtopf umwirft. Sein Gesicht hat dabei einen erschrockenen Ausdruck.



Abb. 6. Versuchsmaterial
„aus Versehen“/ weiblich



Abb. 7. Versuchsmaterial
„aus Versehen“/ männlich

b) Die Schadenshöhe

Der Schaden, den die Kinder in den Geschichten angerichtet hatten, war operationalisiert durch das Beschmutzen von Schultischen mit Farbe.

Da die Schadenshöhe drei Ausprägungen annehmen konnte, nämlich „weniger schmutzig ... als“ (geringer Schaden), „genauso schmutzig ... wie“ (mittlerer Schaden) und „schmutziger ... als“ (hoher Schaden), gab es drei Tische, die in unterschiedlichem Ausmaß verschmutzt waren.



Abb. 8. Versuchsmaterial „beschmutzte Tische“

Die Tischchen, die zur Veranschaulichung des Geschichtsinhalts angefertigt wurden, bestanden aus mittelbraunem, dünnem Holz und waren 6 cm hoch, 6 cm breit und 12 cm lang. Verschmutzt waren sie mit schwarzer Plakatfarbe, wie sie auch im Kunstunterricht in Schulen verwendet wird.

Die Tischchen, die in den Geschichten als stark beschmutzt galten, waren zu drei Vierteln mit Farbe beschmiert, die Tischchen mit mittlerer Beschmutzung zur Hälfte und diejenigen mit geringer Beschmutzung waren zu einem Viertel mit Farbe beschmiert.

7.4.2 Abhängige Variable

a) Strafverteilung

Die abhängige Variable der Untersuchung war die Strafhöhe bzw. Strafverteilung, die die Vpn vornahmen.

Diese war operationalisiert durch die Menge an Geldstücken, welche die Protagonisten der Geschichten als Strafe und Schadenswiedergutmachung für das Beschmutzen der Schultische bezahlen sollten. Die aufzuteilende Gesamtstrafe betrug 20 Geldstücke und wurde den Vpn als die Geldmenge vorgestellt, die das Putzmittel für die Reinigung der Tische kosten würde. Diese Geldstücke waren in der Untersuchung als 20 Holzringe auf einem Rechenschieber dargestellt und mussten nun nach jeder Geschichte zwischen den beiden Protagonisten, die die Tische beschmutzt hatten, aufgeteilt werden. Diese von den Vpn vorgenommene Aufteilung hatte einen manuellen Charakter, d.h. die Vpn antworteten nicht verbal, sondern schoben als Antwort die Holzringe auf dem Rechenschieber auseinander. An dessen beiden Enden war nach jeder Geschichte ein Playmobilmännchen aufgestellt, von denen jedes einen der Protagonisten darstellte.



Abb. 9. Rechenschieber zur Strafverteilung

Die Vpn bestimmten über die Verteilung der Strafe, indem sie Ringe, die auf einer runden Stange angebracht waren, verschoben. Diese Ringe symbolisierten die Geldstücke, die insgesamt für das Putzmittel zur Reinigung der beschmutzten Tische zu bezahlen waren. Auf diesem so genannten „Rechenschieber“ waren 20 Ringe

angebracht, die frei in beide Richtungen bewegt werden konnten. Die Stange, auf der die Ringe angebracht waren, war ca. 30 cm lang.

Bei der „*Supervisor-Variante*“, in der die Vpn als außenstehende Beobachter urteilten, wurde auf jeder Seite des Rechenschiebers im Laufe der Geschichten ein Playmobilmännchen aufgestellt, das jeweils einen Protagonisten der Geschichte darstellte. Die Vpn bestimmten nun, wie viele Geldstücke diese bezahlen sollten, indem sie die gesamte Anzahl Ringe zwischen den beiden Protagonisten aufteilten, das heißt, die gewünschte Anzahl Ringe auf die linke und auf die rechte Seite des Rechenschiebers verschoben.

Die Versuchsleiterin zählte nach jedem Durchgang nur die an den linken Pol des Rechenschiebers verschobenen Holzringe und notierte die Zahl auf einem, für die Vpn nicht einsehbaren Protokollbogen.

Der Rechenschieber befand sich direkt vor der Vp mittig auf dem Tisch, mit ungefähr 3-5 cm Abstand zur Tischkante.

Bei der „*Eigenbeteiligung-Variante*“, in der die Vpn selbst in die Handlung der Geschichten involviert waren und von der Aufteilung betroffen waren, stand der Rechenschieber so auf dem Tisch, dass das eine Ende zur Vp zeigte. Im Laufe der Geschichten wurde nun nur auf der entgegengesetzten Seite ein Männchen aufgestellt, da die Vp ja selbst der zweite Protagonist in den Geschichten war. Die Vpn bestimmten nun wie viele Geldstücke sie selbst, und wie viele Geldstücke ihr Gegenüber bezahlen sollte, indem sie die gewünschte Anzahl der Ringe auf ihre Seite des Rechenschiebers und auf die gegenüberliegende Seite verschoben.

Die Versuchsleiterin zählte wiederum nach jedem Durchgang nur die an den Pol der Vp verschobenen Ringe und notierte diese Zahl auf dem Protokollbogen.

b) Protokollbogen

Die Verteilung der von den Vpn verschobenen Ringe, wurde nach jedem Durchgang auf einem Protokollbogen notiert, wobei immer nur die Anzahl der Ringe notiert wurde, die an den Protagonisten mit dem Anfangsbuchstaben „A“ bzw. an den Pol der Vp selbst verschoben wurden (Es erübrigt sich, die Anzahl der Ringe zu erfassen, die an den gegenübergestellten Protagonisten verschoben wurden, da die Gesamtzahl der zu verteilenden Ringe immer 20 betrug).

Insgesamt wurden pro Untersuchungsvariante („Eigenbeteiligung“/ „Supervisor“) bei jeder Vp 27 Zahlen notiert: 3 Probedurchgänge + 24 variierte Geschichten (12 Geschichten + Messwiederholung).

Der Vordruck des Protokollbogens für jede Vpn befand sich auf einem DinA4 Blatt, das in einen Ordner eingeklebt war. Dieser Ordner wurde von der Versuchsleiterin so gehalten, dass er für die Vp nicht einzusehen war. Diese Maßnahme war deshalb von Bedeutung, da die Vpn in der Messwiederholung nicht ihre vorher gemachten Verteilungen ablesen und replizieren sollten. Dadurch wäre die Messung der internen Konsistenzen der Vpn, die durch die Messwiederholung erreicht werden sollte, nicht möglich gewesen.

Außerdem wurden der Name der Vp, das Geburtsdatum, das Geschlecht, die Versuchspersonennummer und das Erhebungsdatum auf dem Protokollbogen notiert (s. Anhang).

7.4.3 Handlungsträger der Geschichten

Wie bereits erwähnt, waren die Protagonisten in den erzählten Geschichten Kinder, die ihre Schultische mit Farbe beschmiert hatten. Diese Kinder wurden durch Playmobilmännchen dargestellt, die in Bezug auf alle äußeren Merkmale identisch waren. Der einzige Unterschied war die Kennzeichnung der Männchen mit verschiedenen Buchstaben, die auf kleine weiße Kleber auf der Bauchseite der Männchen angebracht waren.



Abb. 10 u. 11. Versuchsmaterial: Tische/ Bilder Intention/ Handlungsträger

In den erzählten Geschichten wurden jeweils zwei Kinder und ihr angerichteter Schaden und ihre Intention gegenübergestellt. Bei der „Supervisor-Variante“ wurden auf der einen Seite immer Kinder, deren Namen den Anfangsbuchstaben „A“ hatten, vorgestellt. Bei der Eigenbeteiligungsvariante nahm diese Position die Vp ein und es wurde kein „A-Männchen“ aufgestellt. Auf der anderen Seite wurden abwechselnd Kinder vorgestellt, deren Namen die Anfangsbuchstaben „B“, „C“ oder „D“ hatten. Diese Kinder wurden durch die jeweilig gekennzeichneten Playmobilmännchen dargestellt.

7.4.4 GWAL und GWPER

Die GWAL besteht aus 6 Items und erfasst den Allgemeinen Glauben an eine gerechte Welt. Die Items sind Feststellungen, die den Glauben ausdrücken, dass die Welt im Allgemeinen eine gerechte ist. Die Vpn wählen auf einer Skala von 6 („stimmt genau“) bis 1 („stimmt überhaupt nicht“) inwieweit sie den einzelnen Aussagen zustimmen. Skalenwert ist der Mittelwert über die 6 Items.

Die GWPER besteht aus 7 Items und erfasst den Persönlichen Glauben an eine gerechte Welt. Die Items sind Feststellungen, die den Glauben ausdrücken, dass einem selbst im Großen und Ganzen im Leben Gerechtigkeit widerfährt. Die Vpn wählen auf derselben Skala wie bei der GWAL. Skalenwert ist der Mittelwert über die 7 Items.

Um den Kindern (2. und 4. Klasse) die Antwortmöglichkeiten der Skala klarer zu verdeutlichen, wurden bei diesen Altersgruppen die Antwortmöglichkeiten 6 bis 1 zusätzlich in visualisierter Form vorgelegt und erklärt.

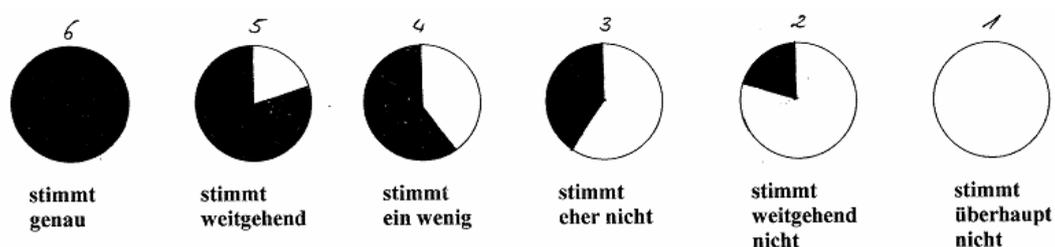


Abb. 12. Visualisierung der GWAL-/GWPER-Antwortskala

7.5 Versuchsablauf

7.5.1 Versuchsdesign

Die Untersuchung hatte ein 2x2x2x2x3 Design. Variiert wurden innerhalb der Situation der Schaden der Protagonisten B, C und D in drei Stufen: höher, gleich hoch oder niedriger als die des anderen Protagonisten. Variiert wurde außerdem die Intention von beiden Protagonisten in zwei Stufen: versehentlicher und beabsichtigter Schaden von A und versehentlicher und beabsichtigter Schaden von B/C/D. Zudem wurde die Perspektive des Urteilenden variiert: Zu einem Zeitpunkt der Untersuchung urteilte die Vp aus einer Supervisorperspektive und zu einem anderen Zeitpunkt aus einer Eigenbeteiligungsperspektive.

Die internen Konstistenzen wurden durch Testwiederholung ermittelt. Um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden, wurden 6 verschiedene Reihenfolgen der 12 Geschichten durch Zufallsziehung gewonnen.

7.5.2 Ablauf

Die erste Erhebungswelle der Längsschnittuntersuchung der Kinder und Jugendlichen (Vp Nr. 1 – 121) fand im Jahr 2006 von Februar bis April statt. Die zweite Erhebung dieser Vpn erfolgte genau ein Jahr später, und zwar von Februar bis April 2007.

Die erwachsenen Vpn wurden nur einmal untersucht und zwar im Zeitraum von Mai bis November 2006.

Die Kinder und Jugendlichen wurden in der Unterrichtszeit an ihren jeweiligen Schulen untersucht und für die Befragung von der Versuchsleitern aus ihren Klassen abgeholt und zum Untersuchungsraum geführt.

Die Erwachsenen wurden von der Versuchsleiterin zu Hause aufgesucht und dort befragt.

Jede Vp wurde einzeln in einem störungsfreien Raum untersucht. Die Versuchsleiterin und die Vp saßen sich an einem Tisch gegenüber, auf dem das Untersuchungsmaterial aufgebaut war. Die Untersuchung wurde von allgemeinen Erklärungen der Versuchsleiterin zum Ablauf des Versuchs eingeleitet. Hier ist v.a. darauf hinzuweisen, dass insbesondere bei den erwachsenen Vpn, aber auch bei den Jugendlichen erklärt wurde, dass der experimentelle Aufbau ursprünglich für jüngere Kinder entworfen

worden war, und deshalb sehr einfach gehalten ist und eine bildliche, einfach zu verstehende Sprache benutzt wird.



Abb. 13. Untersuchungstisch aus VI-Perspektive (Gymnasium)



Abb. 14. Untersuchungstisch aus VI-Perspektive (Grundschule)

Dann las die Versuchsleiterin der Vp eine Rahmengeschichte vor, in der geschildert wurde, wie zwei Kinder im Kunstunterricht ihre Farbtöpfe umwerfen und damit bestraft werden sollen, dass sie von ihrem Taschengeld das Putzmittel für die Reinigung der Tische bezahlen müssen. In der Supervisorvariante waren die Protagonisten zwei Kinder, über die die Vp aus einer Art „Außen-Perspektive“ urteilen sollte. In der Eigenbeteiligungsvariante war die Vp selbst einer der Protagonisten und wurde instruiert, sich vorzustellen in diesem Szenario beteiligt zu sein. Die eine Hälfte der Vpn wurde als erstes mit der Supervisorvariante untersucht, die andere Hälfte wurde zuerst mit der Eigenbeteiligungsvariante untersucht. Dieses Vorgehen war wichtig, um eventuelle Reihenfolgeeffekte auszugleichen.

Nach der Rahmengeschichte wurden zwei Kinder vorgestellt (bei der Eigenbeteiligungsvariante war dies nur ein Kind und die Vp selbst), die ihre Tische in unterschiedlichem oder auch in gleichem Maß beschmutzt hatten und dies entweder mit Absicht oder aus Versehen taten. Diese Informationen wurden durch das Aufstellen von zwei identischen Playmobilmännchen (in der Eigenbeteiligungsvariante von einem Männchen), zwei entsprechend beschmutzten Modelltischen und zwei Bildkarten begleitet, die an den beiden Enden des Rechenschiebers aufgestellt wurden.

Der Vp wurde nun von der Versuchsleiterin erklärt, dass sie von der Lehrerin autorisiert sei, die Verteilung der Strafe vorzunehmen, und zwar durch das Verschieben der

Holzringe auf dem Rechenschieber, die das für das Reinigungsmittel zu bezahlende Geld symbolisieren würden.



Abb. 15 u. 16. Vp beim Aufteilen der Strafe aus VI-Perspektive

Die Verteilung der Holzringe wurde von der Versuchsleiterin protokolliert, und es folgte der nächste Durchgang mit neuen Bedingungen in Bezug auf den Schaden und die Absicht der zwei Protagonisten der Geschichte.

Diese Prozedur wurde bei jeder Vp 27 mal durchgeführt (3 Probedurchläufe + 12 Variationen + 12 Messwiederholungen).

Nachdem die Vp alle Durchgänge absolviert hatte, bedankte sich die Versuchsleiterin mit einer kleinen Süßigkeit (bei den Kindern u. Jugendlichen) und begleitete sie aus dem Versuchsraum hinaus.

Jede Vp wurde mit der Supervisorvariante und der Eigenbeteiligungsvariante untersucht, wobei zwischen den beiden Erhebungen ein Zeitraum von einem oder mehreren Tagen lag.

7.5.3 Instruktion

7.5.3.1 Supervisorvariante

Bei den Kindern wurde zu Beginn der Untersuchung eine erste Instruktion gegeben, die folgenden Wortlaut hatte:

Hallo. Setz dich doch einfach mal. Erst mal vielen Dank, dass du hier mitmachst. Wir kennen uns ja schon von der Schulstunde her, als ich erklärt habe, was wir hier machen. Ich erzähl dir jetzt ein paar Geschichten und du darfst am Ende immer

entscheiden, was du gerecht findest. Wichtig: Es gibt kein richtig oder falsch! Ich werde mir deine Antworten aufschreiben, damit ich sie nicht vergesse. Bist du bereit? – Gut, dann beginnen wir.

Bei den Erwachsenen und Jugendlichen wurde diese Einleitung etwas modifiziert und lautete folgendermaßen:

Hallo. Erst mal vielen Dank, dass du hier mitmachst. Ich erzähl dir jetzt ein paar Geschichten und du darfst am Ende immer entscheiden, was du gerecht findest. Dieser Versuchsaufbau wurde ursprünglich für Kinder im Grund- und Vorschulalter entwickelt, deshalb auch die einfache Wortwahl und das Anschauungsmaterial. Um aber einen direkten Vergleich mit den Ergebnissen anderer Altersgruppen zu erhalten, wird derselbe Aufbau auch bei Jugendlichen bzw. Erwachsenen angewandt.

Nach dieser Einleitung wurde die Rahmengeschichte erzählt. Sie lautete folgendermaßen:

Ich erzähle dir jetzt eine Geschichte von Kindern in einer Schule so wie deiner hier. Eines Tages haben einige der Kinder im Kunstunterricht ihre Farbtöpfe umgeworfen und dabei sind ihre Schultische schmutzig geworden. Die Lehrerin ärgert sich über die Kinder und sagt zu ihnen, dass sie von ihrem Taschengeld das Putzmittel bezahlen müssen, mit dem man die Tische wieder sauber machen kann.

Nach dieser Rahmengeschichte, die nur einmal zu Beginn vorgelesen wurde, folgten die jeweiligen, mit unterschiedlichen Bedingungen versehenen Geschichten. Als Beispiel sei hier der Wortlaut der Geschichte 1 für weibliche Vpn und die dazugehörige Aufstellung des Untersuchungsmaterials abgedruckt (alle Geschichten s. Anhang):

Das ist Antje (Playmobilmännchen mit Buchstaben „A“ wird auf einer Seite des Rechenschiebers aufgestellt). Sie ist gestolpert und hat aus Versehen ihren Farbtopf umgeworfen (Karte mit „aus-Versehen-Bild“ wird neben das Männchen gelegt).

Das ist Bianca (Playmobilmännchen mit Buchstaben „B“ wird auf der gegenüberliegenden Seite des Rechenschiebers aufgestellt). Sie ist auch gestolpert und hat aus Versehen ihren Farbtopf umgeworfen (Karte mit „aus-Versehen-Bild“ wird neben das Männchen gelegt). Ihr Schultisch ist dabei weniger schmutzig geworden (Tischchen mit wenig Beschmutzung wird neben die Karte und Männchen „B“ gestellt) als der von Antje (Tischchen mit mittlerer Beschmutzung wird neben die Karte und das Männchen „A“ gestellt).

Nach der jeweils variierten Geschichte folgte die Instruktion:

Das wäre jetzt das Geld, das man für das Putzmittel bezahlen muss (die Versuchsleiterin deutet mit der Hand auf den Rechenschieber und die Ringe). Die Lehrerin sagt, dass du entscheiden darfst, wie viele von diesen Geldstücken jedes Kind bezahlen muss. Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.

Nachdem die Vp die Ringe auf dem Rechenschieber entsprechend verteilt hatte, fragte die Versuchsleiterin mit den Worten „*Bist du fertig?*“ oder nur „*Fertig?*“ nach, ob die Vp die Verteilung wirklich beendet hatte, und zählte dann – möglichst unauffällig und auf keinen Fall laut – die Anzahl der zu Männchen „A“ verschobenen Ringe. Das unauffällige Zählen war deshalb wichtig, da die Kinder bei ihrer Verteilungsentscheidung nicht zu Rechenleistungen animiert werden sollten, sondern eine möglichst intuitive Verteilungsentscheidung treffen sollten.

Nachdem die Versuchsleiterin die Anzahl der Ringe auf dem Protokollbogen notiert hatte, schob sie die Ringe wieder in der Mitte des Rechenschiebers zusammen und begann den neuen Durchgang mit folgenden Worten:

Kommen wir zur nächsten Geschichte. Das ist A. . .

Nachdem die Geschichte erzählt wurde, instruierte die Versuchsleiterin die Vp folgendermaßen:

Das wäre wieder das Geld, das man für das Putzmittel bezahlen muss. Verteile es bitte so, wie du es gerecht findest.

Dann folgten wieder die gleichen Instruktionen wie oben.

Die ersten drei Durchgänge wurden als Probedurchgänge konzipiert, nach welchen die Versuchsleiterin die Vp ausdrücklich fragte, ob sie alles verstanden habe, um Missverständnisse und Ergebnisverfälschung aufgrund von fehlendem Verständnis zu vermeiden.

Nachdem alle 27 Durchgänge absolviert waren, schloss die Versuchsleiterin die Untersuchung ab mit den Worten:

So, das wars. Vielen Dank, dass du so toll mitgemacht hast. Hier noch ein kleines Dankeschön (eine kleine Tüte Gummibärchen wird an das Kind ausgehändigt).

Bei den Erwachsenen lautete der Schluss der Untersuchung: *So, das war's. Vielen Dank für das Mitmachen.*

Bei der 2. Erhebung (2007) wurde bei den Kindern und Jugendlichen im Anschluss an die Supervisor-Variante der Allgemeine Gerechte-Welt-Glaube mit der GWAL erhoben. Bei den Erwachsenen wurden GWAL und GWPER kurze Zeit nach der Erhebung beider Bedingungen (Supervisor/ Eigenbeteiligung) per Post und mit einem frankierten Rücksendekuvert verschickt.

7.5.3.2 Eigenbeteiligungsvariante

Bei der einen Hälfte der Vpn wurde in der ersten Sitzung die Supervisorvariante verwendet, bei der anderen Hälfte die Eigenbeteiligungsvariante.

Wenn als erstes die Eigenbeteiligungsvariante verwendet wurde, wurde zunächst die dieselbe Einleitung wie in 1.5.3.1 verwendet. Die Rahmengeschichte lautete dann folgendermaßen:

Ich erzähle dir jetzt eine Geschichte von dir und anderen Kindern bzw. anderen Jugendlichen in einer Schule. Eines Tages habt ihr im Kunstunterricht eure Farbtöpfe umgeworfen und dabei sind eure Schultische schmutzig geworden. Die Lehrerin ärgert sich über euch und sagt zu euch, dass ihr von eurem Taschengeld das Putzmittel bezahlen müsst, mit dem man die Tische wieder saubermachen kann.

Wenn als erstes die Supervisorvariante verwendet wurde, lautet die Instuktion in der zweiten Sitzung mit Eigenbeteiligung folgendermaßen:

Kannst du dich noch an die Geschichte erinnern, die ich dir das letzte Mal erzählt habe? Die Vp konnte in eigenen Worten die Rahmenhandlung erzählen oder die Versuchsleiterin wiederholte die Rahmengeschichte noch einmal in komprimierter Form. Dann instruierte sie die Vp mit folgenden Worten:

Der Unterschied zum letzten Mal ist nun der, dass du dir vorstellen sollst, eines der Kinder in der Geschichte zu sein. Du bist nun also selbst an der Handlung der Geschichten beteiligt.

In beiden Fällen folgten nun die Geschichten wie in Punkt 1.5.3.1 beschrieben, jedoch mit etwas modifiziertem Wortlaut (beispielhaft wieder Geschichte 1 für weibliche Vpn): *Das ist Bianca* (Playmobilmännchen mit Buchstaben „B“ wird auf einer Seite des Rechenschiebers aufgestellt). *Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast aus Versehen deinen Farbtopf umgeworfen* (Karte mit „aus-Versehen-Bild“ wird neben das Ende des Rechenschiebers gelegt, das zur Vp zeigt).

Bianca ist auch gestolpert und hat aus Versehen ihren Farbtopf umgeworfen (Karte mit „aus-Versehen-Bild“ wird neben das Männchen gelegt). Ihr Schultisch ist dabei weniger schmutzig geworden (Tischchen mit wenig Beschmutzung wird neben die Karte und Männchen „B“ gestellt) als deiner (Tischchen mit mittlerer Beschmutzung wird neben die Karte die bei der Vp liegt gestellt).

Nach der jeweils variierten Geschichte folgte die Instruktion:

Das wäre jetzt das Geld, das man für das Putzmittel bezahlen muss (die Versuchsleiterin deutet mit der Hand auf den Rechenschieber und die Ringe). Die Lehrerin sagt, dass du entscheiden darfst, wie viele von diesen Geldstücken jeder von euch beiden bezahlen muss. Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.

Nachdem die Vp die Ringe auf dem Rechenschieber entsprechend verteilt hatte, fragte die Versuchsleiterin mit den Worten „Bist du fertig?“ oder nur „Fertig?“ nach, ob die Vp die Verteilung wirklich beendet hatte, und zählte dann – möglichst unauffällig und auf keinen Fall laut – die Anzahl der zur Vp verschobenen Ringe.

Nachdem die Versuchsleiterin die Anzahl der Ringe auf dem Protokollbogen notiert hatte, schob sie die Ringe wieder in der Mitte des Rechenschiebers zusammen und begann den neuen Durchgang mit folgenden Worten:

Kommen wir zur nächsten Geschichte. Das ist C. . .

Nachdem die Geschichte erzählt wurde, instruierte die Versuchsleiterin die Vp folgendermaßen:

Das wäre wieder das Geld, das man für das Putzmittel bezahlen muss. Verteile es bitte so, wie du es gerecht findest.

Dann folgten wieder die gleichen Instruktionen wie oben.

Der weitere Ablauf in der Eigenbeteiligungssituation ist mit dem in 1.5.3.1 identisch.

Bei der 2. Erhebung (2007) wurde bei den Kindern und Jugendlichen im Anschluss an die Eigenbeteiligungsvariante der Persönliche Gerechte-Welt-Glaube mit der GWPER erhoben.

8. Ergebnisse

8.1 Reliabilität der Ergebnisse

Die Reliabilität wurde bestimmt, indem die Übereinstimmung zwischen erstem und zweitem Durchgang (vgl. 7.5.1) mittels Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet wurde.

Tabelle 3. Reliabilität

	Supervisorbedingung	Eigenbeteiligungsbedingung
1. Klasse	$r = 0,77$	$r = 0,77$
2. Klasse ²	$r = 0,85$	$r = 0,85$
3. Klasse	$r = 0,84$	$r = 0,87$
4. Klasse ²	$r = 0,94$	$r = 0,91$
9. Klasse	$r = 0,89$	$r = 0,93$
10. Klasse ²	$r = 0,99$	$r = 0,97$
Erwachsene	$r = 0,99$	$r = 0,99$

(² = 2. Erhebung, 2007)

Die Reliabilität erhöht sich mit zunehmendem Alter, ist jedoch über alle Altersgruppen hinweg zufrieden stellend.

8.2 Einfluss der Variablen „Schadenshöhe“ und „Absicht“ auf die Strafverteilung

Die Varianzanalyse für die **1. Klasse** ergab signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisorvariante (SV)*: Absicht von Kind A ($F(1,4) = 17,54, p < .001, \eta^2 = .31$), Absicht von Kind B ($F(1,4) = 13,80, p < .005, \eta^2 = .26$) und Schadenshöhe ($F(1.18,47.18) = 65.74, p < .001, \eta^2 = .62$)^{korrr}.

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligungsvariante (EB)*: Absicht von Kind A (Vp) ($F(1,4) = 30,47, p < .001, \eta^2 = .43$), Absicht von Kind B ($F(1,4) = 18,23, p < .001, \eta^2 = .31$) und Schadenshöhe ($F(1.49,59.71) = 43,42, p < .001, \eta^2 = .52$)^{korrr}.

^{korrr} : Aufgrund mangelnder Sphärizität der Varianzen wurde Greenhouse-Geisser-Korrektur angewendet.

Die Kinder der 1.Klasse haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien zugrunde gelegt.

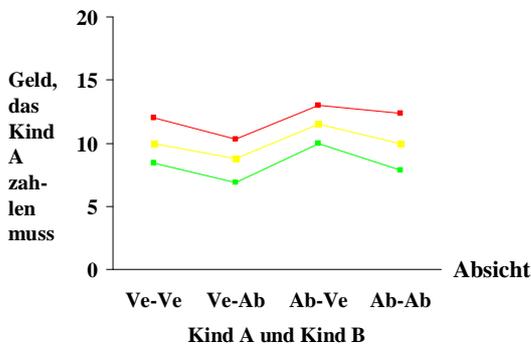


Abb. 17. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 1. Klasse (SV)

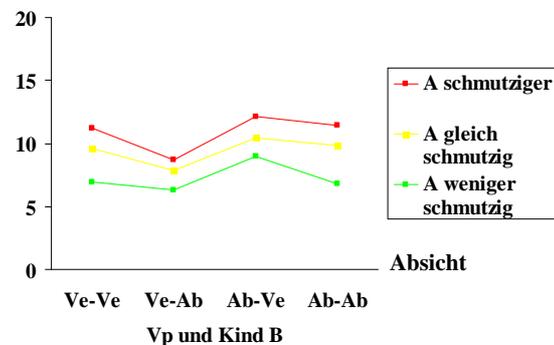


Abb. 18. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: 1. Klasse (EB)

Ve-Ve = Kind A (Vp) u. Kind B haben den Schaden aus Versehen angerichtet
 Ve-Ab = Kind A (Vp) hat den Schaden aus Versehen angerichtet/ Kind B mit Absicht
 Ab-Ve = Kind A (Vp) hat den Schaden mit Absicht angerichtet/ Kind B aus Versehen
 Ab-Ab = Kind A (Vp) u. Kind B haben den Schaden mit Absicht angerichtet

Das Mittelwertdiagramm (Abb.) zeigt die mittlere Summe an Geld, die in den unterschiedlichen Bedingungen als Strafe für den Protagonisten A (SV) bzw. für die Vp selbst (EB) bestimmt wurde, und die diese(r) zur Finanzierung des Reinigungsmittels für die beschmutzten Tische beitragen musste. Das Liniendiagramm zeigt deutlich den Zusammenhang der Höhe der abzugebenden Geldstücke mit der Schadenshöhe sowie der Absicht der Protagonisten. Je höher der Schaden ist, desto mehr Geld muss bezahlt werden. Der geknickte Verlauf der Linien zeigt auch einen klaren Zusammenhang der Strafhöhe mit der Absicht. Die Berücksichtigung aller drei Variablen in den Strafurteilen ist ebenfalls ersichtlich: Die durchschnittlich höchste Summe an Geld muss der Protagonist dann bezahlen, wenn er einen hohen Schaden mit Absicht verursacht hat. Dementsprechend muss er in der Bedingung am wenigsten Geld abgeben, in der er einen geringen Schaden aus Versehen verursacht hat.

Die Varianzanalyse für die **2. Klasse** (Kinder der 1. Klasse – zweiter Messzeitpunkt) ergab wieder signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisorvariante* (SV): Absicht von Kind A ($F(1,37) = 26,48, p < .001, \eta^2 = .42$), Absicht von Kind B

($F(1,37) = 19,91, p < .001, \eta^2 = .35$) und Schadenshöhe ($F(1,20,44.50) = 58,72, p < .001, \eta^2 = .61$)^{kor}.

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligungsvariante (EB)*: Absicht von Kind A (Vp) ($F(1,37) = 21,64, p < .001, \eta^2 = .37$), Absicht von Kind B ($F(1,37) = 26,46, p < .001, \eta^2 = .42$) und Schadenshöhe ($F(1,21,44.73) = , p < .001, \eta^2 = .52$)^{kor}.

Die Kinder der 2. Klasse haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien berücksichtigt.

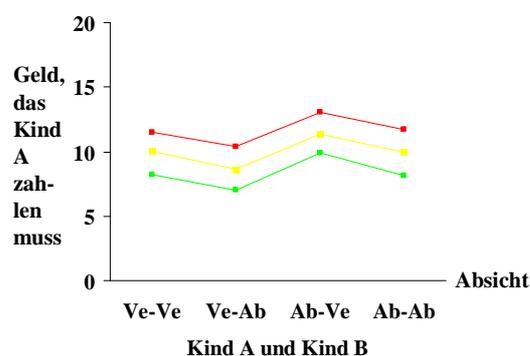


Abb. 19. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 2. Klasse (SV)

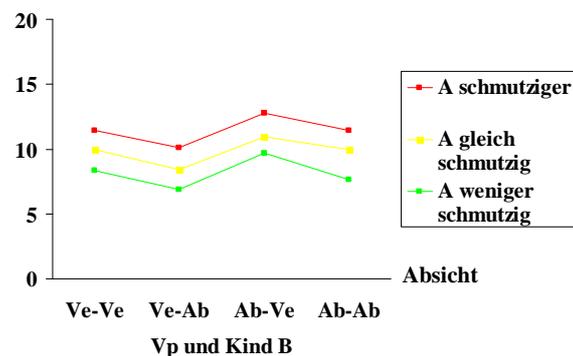


Abb. 20. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: 2. Klasse (EB)

Das Mittelwertdiagramm für die 2. Klasse zeigt die gleichen Zusammenhänge, wie sie schon für das Diagramm der 1. Klasse erläutert wurden.

Die Varianzanalyse für die **3. Klasse** ergab signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisor(SV)-Variante*: Absicht von Kind A ($F(1,38) = 37,59, p < .001, \eta^2 = .50$), Absicht von Kind B ($F(1,38) = 30,68, p < .001, \eta^2 = .45$) und Schadenshöhe ($F(1,54,58.41) = 44,19, p < .001, \eta^2 = .54$)^{kor}.

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligung(EB)-Variante*: Absicht von Vp ($F(1,39) = 46,41, p < .001, \eta^2 = .54$), Absicht von Kind B ($F(1,39) = 48,36, p < .001, \eta^2 = .55$) und Schadenshöhe ($F(1,14,44.36) = 41,66, p < .001, \eta^2 = .51$)^{kor}.

Die Kinder der 3. Klasse haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien zugrunde gelegt.

Das Mittelwertdiagramm für die 3. Klasse (s. Abb. 21 u. 22) zeigt einerseits die selben Zusammenhänge wie in Klasse 1 und 2, jedoch liegen die Linien hier stärker

beieinander, d.h. der Einfluss der Schadenshöhe auf das Strafurteil scheint etwas schwächer zu sein.

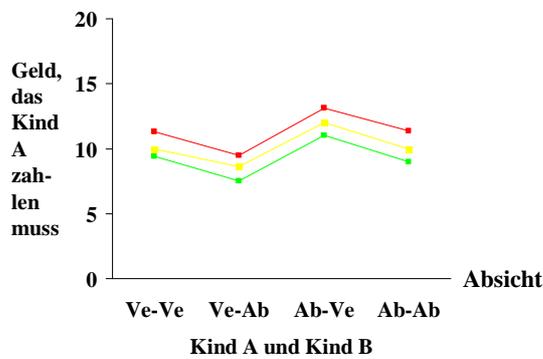


Abb. 21. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 3. Klasse (SV)

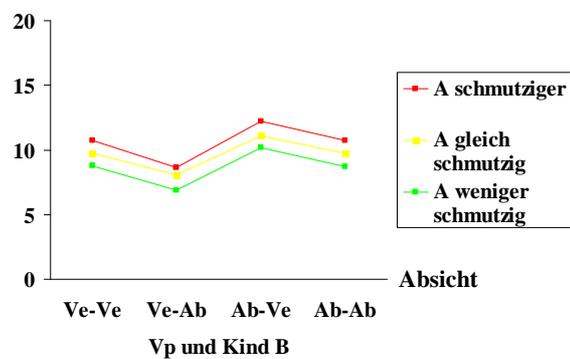


Abb. 22. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: 3. Klasse (EB)

Die Varianzanalyse für die **4. Klasse** ergab signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisorvariante (SV)*: Absicht von Kind A ($F(1,38) = 53,73$, $p < .001$, $\eta^2 = .57$), Absicht von Kind B ($F(1,38) = 46,98$, $p < .001$, $\eta^2 = .55$) und Schadenshöhe ($F(1,09,41.26) = 42,23$, $p < .001$, $\eta^2 = .53$)^{kor}.

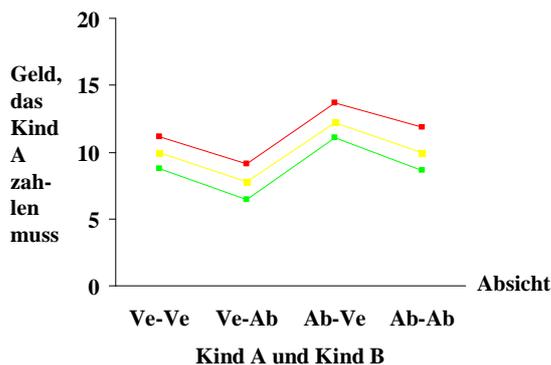


Abb. 23. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 4. Klasse (SV)

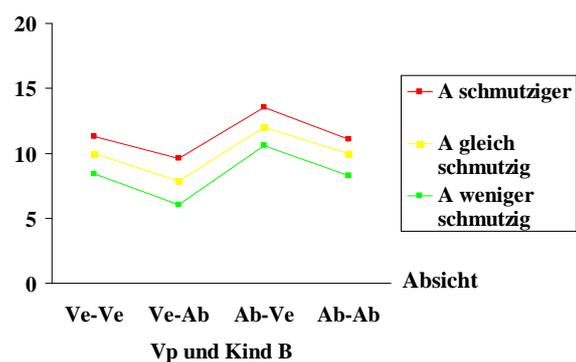


Abb. 24. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: 4. Klasse (EB)

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligungsvariante (EB)*: Absicht von Kind A (Vp) ($F(1,38) = 37,48, p < .001, \eta^2 = .50$), Absicht von Kind B ($F(1,38) = 45,54, p < .001, \eta^2 = .55$) und Schadenshöhe ($F(1.16,43.97) = 43,15, p < .001, \eta^2 = .53$)^{kor}.

Die Kinder der 4. Klasse haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien integriert.

Neben den in Klasse 1, 2 und 3 erläuterten Zusammenhängen kann man im Mittelwertdiagramm der 4. Klasse (Abb. 23 u. 24) einen etwas steileren Verlauf der Linien erkennen, was verdeutlicht, dass ein stärkerer Einfluss der Variable „Absicht“ vorliegt.

Die Varianzanalyse für die **9. Klasse** ergab signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisorvariante (SV)*: Absicht von Kind A ($F(1,39) = 77,47, p < .001, \eta^2 = .67$), Absicht von Kind B ($F(1,39) = 80,68, p < .001, \eta^2 = .67$) und Schadenshöhe ($F(1.4,54,4) = 53,51, p < .001, \eta^2 = .58$)^{kor}.

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligungsvariante (EB)*: Absicht von Kind A (Vp) ($F(1,39) = 100,92, p < .001, \eta^2 = .72$), Absicht von Kind B ($F(1,39) = 104,01, p < .001, \eta^2 = .73$) und Schadenshöhe ($F(1.19,46.29) = 88,49, p < .001, \eta^2 = .69$)^{kor}.

Die Jugendlichen der 9. Klasse haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien berücksichtigt.

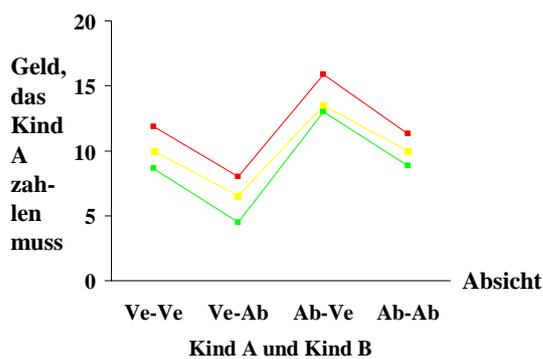


Abb. 25. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 9. Klasse (SV)

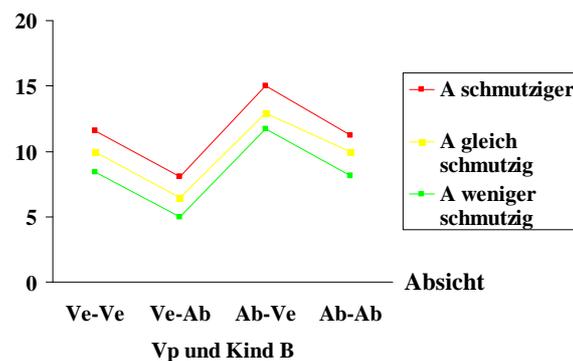


Abb. 26. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: 9. Klasse (EB)

Wie man in *Abb. 25* und *26* erkennen kann, verlaufen die Linien hier sehr viel steiler, als in den vorhergehenden Diagrammen der Klassen 1, 2, 3 und 4. Die Absicht scheint hier stark an Bedeutung für die Höhe der Strafe gewonnen zu haben.

Die Varianzanalyse für die **10. Klasse** ergab signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisorvariante (SV)*: Absicht von Kind A ($F(1,37) = 93,76$, $p < .001$, $\eta^2 = .71$), Absicht von Kind B ($F(1,37) = 93,74$, $p < .001$, $\eta^2 = .71$) und Schadenshöhe ($F(1.13,42.94) = 81,28$, $p < .001$, $\eta^2 = .68$)^{kor}.

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligungsvariante (EB)*: Absicht von Kind A (Vp) ($F(1,37) = 92,76$, $p < .001$, $\eta^2 = .71$), Absicht von Kind B ($F(1,37) = 99,93$, $p < .001$, $\eta^2 = .73$) und Schadenshöhe ($F(1.14,43,14) = 101,53$, $p < .001$, $\eta^2 = .73$)^{kor}.

Die Jugendlichen der 10. Klasse haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien zugrunde gelegt.

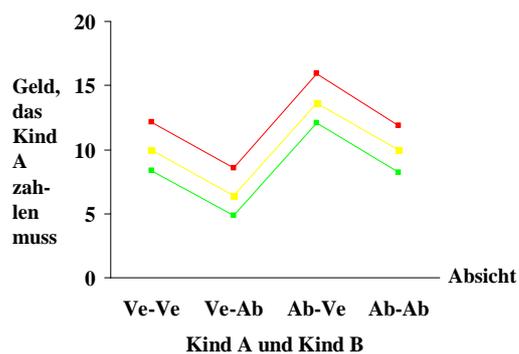


Abb. 27. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 10. Klasse (SV)

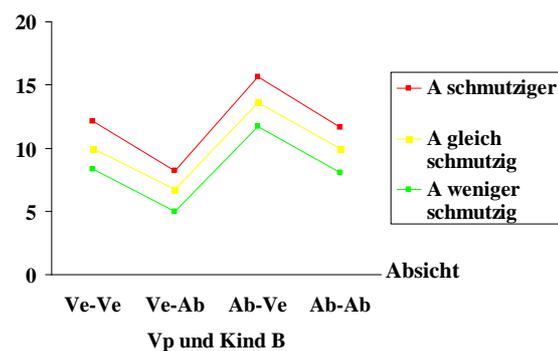


Abb. 28. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: 10. Klasse (EB)

Im Mittelwertdiagramm für die 10. Klasse lässt sich kein Unterschied zum Diagramm der 9. Klasse feststellen

Die Varianzanalyse für die **Erwachsenen** ergab signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen in der *Supervisorvariante (SV)*: Absicht von Kind A ($F(1,39) = 112,07$, $p < .001$, $\eta^2 = .74$), Absicht von Kind B ($F(1,39) = 117,82$, $p < .001$, $\eta^2 = .75$) und Schadenshöhe ($F(1.08,41.99) = 38,48$, $p < .001$, $\eta^2 = .50$)^{kor}.

Ebenso war dies der Fall in der *Eigenbeteiligungsvariante (EB)*: Absicht von Kind A (Vp) ($F(1,39) = 92,48, p < .001, \eta^2 = .70$), Absicht von Kind B ($F(1,39) = 89,84, p < .001, \eta^2 = .70$) und Schadenshöhe ($F(1.17,45.59) = 40,28, p < .001, \eta^2 = .51$)^{kor}.

Die erwachsenen Vpn haben also in ihren Aufteilungsentscheidungen alle drei Kriterien integriert.

Im Mittelwertdiagramm der Erwachsenen zeigt sich insbesondere für die SV-Variante ein noch steilerer Verlauf der Linien, was auf die nochmals gesteigerte Bedeutung der Variable „Absicht“ hinweist. Die Linien liegen außerdem sehr eng beieinander, was den geringen Einfluss der Schadenshöhe auf das punitive Urteil widerspiegelt. In dem Diagramm der EB-Variante ist dieses Phänomen in etwas abgeschwächter Form erkennbar.

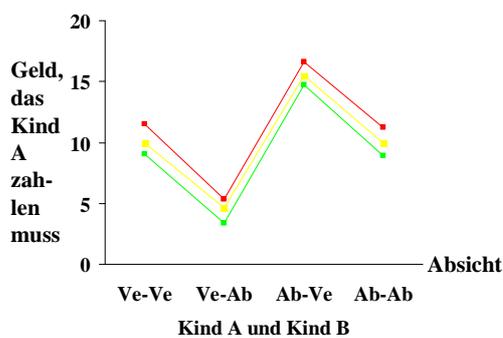


Abb. 29. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: Erwachsene (SV)

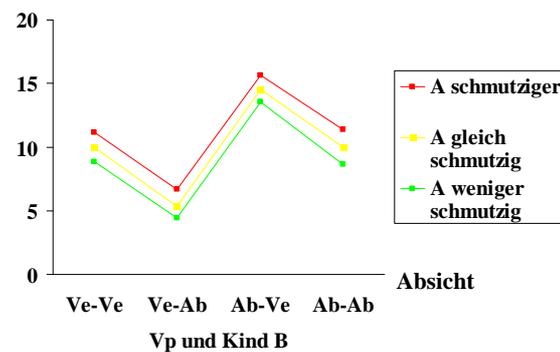


Abb. 30. Mittlere Summe an Geld, die die Vp bezahlen muss: Erwachsene (EB)

8.3 Einzelanalysen: Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte

Auf der Grundlage der 24 Verteilungsentscheidungen einer jeden Vp konnten (bis auf wenige Ausnahmen) allen Aufteilungsentscheidungen der Vpn signifikante Haupteffekte zugeordnet werden. Die Haupteffekte wurden ermittelt, indem für jede Vp einzeln eine univariate Varianzanalyse durchgeführt wurde (s. Anderson, 1982). Die Ergebnisse zeigen, an welchen Variablen sich die Vpn in ihren Aufteilungsentscheidungen orientiert haben.

Tabelle 4. Häufigkeiten der Haupteffekte (SV) (prozentualer Anteil)

	1. Kl. (n=41)	2. Kl. (n=39)	3. Kl. (n=40)	4. Kl. (n=40)	9. Kl. (n=40)	10. Kl. (n=40)	Erw. (n=40)
Kein Haupteffekt (0)	2,4	-	7,5	-	-	-	-
Schadenshöhe (1)	41,5	30,8	12,5	15	5	5	2,5
Absicht von A (2)	4,8	-	-	-	-	-	-
Absicht von B (3)	2,4	-	7,5	-	2,5	-	-
Schadenshöhe * Absicht von A (4)	2,4	10,3	12,5	5	2,5	-	-
Schadenshöhe * Absicht von B (5)	12,5	7,7	2,5	-	-	-	2,5
Absicht von A * Absicht von B (6)	14,6	12,8	15	32,5	27,5	12,5	37,5
Schadenshöhe * Absicht von A * Absicht von B (7)	12,2	33,3	40	47,5	62,5	80	55
Gleichaufteilung (8)	7,3	5,1	2,5	-	-	2,5	2,5
Summe Schadenshöhe (1)*(4)*(5)*(7)	68,6	82,1	67,5	67,5	70	85	60
Summe Absicht (2)*(3)*(4)*(5)*(6)*(7)	48,9	64,1	77,5	85	95	92,5	95

Durch die Zusammenfassung von mehreren HE-Kategorien wurden im folgenden Überkategorien der Haupteffekte gebildet (kumulierte HE-Kategorien), um so eine bessere Übersichtlichkeit der Ergebnisse zu erreichen.

Tabelle 5. HE-Kategorien und kumulierte HE-Kategorien

<u>Acht HE-Kategorien</u>	<u>Kumulierte HE-Kategorien</u>
0 = kein Haupteffekt	→ 0 = kein Haupteffekt
1 = Schaden	→ 1 = Schaden
2 = Absicht von A	→ 2 = Absicht
3 = Absicht von B	→ 2 = Absicht

Acht HE-Kategorien

4 = Schaden + Absicht von A

5 = Schaden + Absicht von B

6 = Absicht von A + Absicht von B

7 = Schaden + Absicht von A + Absicht von B

8 = Gleichaufteilung

Kumulierte HE-Kategorien

→ 3 = Schaden + Absicht

→ 3 = Schaden + Absicht

→ 2 = Absicht

→ 3 = Schaden + Absicht

→ 8 = Gleichaufteilung

Um eine bessere Überschaubarkeit der Ergebnisse zu erhalten, sind die Häufigkeitsverteilungen der kumulierten Haupteffekte zusätzlich in einer Grafik dargestellt.

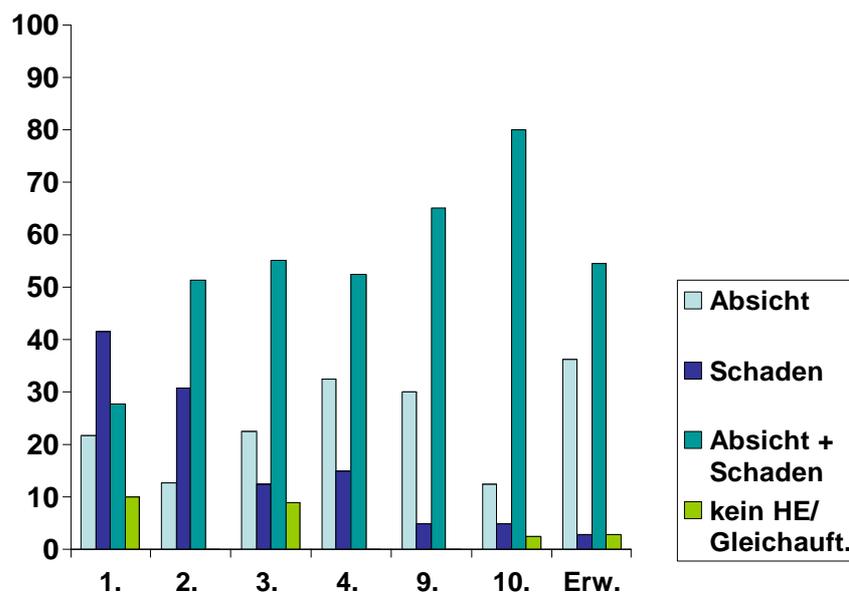


Abb. 31. Häufigkeitsverteilung der kumulierten Haupteffekte (SV) (prozent. Anteil)

Absicht = (2)*(3)*(6):

1.(21,8%), 2.(12,8%), 3.(22,5%), 4.(32,5%), 9.(30%), 10.(12,5%), Erw.(36,3%)

Schaden = (1):

1.(41,5%), 2.(30,8%), 3.(12,5%), 4.(15%), 9.(5%), 10.(5%), Erw.(3%)

Absicht + Schaden = (4)*(5)*(7):

1.(27,8%), 2.(51,3%), 3.(55%), 4.(52,5%), 9.(65%), 10.(80%), Erw.(54,5%)

Kein HE/ Gleichauf. = (0)*(8):

1.(10%), 3.(9%), 10. (2,5%), Erw.(3%)

Die Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte (SV) zeigen folgende alterskorrelierte Veränderungen:

Die Orientierung vorrangig am **Schaden** nimmt mit zunehmendem Alter ab. Wo in der 1. Klasse noch 41,5% ihre Aufteilung der Strafe an diesem Kriterium festmachten, sind dies in der 2. Klasse noch 30,8% und in der 3. Klasse noch 12,5%. In der 4. Klasse nehmen wiederum 15% den Schaden als entscheidendes Kriterium für die Aufteilung, doch in der 9. und 10. Klasse tun dies nur noch 5% und von den Erwachsenen nur 3%.

Bei der Orientierung hauptsächlich an der **Absicht** ist kein solch eindeutiger Alterstrend zu beobachten. Eher ist ein wellenförmiger Verlauf des prozentualen Anteils der alleinigen Berücksichtigung der Absicht zu sehen. In der 1. Klasse beträgt dieser Anteil 21,8%, in der 2. Klasse sinkt er auf gerade einmal 12,8%, um in der 3. Klasse wieder auf 22,5%, und in der 4. Klasse auf 32,5% anzusteigen. In der 9. Klasse sinkt der Anteil auf 30%, und in der 10. Klasse orientieren sich gerade einmal 12,5% in erster Linie an der Absicht der Protagonisten. Den höchsten Anteil an Personen, die sich primär an der Absicht orientieren, findet man bei den erwachsenen Vpn, mit 36,3%.

Ebenso wenig eindeutig zeigt sich der Verlauf des prozentualen Anteils der Personen, die eine **Integration aller drei Variablen** vornehmen. Zwar steigt der Anteil von der 1. (27,8%) zur 10. Klasse (80%) relativ stetig an, sinkt dann jedoch bei den Erwachsenen wieder auf 54,5%, und bewegt sich damit auf dem Integrationsniveau der 2. (51,3%), 3. (55%) und der 4. Klasse (52,5%).

Tabelle 6. Häufigkeiten der Haupteffekte (EB) (prozentualer Anteil)

	1. Kl. (n=41)	2. Kl. (n=39)	3. Kl. (n=40)	4. Kl. (n=40)	9. Kl. (n=40)	10. Kl. (n=40)	Erw. (n=40)
Kein Haupteffekt (0)	4,8	-	2,5	-	-	-	-
Schadenshöhe (1)	29,2	28,2	10	17,5	2,5	12,5	2,5
Absicht von A (2)	4,8	-	4,8	-	-	-	-
Absicht von B (3)	2,4	-	2,4	-	-	-	-
Schadenshöhe * Absicht von A (4)	14,6	12,8	7,5	-	2,5	-	-
Schadenshöhe * Absicht von B (5)	9,7	10,3	7,5	7,5	2,5	-	-
Absicht von A * Absicht von B (6)	4,8	15,4	30	20	20	17,5	27,5

	1. Kl. (n=41)	2. Kl. (n=39)	3. Kl. (n=40)	4. Kl. (n=40)	9. Kl. (n=40)	10. Kl. (n=40)	Erw. (n=40)
Schadenshöhe * Absicht von A * Absicht von B (7)	21,9	28,2	42,5	55	72,5	70	62,5
Gleichaufteilung (8)	7,3	5,1	-	-	-	-	7,5
Summe Schadenshöhe (1)*(4)*(5)*(7)	75,4	79,5	67,5	80	80	82,5	65
Summe Absicht (2)*(3)*(4)*(5)*(6)*(7)	58,2	66,7	94,7	82,5	97	87,5	90

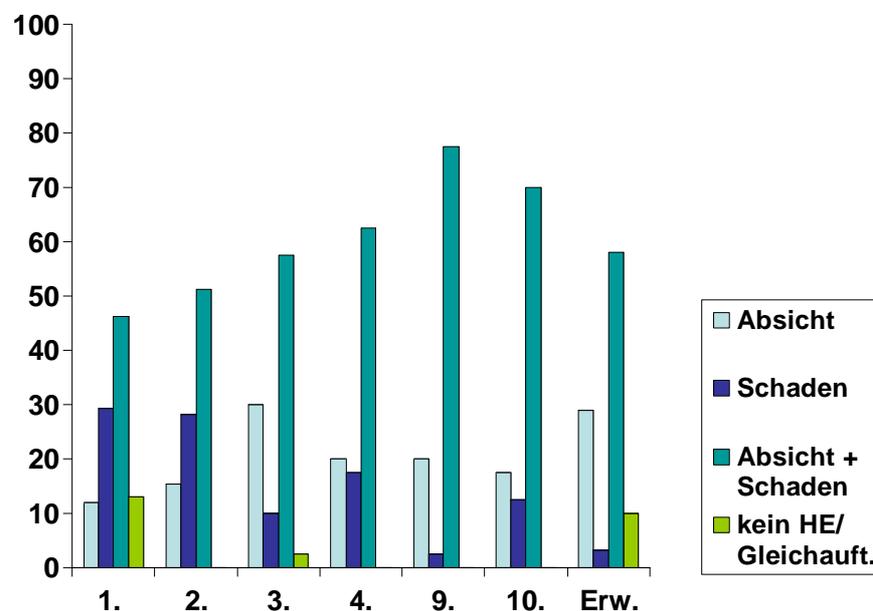


Abb. 32. Häufigkeitsverteilung der kumulierten Haupteffekte (EB) (prozent. Anteil)

Absicht = (2)*(3)*(6):

1.(12%), 2.(15,4%), 3.(30%), 4.(20%), 9.(20%), 10.(17,5%), Erw.(29%)

Schaden = (1):

1.(29,2%), 2.(28,2%), 3.(10%), 4.(17,5%), 9.(2,5%), 10.(12,5%), Erw.(3,2%)

Absicht + Schaden = (4)*(5)*(7):

1.(46,2%), 2.(51,3%), 3.(57,5%), 4.(62,5%), 9.(77,5%), 10.(70%), Erw.(58%)

Kein HE/ Gleichauf. = (0)*(8):

1.(13%), 3.(2,5%), Erw.(10%)

In der EB-Variante lassen sich zum großen Teil dieselben alterskorrelierten Veränderungen in der Orientierung an den verschiedenen Informationen beobachten wie in der SV-Variante.

Der Verlauf des prozentualen Anteils der Orientierung primär an der **Absicht** ist auch wellenförmig, d.h. er nimmt von der 1. (12%) über die 2. (15,4%) zur 3. Klasse (30%) zu, nimmt dann in der 4. (20%), 9. (20%) und 10. Klasse (17,5%) wieder ab, um dann bei der Gruppe der Erwachsenen wieder auf 29% anzusteigen.

Wie in der SV-Variante steigt auch hier der Anteil der Vpn, die **alle drei Variablen integrieren** mit dem Alter an. Dies ist jedoch nur von der 1. zur 9. Klasse der Fall. In der 10. Klasse und bei den Erwachsenen sinkt dieser Anteil wieder.

Am stärksten unterscheidet sich der Verlauf der hauptsächlichlichen Berücksichtigung des **Schadens** von dem Verlauf in der SV-Variante. Wo in der SV-Variante dieser Anteil mit zunehmendem Alter stetig abnahm, zeigt sich in der EB-Variante ein wellenförmiger Verlauf. In der 1. (19,2%) und in der 2. Klasse (28,2%) orientieren sich beinahe ein Drittel der Kinder in erster Linie am Schaden. In der 3. Klasse sind es nur noch 10%. Doch in der 4. Klasse steigt der Anteil wieder auf 17,5% an, sinkt jedoch in der 9. Klasse wieder auf 2,5%. Überraschenderweise orientieren sich in der 10. Klasse wieder 12,5% der Vpn primär am Schaden, wohingegen dies bei den Erwachsenen nur 3,2% tun.

Auf die Unterschiede der Supervisor- (SV) und der Eigenbeteiligungssituation (EB) wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

8.4 Vergleich der Supervisor- und der Eigenbeteiligungsvariante

Ausgangspunkt ist hier die Frage, ob sich das Aufteilungsverhalten der Vpn in Abhängigkeit davon unterscheidet, ob sie als „Richter“ über andere Personen urteilen oder ob sie selber von der Strafsituation betroffen sind.

8.4.1 Einfluss der Variablen Eigenbeteiligung/Supervisor auf die Strafverteilung

Für die einzelnen Altersgruppen ergibt sich für den Einfluss der Eigenbeteiligungsvariable folgendes varianzanalytisches Ergebnis (Allgemeines lineares Modell (GLM), s. Bortz, 2005, S. 483-510):

In der 1. Klasse zeigt sich ein signifikanter Einfluss der Variable Eigenbeteiligung auf die Strafaufteilung ($F(1,40) = 13,7, p < .05$). Ebenso ist dies in der 2. Klasse ($F(1,36) = 15,11, p < .05$)^{kor}, in der 3. Klasse ($F(1,39) = 4,14, p < .05$), in der 4. Klasse ($F(1,38) = 7,43, p < .05$) und in der 9. Klasse ($F(1,39) = 5,28, p < .05$) der Fall.

In der 10. Klasse und bei den Erwachsenen zeigt sich kein signifikanter Unterschied der SV- und der EB-Variante.

In der 2. Klasse wurde die Analyse ohne die Vp Nr.11 durchgeführt, da es sich bei deren beiden Mittelwerten (SV: $m = 8,42$, $sd = 5,14$; EB: $m = 11,88$, $sd = 5,97$) um Ausreißerwerte handelt, die extrem vom Verhalten der anderen Zweitklässler abweichen und somit die Ergebnisse unverhältnismäßig verzerren würden.

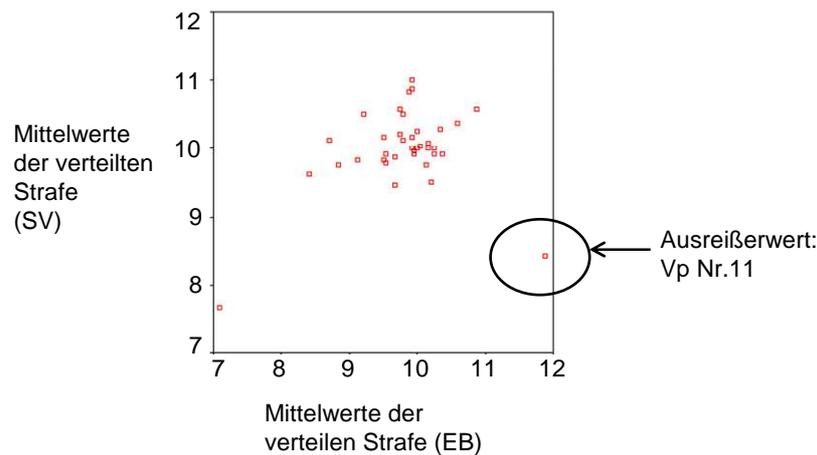


Abb. 33. Mittlere Summe der Strafe der Zweitklässler in der SV- und in der EB-Variante

In der folgenden Abbildung ist die durchschnittliche Strafhöhe zu sehen, die der Person A in der SV-Variante zugeteilt wurde, und die Durchschnittssumme der Strafe, die die Vpn sich selber in der EB-Variante zugeteilt haben.

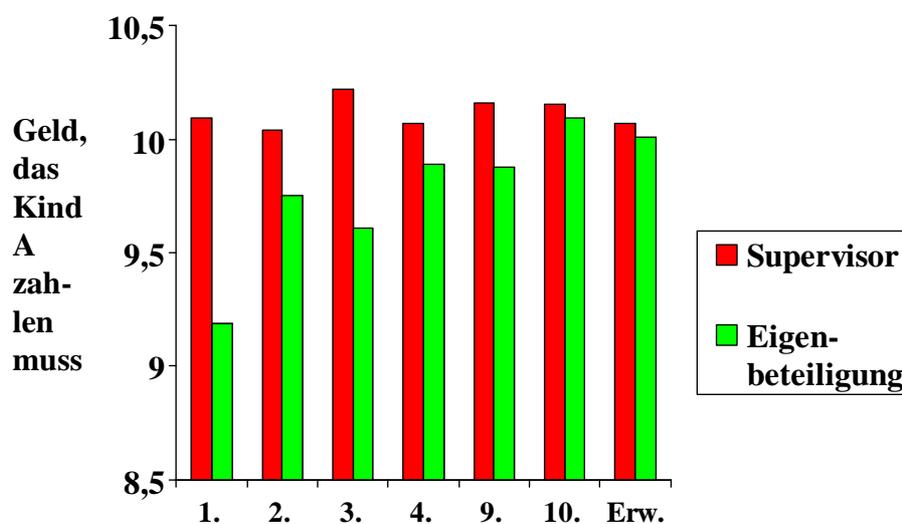


Abb. 34. Mittlere Summe an Geld, die Person A (SV)/ Vp (EB) bezahlen muss

Die Ergebnisse zeigen also, dass sich die Vpn in der 1., 2., 3., 4. und 9. Klasse signifikant weniger Strafe zugeteilt haben, als dem äquivalenten Protagonisten A in der Supervisorbedingung.

8.4.2 Vergleich der Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte in Supervisor- und Eigenbeteiligungsvariante

Wie bereits in Punkt 8.3 angesprochen, gibt es einige Abweichungen der Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte (kumulierte HE) bei der EB-Variante im Vergleich zur SV-Variante.

Beim Haupteffekt **Absicht** sieht die Verteilung der prozentualen Häufigkeiten folgendermaßen aus:

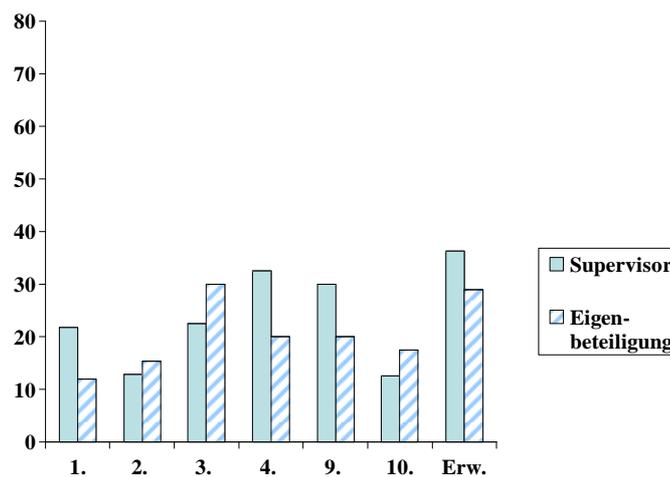


Abb. 35. Häufigkeitsverteilungen des Haupteffekts Absicht (in Prozent)

Die Vpn der 1., 4. und 9. Klasse, sowie die erwachsenen Vpn weisen in der Supervisorbedingung im Vergleich zur Eigenbeteiligungsbedingung einen erhöhten Anteil an Verteilungen auf, die in erster Linie auf den Informationen zu der Intention der Handelnden beruhen. In der 2., 3. und 10. Klasse ist das Verhältnis umgekehrt – bei eigener Betroffenheit teilen mehr Vpn primär nach dem Kriterium der Absicht auf.

Die Signifikanzprüfung der Häufigkeitsunterschiede mithilfe des McNemar- χ^2 -Tests (Bortz, 2005, S. 159-162) ergibt jedoch keine Signifikanz für diese Unterschiede.

Beim Haupteffekt **Schaden** sieht die Verteilung der prozentualen Häufigkeiten folgendermaßen aus:

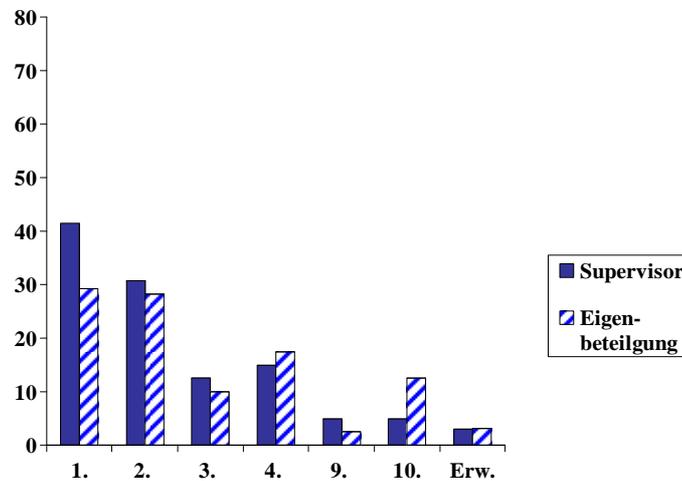


Abb. 36. Häufigkeitsverteilungen des Haupteffekts Schadenshöhe (in Prozent)

Mehr Kinder der 1. Klasse nehmen in der Supervisorbedingung die Informationen über die Schadenshöhe als entscheidendes Kriterium für ihr Urteil im Vergleich zu den Bedingungen in welcher sie selbst von der Strafe betroffen sind. Ebenso tun dies die Zweit-, Dritt- und Neuntklässler. In der 4. und 10. Klasse gibt es dagegen in der Eigenbeteiligungssituation mehr Urteile, die in erster Linie auf der Schadensinformation aufbauen. Diese Unterschiede sind jedoch wiederum nicht signifikant.

Bei der Integration von **Absicht und Schaden** ergibt sich folgende Verteilung:

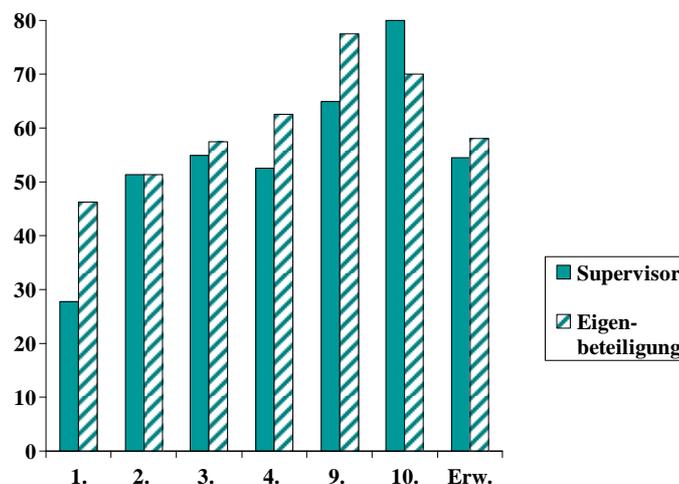


Abb. 37. Häufigkeitsverteilungen des Haupteffekts Absicht und Schaden (in Prozent)

Einen höheren Anteil an Strafurteilen, die auf der Integration von Schaden und Absicht beruhen zeigen die Erst-, Dritt-, Viert- und Neuntklässler sowie die Erwachsenen in der Situation, in der sie selbst von der Aufteilung betroffen sind. Nur in der 10. Klasse gibt es in der Supervisorbedingung mehr Urteile mit Haupteffekt „Schaden+Absicht“ als in der eigenbeteiligten Situation.

Marginal signifikant ($p=.057$) ist die unterschiedliche Häufigkeit an integrativen Urteilen nur in der 1. Klasse. Die Kinder der 1. Klasse integrieren also häufiger Absicht und Schaden in ihr Strafurteil, wenn sie selber von der Strafaufteilung betroffen sind.

8.5 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Strafverteilung

Der Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit mithilfe des „Allgemeinen linearen Modells“ (GLM) berechnet (s. Bortz, 2005, S. 483-510).

Signifikante Interaktionen der unabhängigen Variable „Geschlecht“ mit anderen unabhängigen Variablen wurden in der 3., 4., 9. und 10. Klasse gefunden.

3. Klasse

In der 3. Klasse zeigt sich eine signifikante Interaktion ($F(2,76) = 4,27, p<.05$) der Geschlechtszugehörigkeit mit der Schadenshöhe.

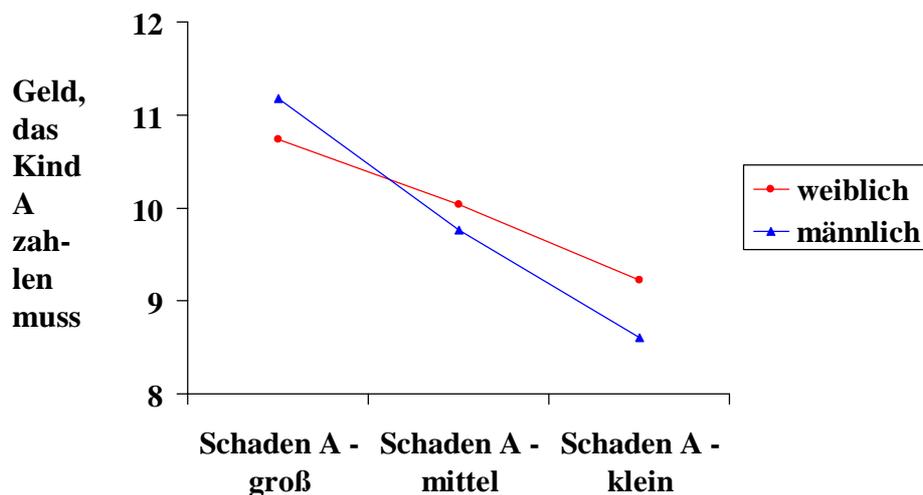


Abb. 38. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 3. Klasse (in Abhängigkeit des Schadens von Kind A)

Die Grafik mit den geschätzten Randmittelwerten zeigt, dass die Jungen der 3. Klasse die Schadenshöhe stärker in ihren Strafurteilen berücksichtigt haben als die Mädchen

dieser Altersgruppe. Sie teilten Personen, die einen hohen Schaden verursacht haben mehr Strafe zu und den Personen, die einen geringen Schaden verursacht haben, weniger Strafe zu als die weiblichen Vpn.

4. Klasse

In der 4. Klasse interagiert die Geschlechtszugehörigkeit ebenfalls signifikant ($F(2,76) = 3,77, p < .05$) mit der Schadenshöhe.

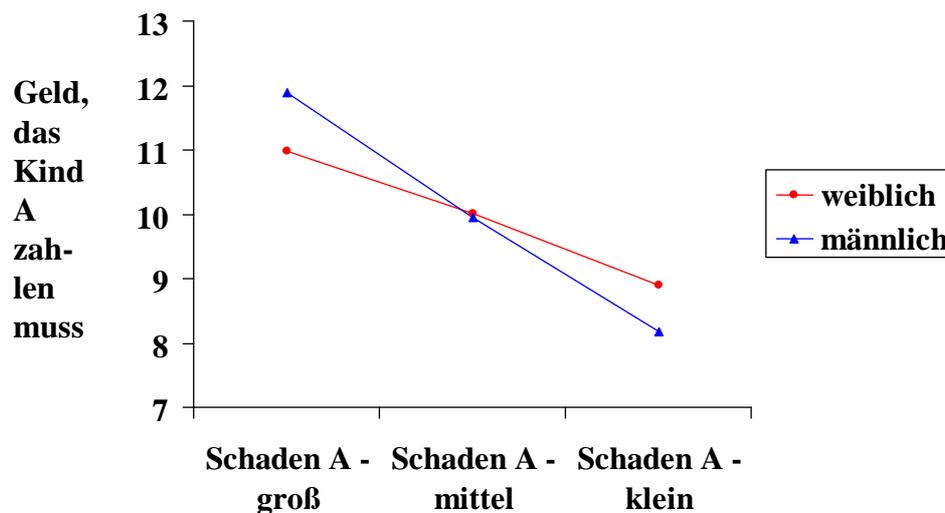


Abb. 39. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 4. Klasse (in Abhängigkeit des Schadens von Kind A)

Die Richtung der Interaktion ist dieselbe wie in der 3. Klasse: Die Jungen berücksichtigen in ihren Strafurteilen die Höhe des Schadens stärker als die Mädchen der 4. Klasse.

Klasse 9

In der 9. Klasse zeigt sich eine bedeutsame Interaktion des Faktors „Geschlecht“ mit der unabhängigen Variable „Eigenbeteiligung“ ($F(1,38) = 5,16, p < .05$).

Die Grafik der geschätzten Randmittelwerte (Abb. 40) zeigt, dass die männlichen Vpn der 9. Klasse stärker als die weiblichen Vpn in ihren Strafurteilen differenziert haben, ob sie an der Strafsituation selbst beteiligt waren oder nicht. Sie schreiben sich selbst in der Eigenbeteiligungsvariante weniger Strafe zu, als dem entsprechenden Kind A in der Supervisorbedingung, während bei den weiblichen Vpn kein Unterschied zwischen den beiden Bedingungen zu finden ist.

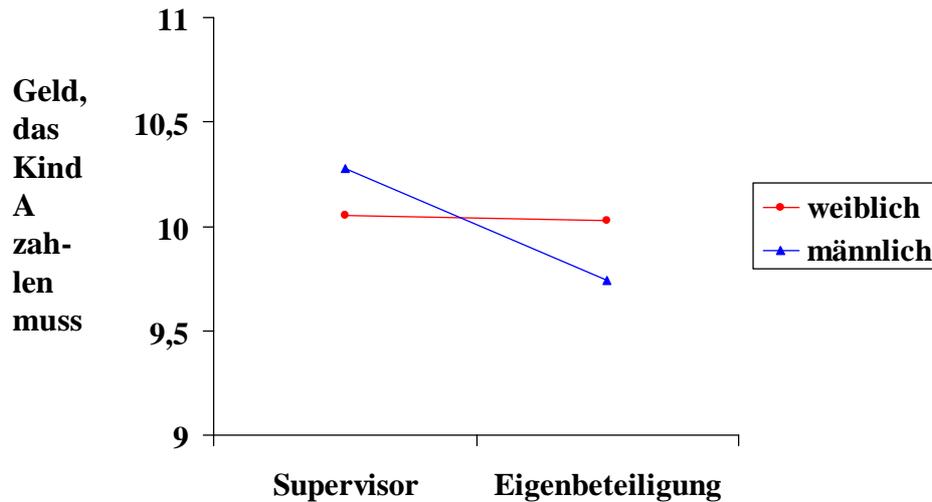


Abb. 40. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 9. Klasse (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)

Klasse 10

In der 10. Klasse interagiert die Geschlechtszugehörigkeit zum einen signifikant mit der Schadenshöhe ($F(2,76) = 3,37, p < .05$), zum anderen zeigt sich eine hochsignifikante Interaktion mit der Absicht (von A ($F(1,38) = 10,9, p < .01$) und B ($F(1,38) = 9,06, p < .01$)).

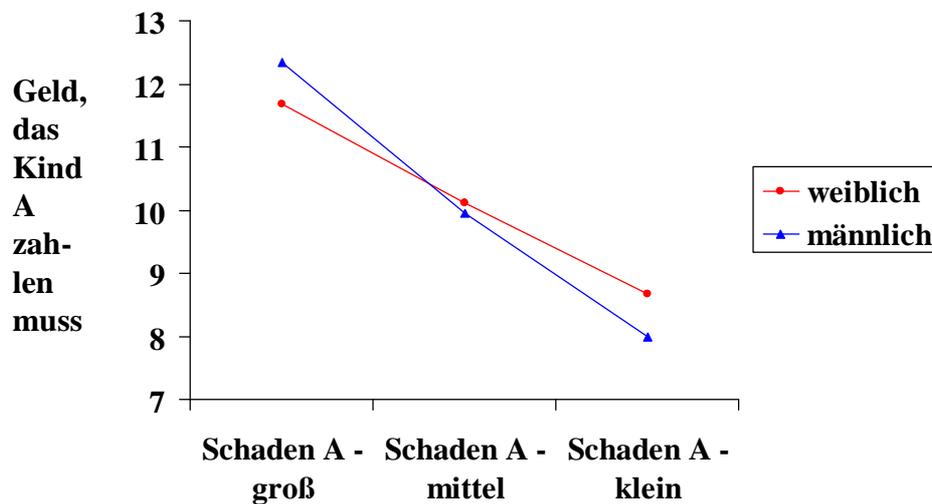


Abb. 41. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 10. Klasse (in Abhängigkeit des Schadens von Kind A)

Abb. 41 zeigt, dass auch in der 10. Klasse die männlichen Vpn die Schadenshöhe stärker berücksichtigen als ihre weiblichen Altersgenossen.

Was die Richtung der Interaktion des Geschlechts mit der Absicht von A und B angeht, so zeigen die nachfolgenden Grafiken (Abb. 42 u. 43) der geschätzten Randmittelwerte, dass die weiblichen Vpn in der 10. Klasse die Absicht stärker berücksichtigt haben, als die männlichen Vpn dieser Altersgruppe.

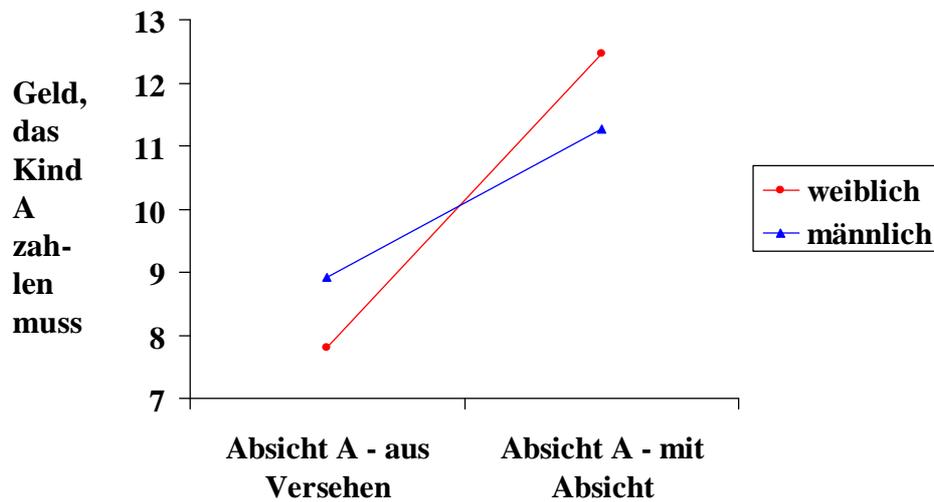


Abb. 42. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 10. Klasse (in Abhängigkeit der Absicht von Kind A)

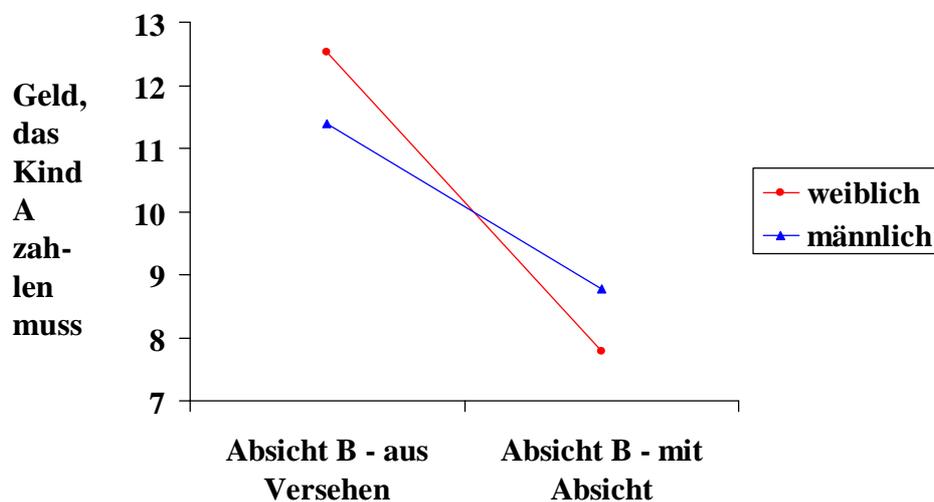


Abb. 43. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 10. Klasse (in Abhängigkeit der Absicht von Kind B)

8.6 Längsschnittliche Analyse

8.6.1 Einfluss des Messzeitpunktes auf die Strafverteilung

Hier soll nun die Frage beantwortet werden, ob sich die Strafurteile der Kinder nach einem Jahr signifikant verändert haben oder nicht. Die Berechnung erfolgte mithilfe des Allgemeinen linearen Modells (GLM) mit Messwiederholungen (Bortz, 2005, S. 503-505). Datengrundlage bildeten die Strafverteilungen (SV u. EB) der Vpn aus Kl. 1, Kl. 3, Kl. 9. (Erster Messzeitpunkt: m1) und aus Kl. 2, Kl. 4, Kl. 10 (Zweiter Messzeitpunkt: m2). Bei der Berechnung, in die alle Gruppen (außer Erwachsene) und Situationen (Eigenbeteiligung und Supervisor) eingeschlossen wurden, zeigte sich ein genereller Einfluss des Messzeitpunktes auf die Strafverteilung ($F(1,113) = 4,38$, $p < .05$), sowie eine signifikante Interaktion des Messzeitpunktes mit der Eigenbeteiligungsvariablen ($F(1,113) = 10,18$, $p < .01$). Diese Interaktion weist auf die abnehmende Bedeutung der Eigenbeteiligung bei der Strafverteilung hin.

Im Folgenden wird nun auf den Einfluss des Messzeitpunktes in den einzelnen Altersgruppen eingegangen:

Bei den Kindern, die zum ersten Messzeitpunkt die *1. Klasse* besuchten, zeigte sich eine signifikante Interaktion des Messzeitpunktes mit der Variablen „Supervisor/Eigenbeteiligung“ ($F(1,37) = 6,42$, $p < .05$). Die Richtung dieser Veränderung kann durch Analysen der absoluten Menge der verteilten Strafe (s. Punkt 8.4.1) in der Hinsicht gedeutet werden, dass diese Kinder in der Eigenbeteiligungs-Variante sich selber weniger Strafe zuschrieben als dem äquivalenten Protagonisten A in der Supervisor-Variante. Dies tun sie in der 2. Klasse, also zum 2. Messzeitpunkt in signifikant geringerem Ausmaß als in der 1. Klasse.

Bei den Kindern, die zum ersten Messzeitpunkt die *3. Klasse* besuchten, zeigte sich jeweils eine bedeutsame Interaktion der Variable „Absicht von A“ ($F(1,38) = 5,38$, $p < .05$) und der Variable „Schadenshöhe“ ($F(2,76) = 5,16$, $p < .01$) mit dem Messzeitpunkt. Die Kinder dieser Altersgruppe berücksichtigten die Absicht von A signifikant stärker als noch ein Jahr zuvor. Interessant ist, dass die Schadenshöhe ebenso stärker berücksichtigt wird als beim ersten Messzeitpunkt. Der Vergleich der Mittelwertdiagramme (s. *Abb. 21/22* u. *23/24*, S. 142) zeigt dies ebenso. Man könnte hier von einem Trend zur „Radikalisierung“ der Strafurteile von der 3. zur 4. Klasse

sprechen, da diese Vpn die Bedeutung beider Informationen – Absicht **und** Schadenshöhe – in erhöhtem Maß in ihren Urteilen ausdrücken.

Bei den Jugendlichen, die zum ersten Messzeitpunkt die 9. Klasse besuchten, interagierte der Messzeitpunkt mit der Variablen „Schadenshöhe“ ($F(2,76) = 4,12, p < .05$). Die Vpn berücksichtigten beim 2. Messzeitpunkt den Schaden stärker, als beim 1. Messzeitpunkt. Die längsschnittlichen Befunde, dass sowohl die Absicht als auch die Schadenshöhe beim 2. Messzeitpunkt stärker berücksichtigt wurden als beim 1. Messzeitpunkt sind entwicklungspsychologisch sehr interessant: Es ist keine Abnahme der Bedeutung der Schadenshöhe nach einem Jahr bei irgendeiner der drei Altersgruppen zu finden. Im Gegenteil: Sowohl die Vpn, die bei m1 die 3. Klasse besuchten, als auch die Vpn, die zu diesem Zeitpunkt die 9. Klasse besuchten, berücksichtigen in ihren Urteilen die Schadenshöhe nach einem Jahr stärker.

8.6.2 Ergänzende querschnittliche Analyse des Alterseinflusses auf die Strafverteilung

Um eine Art durchgängige Entwicklungslinie der Strafverteilung zu konstruieren, wurden außerdem die Strafurteile der Klasse 2 mit Klasse 3, die der Klasse 4 mit Klasse 9 und die der Klasse 10 mit der Gruppe der Erwachsenen verglichen. Diese Analysen sollten die im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen längsschnittlichen Befunde ergänzen, in denen die Strafurteile der 1. und 2. Klasse (m1 u. m2), der 3. und 4. Klasse (m1 u. m2) und der 9. und 10. Klasse (m1 u. m2) verglichen wurden.

Im Vergleich der Klasse 2 mit Klasse 3 zeigt sich eine signifikante Interaktion der Variable „Klasse“ mit der Variable „Schaden“ ($F(1,14.87,64) = 6,28, p < .05$)^{kor}. Die Randmittelwerte zeigen, dass die Bedeutung des Schadens für das Strafurteil abnimmt.

Im Vergleich der Klasse 4 mit Klasse 9 zeigt sich eine signifikante Interaktion der Variable „Klasse“ mit der Variable „Absicht von A“ ($F(1,78) = 8,02, p < .05$) und mit der Variable „Absicht von B“ ($F(1,78) = 10,74, p < .05$). Dies kann unter Berücksichtigung der Analysen unter Punkt 8.2 u. 8.3 in Richtung einer zunehmenden Berücksichtigung der Absichten der Protagonisten gedeutet werden.

Im Vergleich der Klasse 10 mit der Gruppe der Erwachsenen zeigt sich eine signifikante Interaktion der Variable „Gruppe“ mit der Variable „Absicht von A“ ($F(1,78) = 6,54, p < .05$), mit der Variable „Absicht von B“ ($F(1,78) = 5,46, p < .05$) und mit der Variable

„Schaden“ ($F(1,09.84,94) = 8,38, p < .05$)^{korrt}. Die Richtung dieser Interaktionen kann dahingehend gedeutet werden, dass die Bedeutung der Intention zunimmt und die Bedeutung der Schadenshöhe abnimmt.

Die längs- und der querschnittlichen Befunde zeigen ein zum Teil gegenläufiges Bild der Entwicklung: Die bedeutsamen Veränderungen die bei den Vpn der 3. und 9. Klasse zum 2. Messzeitpunkt gefunden wurden, zeigen eine stärkere Berücksichtigung der Absicht und der Schadenshöhe. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Urteilen der Zweit- und Drittklässler, der Viert- und Neuntklässler und der Zehntklässler und denen der Erwachsenen zeigen in der jeweils höheren Altersgruppe eine stärkere Berücksichtigung der Absicht und eine schwächere Berücksichtigung der Schadenshöhe.

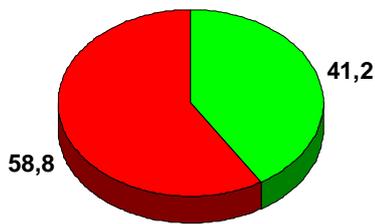
8.6.3 Quantitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Haupteffekte (HE) der einzelnen Vpn verändert haben: Wieviel Prozent der Vpn orientierten sich ein Jahr später in ihrer Strafverteilung an anderen Kriterien als noch ein Jahr zuvor? In welche Richtung geht diese Veränderung? Bei wie viel Prozent der Vpn gibt es keine Veränderung der Haupteffekte?

Zunächst werden die Antworten auf die Frage dargestellt, bei wie viel Prozent der Vpn sich nach einem Jahr die HE verändert haben bzw. gleich geblieben sind.

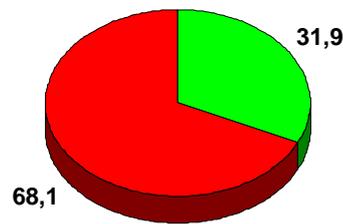
Veränderungen in den Haupteffekten werden durch die kumulierten HE-Kategorien (s. *Tabelle 5*, S. 146-147) besser dargestellt, da sie nur die essentiellen Veränderungen in der Straforientierung erfassen, z.B. einen Wechsel vom HE „Schaden“ zum HE „Schaden + Absicht“. Ein Wechsel vom HE „Absicht von A“ zum HE „Absicht von B“ ist demgegenüber weniger aussagekräftig. Daher werden im folgenden nur die Veränderungen bezüglich der kumulierten HE-Kategorien grafisch dargestellt und erläutert.

**a) Gesamte Stichprobe
(n=119) (100%)**



■ Veränderung ■ keine Veränderung

Abb. 44. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (SV) – Gesamtstichprobe



■ Veränderung ■ keine Veränderung

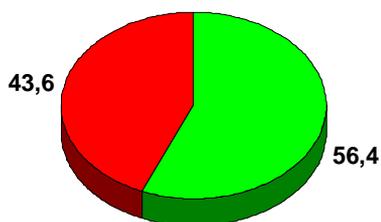
Abb. 45. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (EB) – Gesamtstichprobe

Von den 119 Vpn, die nach einem Jahr erneut untersucht wurden, orientierten sich weniger als die Hälfte an wesentlich anderen Aufteilungskriterien als noch ein Jahr zuvor.

In der Supervisor-Bedingung (SV) ergaben sich bei 49 der 119 Vpn (41,2%) veränderte Haupteffekte, in der Eigenbeteiligung-Bedingung (EB) urteilten nur 38 Vpn (31,9%) nach anderen Kriterien als in ihrer ersten Verteilung ein Jahr zuvor.

b) Aufteilung nach Altersgruppen (Klassen)

Klasse 1/2 (n=39) (100%)



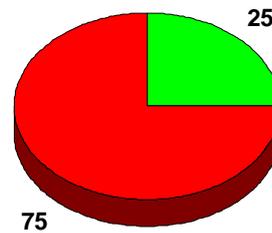
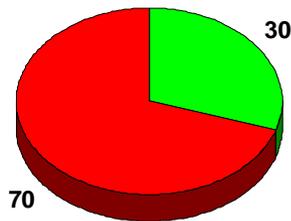
■ Veränderung ■ keine Veränderung

Abb. 46. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (SV) – 1./ 2.Klasse



■ Veränderung ■ keine Veränderung

Abb. 47. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (EB) – 1./ 2. Klasse

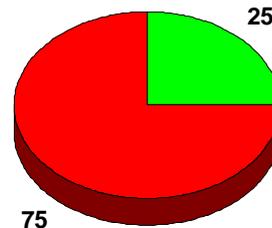
Klasse 3/4 (n=40) (100%)

■ Veränderung ■ keine Veränderung

■ Veränderung ■ keine Veränderung

Abb. 48. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (SV) – 3./ 4. Klasse

Abb. 49. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (EB) – 3./ 4. Klasse

Klasse 9/10 (n=40) (100%)

■ Veränderung ■ keine Veränderung

■ Veränderung ■ keine Veränderung

Abb. 50. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (SV) – 9./ 10. Klasse

Abb. 51. Veränderung der HE (kum.) nach 1 Jahr (EB) – 9./ 10. Klasse

Die Anzahl der Vpn, die ihre Verteilungskriterien veränderten, ist in der 1./ 2. Klasse am größten. In der SV-Bedingung änderten sich bei 22 der 39 Vpn (56,4%) die Haupteffekte innerhalb eines Jahres. In der EB-Bedingung änderten sich die Verteilungskriterien nur bei 18 Vpn (46,2%) wesentlich.

Bei den Kindern der 3./ 4. Klasse zeigt sich in der SV-Bedingung nur bei 12 von 40 Vpn (30%) eine Veränderung in den Haupteffekten. In der EB-Bedingung gibt es nur bei 10 Vpn (25%) eine Veränderung.

Ähnlich sind die Ergebnisse bei den Jugendlichen der 9./ 10. Klasse: 15 von 40 Vpn in der SV-Bedingung (37,5%) und 10 Vpn (25%) in der Eb-Bedingung orientierten sich nach einem Jahr an anderen Aufteilungskriterien.

8.6.4 Qualitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr

Interessant ist nicht nur die Frage ob sich die HE verändert haben, sondern auch inwiefern sie sich verändert haben. Es geht nun also um die Qualität der Veränderungen bei den HE. Daher werden im folgenden die Vpn in den Fokus genommen, die nach einem Jahr eine Veränderung ihrer HE (kumulierte HE) zeigten.

a) Gesamte Stichprobe

Tabelle 7. Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr – Gesamtstichprobe

SV (n=49) (100%)		EB (n=38) (100%)	
HE 1. Erhebung	HE 2. Erhebung	HE 1. Erhebung	HE 2. Erhebung
0 = kein HE (6,1%)	1 = Schaden (33,3%) ----- 2 = Absicht (66,7%)	0 = kein HE (7,9%)	1 = Schaden (33,3%) ----- 3 = Schaden + Abs. (66,7%)
1 = Schaden (24,5%)	2 = Absicht (8,3%) ----- 3 = Schaden + Abs. (91,7)	1 = Schaden (13,2%)	2 = Absicht (20%) ----- 3 = Schaden + Abs. (80%)
2 = Absicht (38,8%)	1 = Schaden (15,8%) ----- 3 = Schaden + Abs. (73,7%) ----- 8 = Gleichaufteil. (10,5)	2 = Absicht (31,6%)	2 = Absicht (16,7%) ----- 3 = Schaden + Abs. (83,3%)
3 = Schaden + Abs. (24,5%)	1 = Schaden (33,3%) ----- 2 = Absicht (66,7%)	3 = Schaden + Abs. (42,1%)	1 = Schaden (50%) ----- 2 = Absicht (43,8%) ----- 8 = Gleichaufteil. (6,3%)
8 = Gleichaufteil. (6,1%)	2 = Absicht (33,3%) ----- 3 = Schaden + Abs. (66,7%)	8 = Gleichaufteil. (5,3%)	2 = Absicht (50%) ----- 3 = Schaden + Abs. (50%)

Tabelle 7 zeigt für SV- und EB-Bedingung getrennt, die Haupteffekte der 1. Erhebung (2006) und die Haupteffekte der 2. Erhebung (2007) derjenigen Vpn, bei denen eine wesentliche Veränderung nach einem Jahr gefunden wurde.

Zunächst zur SV-Bedingung: Interessant sind hier die Veränderungen vom Haupteffekt „Schaden“ zum HE „Schaden + Absicht“ (91,7%) und die Verschiebungen vom HE „Absicht“ zum HE „Schaden + Absicht“ (73,7%). Diese Zahlen zeigen, dass bei denjenigen Vpn, die in der ersten Erhebung vorrangig nach einem Kriterium (Schaden oder Absicht) urteilten, die Veränderung (wenn eine solche vorliegt) in Richtung der Integration beider Variablen geht. Dies gilt für die EB-Bedingung in vergleichbarer Weise: Die Verschiebung vom HE „Schaden“ zum HE „Schaden + Absicht“ (80%) und vom HE „Absicht“ zum HE „Schaden + Absicht“ (83,3%). In diesem Kontext ist ebenfalls wichtig zu erwähnen, dass über die Hälfte der veränderten HE in Richtung des HE „Schaden + Absicht“ gehen (55,1%). In Richtung des HE „Absicht“ gehen 24,5% und in Richtung des HE „Schaden“ nur 16,3% der veränderten Aufteilungsorientierungen (in der SV-Bedingung). In ähnlicher Weise sind die Daten in der EB-Bedingung: In Richtung „Schaden + Absicht“ verändern sich 44,7%, in Richtung „Absicht“ sind es 21,1% und in Richtung „Schaden“ 31,6%. Der Unterschied zwischen SV- und EB-Bedingung hinsichtlich der Richtung der veränderten HE ist der, dass sich bei der Eigenbeteiligung die Urteile von mehr Vpn in Richtung des HE „Schaden“ als in Richtung „Absicht“ bewegen.

Bei welchen HE es die meisten Veränderungen nach einem Jahr gab zeigt *Tabelle 8*:

Tabelle 8. Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien - **Gesamtstichprobe**

SV (n=119)		EB (n=119)	
<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>	<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>
0 = kein HE (n=3)	100%	0 = kein HE (n=3)	100%
1 = Schaden (n=24)	50%	1 = Schaden (n=16)	31,3%
2 = Absicht (n=30)	63,3%	2 = Absicht (n=25)	48%
3 = Abs. + Sch. (n=58)	20,7%	3 = Abs. + Sch. (n=72)	22,2%
8 = Gleichaufteil. (n=4)	75%	8 = Gleichaufteil. (n=3)	66,7%

Der höchste Anteil an Veränderungen bei den HE ist in der Kategorie „kein Haupteffekt“ zu verzeichnen (SV und EB: 100% Veränderung). Von den Vpn, die bei der 1. Erhebung Gleichaufteilung favorisierten, veränderten 75% (SV) bzw. 66,7% (EB) ihre Orientierung. Mittelstarke Veränderungen gab es bei den Kategorien „Schaden“ und „Absicht“. Die geringste Veränderung fand bei den Vpn statt, die in der 1. Erhebung Schaden + Absicht integrierten – hier veränderten sich die Urteile nur bei 20,7% (SV) bzw. bei 22,2% (EB) wesentlich.

b) Aufteilung nach Altersgruppen (Klassen)

Tabelle 9. Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr – 1./ 2. Klasse

SV (n=22) (100%)		EB (n=18) (100%)	
HE 1. Erhebung	HE 2. Erhebung	HE 1. Erhebung	HE 2. Erhebung
		0 = kein HE (11,1%)	3 = Schaden + Abs. (100%)
1 = Schaden (40,9%)	2 = Absicht (11,1%) ----- 3 = Schaden + Abs. (88,9%)	1 = Schaden (22,2%)	2 = Absicht (25%) ----- 3 = Schaden + Abs. (75%)
2 = Absicht (31,8%)	1 = Schaden (28,6%) ----- 3 = Schaden + Abs. (57,1%) ----- 8 = Gleichaufteil. (14,3%)	2 = Absicht (16,7%)	3 = Schaden + Abs. (100%)
3 = Schaden + Abs. (18,2%)	1 = Schaden (50%) ----- 2 = Absicht (50%)	3 = Schaden + Abs. (38,9%)	1 = Schaden (42,9%) ----- 2 = Absicht (42,9%) ----- 8 = Gleichaufteil (14,3%)
8 = Gleichaufteil. (9,1%)	3 = Schaden + Abs. (100%)	8 = Gleichaufteil. (11,1%)	2 = Absicht (50%) ----- 3 = Schaden + Abs. (50%)

Der Trend zur Integration von Schaden und Absicht ist auch in den Verschiebungen der HE von 1. zu 2. Klasse sichtbar: Von den „Schaden“-orientierten Vpn, die ihre Urteile

veränderten, wechseln 88,9% zum HE „Schaden + Absicht“ (EB: 75%); bei den „Absicht“-orientierten Vpn sind es 57,1% (EB: 100%).

Von den 22 Vpn (SV) der 1. Klasse, bei denen sich die HE verändert haben (EB: 18 Vpn), sind es 14 Vpn, die sich in der 2. Klasse an „Absicht + Schaden“ orientieren (EB: 9 Vpn), 4 Vpn (EB: 4 Vpn) veränderten ihren Fokus in Richtung „Schaden“ und 3 Vpn (Eb: 4 Vpn) in Richtung „Absicht“.

Aus *Tabelle 10* ist ersichtlich, in welchen der HE-Kategorien sich von der 1. zur 2. Klasse die meisten Veränderungen ergeben haben:

Tabelle 10. Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – 1./ 2. Klasse

SV (n=39)		EB (n=39)	
<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>	<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>
		0 = kein HE (n=2)	100%
1 = Schaden (n=17)	22,9%	1 = Schaden (n=11)	36,4%
2 = Absicht (n=9)	77,8%	2 = Absicht (n=5)	60%
3 = Abs. + Sch. (n=10)	40%	3 = Abs. + Sch. (n=18)	38,9%
8 = Gleichaufteil. (n=3)	66%	8= Gleichaufteil. (n=3)	66,7%

Interessanterweise zeigt sich ein großer Anteil an Veränderungen bei denjenigen Vpn, die in der 1. Klasse ausschließlich nach der Absicht geurteilt hatten. Am wenigsten haben die Vpn ihr Urteil verändert, die zum ersten Erhebungszeitpunkt Absicht + Schaden ihrem Urteil zugrunde gelegt hatten.

Bei einem Großteil der 12 **Drittklässler**, die innerhalb eines Jahres ihr Urteil wesentlich veränderten (EB: 10 Vpn), ging die Verschiebung hin zum HE „Absicht“ (SV: 7 Vpn). Dies gilt jedoch nicht für die EB-Bedingung (1 Vp).

Aus *Tabelle 11* ist ersichtlich, dass zwar immer noch ein größerer Teil der Verschiebung der HE in Richtung „Absicht + Schaden“ geht, aber der Trend ist weniger stark als bei den Vpn der 1./ 2. Klasse.

Gerade in der EB-Bedingung zeigt sich ein etwas konfuses Muster der Veränderung: Ein klarer Trend von alleiniger Absichts-Orientierung zur Integration von „Absicht + Schaden“ ist erkennbar (80%). Andererseits wechseln 66,7% der Kinder, die in Klasse 3. noch beide Informationen integrierten und in Klasse 4 ihre Orientierung änderten, zum HE „Schaden“.

Tabelle 11. Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr – **3./ 4. Klasse**

SV (n=12) (100%)		EB (n=10) (100%)	
HE 1. Erhebung	HE 2. Erhebung	HE 1. Erhebung	HE 2. Erhebung
0 = kein HE (25%)	1 = Schaden (33,3%) ----- 2 = Absicht (66,7%)	0 = kein HE (10%)	1 = Schaden (100%)
1 = Schaden (8,3%)	3 = Schaden + Abs. (100%)	1 = Schaden (10%)	3 = Schaden + Abs. (100%)
2 = Absicht (25%)	1 = Schaden (33,3%) ----- 3 = Schaden + Abs. (66,7%)	2 = Absicht (50%)	1 = Schaden (20%) ----- 3 = Schaden + Abs. (80%)
3 = Schaden + Abs. (33,3%)	2 = Absicht (100%)	3 = Schaden + Abs. (30%)	1 = Schaden (66,7%) ----- 2 = Absicht (33,3%)
8 = Gleichaufteil. (8,3%)	2 = Absicht (100%)		

Aus *Tabelle 12* ist ersichtlich, in welchen der HE-Kategorien sich von der 3. zur 4. Klasse die meisten Veränderungen ergeben haben.

Die Ergebnisse sind ähnlich denen der 1./ 2. Klasse: Ein größerer Anteil an Vpn, die in der 3. Klasse ihr Urteil vornehmlich auf die Information „Absicht“ gestützt haben, tun dies ein Jahr später nicht mehr, sondern integrieren Schaden + Absicht in ihr Urteil (vgl. *Tabelle 11*). Demgegenüber blieben von denjenigen, die bei der ersten Erhebung nach den Kriterien „Absicht + Schaden“ urteilten, der überwiegende Anteil bei dieser Orientierung.

Tabelle 12. Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – 3./ 4. Klasse

SV (n=40)		EB (n=40)	
<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>	<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>
0 = kein HE (n=3)	100%	0 = kein HE (n=1)	100%
1 = Schaden (n=5)	20%	1 = Schaden (n=4)	25%
2 = Absicht (n=9)	33,3%	2 = Absicht (n=12)	41,7%
3 = Abs. + Sch. (n=22)	18,2%	3 = Abs. + Sch. (n=23)	13%
8 = Gleichaufteil. (n=1)	100%		

Die Richtung der Veränderung bei den HE von der **9. zur 10. Klasse** geht in der SV-Bedingung recht klar zur Integration von „Schaden + Absicht“ (66,7%).

Tabelle 13. Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr – 9./ 10. Klasse

SV (n=15) (100%)		EB (n=10) (100%)	
<i>HE 1. Erhebung</i>	<i>HE 2. Erhebung</i>	<i>HE 1. Erhebung</i>	<i>HE 2. Erhebung</i>
1 = Schaden (13,3%)	3 = Schaden + Abs. (100%)		
2 = Absicht (60%)	3 = Schaden + Abs. (88,9%) ----- 8 = Gleichaufteil. (11,1%)	2 = Absicht (40%)	1 = Schaden (25%) ----- 3 = Schaden + Abs. (75%)
3 = Schaden + Abs. (26,7%)	1 = Schaden (50%) ----- 2 = Absicht (50%)	3 = Schaden + Abs. (60%)	1 = Schaden (50%) ----- 2 = Absicht (50%)

Aus *Tabelle 13* ist ersichtlich, dass sowohl diejenigen Vpn, die sich in der 9. Klasse ausschließlich am Schaden oder an der Absicht der Protagonisten orientierten und ihre Orientierung veränderten, in der 10. Klasse zum Großteil beide Informationen in ihr Strafurteil integrierten.

In der EB-Bedingung ist dies nicht eindeutig: Zum einen ist es erstaunlich, dass von den 10 Vpn, die ihr Urteil maßgeblich veränderten, 6 Vpn in der 9. Klasse den HE „Schaden + Absicht“ aufwiesen und nun in der 10. Klasse nur eine Information berücksichtigen.

Die Vpn, die in der 9. Klasse den HE „Schaden“ hatten, haben alle ihre Orientierung geändert. Von den Vpn, die sich bei der ersten Erhebung in erster Linie an der Absicht der Protagonisten orientierten, hat ein großer Teil (SV: 75%; EB: 50%) ihre Orientierung verändert. Wiederum sehr wenig haben diejenigen Vpn ihr Urteil verändert, die schon in der 9. Klasse Absicht + Schaden zur Grundlage ihres Strafurteils gemacht hatten.

Aus *Tabelle 14* ist ersichtlich, in welchen der HE-Kategorien sich von der 9. zur 10. Klasse die meisten Veränderungen ergeben haben:

Tabelle 14. Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – **9./ 10. Klasse**

SV (n=40)		EB (n=40)	
<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>	<i>Haupteffekt 1. Erhebung</i>	<i>Prozentuale Veränderung bei 2. Erhebung</i>
1 = Schaden (n=2)	100%	1 = Schaden (n=1)	100%
2 = Absicht (n=12)	75%	2 = Absicht (n=8)	50%
3 = Abs. + Sch. (n=26)	15,4%	3 = Abs. + Sch. (n=31)	19,4%

8.7 Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung

In den folgenden Abschnitten soll der Frage nachgegangen werden, ob die Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens mit der Strafverteilung zusammenhängt.

Zunächst wird auf die Ergebnisse der Allgemeinen Gerechte-Welt-Skala (GWAL) und der Persönlichen Gerechte-Welt-Skala (GWPER) eingegangen, im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse zum Zusammenhang von Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung dargestellt.

8.7.1 Ergebnisse der Allgemeinen Gerechte-Welt-Skala (GWAL) und der Persönlichen Gerechte-Welt-Skala (GWPER)

In den folgenden Abschnitten werden die Werte, die mit der Allgemeinen Gerechte-Welt-Skala (GWAL) ermittelt wurden als AGWG (Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube) bezeichnet, und die Ergebnisse der Persönlichen Gerechte-Welt-Skala mit PGWG (Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube) betitelt.

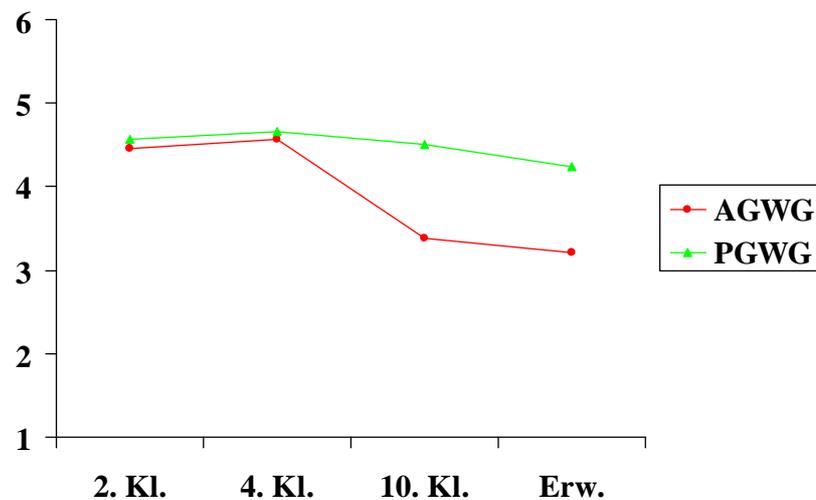


Abb. 52. Mittelwerte des GWAL/ GWPER der verschiedenen Altersgruppen

Das Diagramm zeigt die Mittelwerte des Gerechte-Welt-Glaubens in den verschiedenen Altersgruppen. Die GWAL umfasst sechs Items und die GWPER sieben Items, von denen jedes auf einer sechsstufigen Antwortskala mit Abstufungen von „stimmt genau“ (6) bis „stimmt überhaupt nicht“ (1) zu beurteilen ist. Skalenwert jeder Vp ist der

Mittelwert über die sechs bzw. sieben Items. Niedrige Mittelwerte repräsentieren einen schwachen Gerechte-Welt-Glauben und hohe Werte einen starken Gerechte-Welt-Glauben. Der mittlere Wert des AGWG in der 2. Klasse liegt bei 4,46 ($sd = .87$), in der 4. Klasse bei 4,56 ($sd = .83$), in der 10. Klasse bei 3,38 ($sd = .82$) und bei den Erwachsenen bei 3,21 ($sd = .75$). Der mittlere Wert des PGWG liegt in der 2. Klasse bei 4,56 ($sd = .84$), in der 4. Klasse bei 4,66 ($sd = .70$), in der 10. Klasse bei 4,51 ($sd = .71$) und bei den Erwachsenen bei 4,24 ($sd = .62$).

Insgesamt nimmt der Gerechte-Welt-Glaube mit zunehmendem Alter ab, was auch in anderen Studien zum Entwicklungsverlauf des Gerechte-Welt-Glaubens gezeigt wurde (z.B. Dalbert, 2001; Schmitt, M., Dalbert, C., Montada, L., Gschwendner, T., Maes, J., Reichle, B., Radant, M., Schneider, A. & Brähler, E., 2007). Interessant ist, dass die Werte der GWPER in jeder Altersgruppe höher ist als die der GWAL. Das bedeutet, die Überzeugung, dass es im eigenen Leben gerecht zugeht, ist größer als die Überzeugung, dass allgemein in der Welt Gerechtigkeit herrscht. Dabei nimmt der Persönliche Gerechte-Welt-Glaube mit zunehmendem Alter kaum ab, was ebenfalls in Untersuchungen von Dalbert (2001) gezeigt wurde.

Die Normwerte für die GWAL, die Schmitt et al. (2007) an Stichproben von SchülerInnen und Erwachsenen gewonnen hatten, liegen etwas unter den Werten der vorliegenden Stichprobe : Gymnasiasten 10./11. Klasse ($m = 3,17$) und Erwachsene ($m = 2,84$). Für die Klassen 2 und 4 liegen bislang keine Normwerte vor.

Für die GWPER liegen bisher keine Normwerte vor.

Im folgenden werden die GWAL-/ GWPER-Werte für beide Geschlechter getrennt dargestellt:

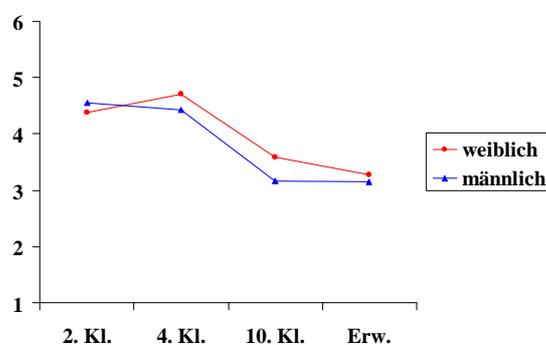


Abb. 53. Mittelwerte des GWAL der versch. Altersgruppen

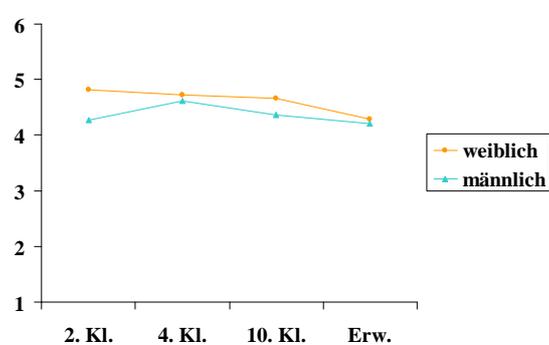


Abb. 54. Mittelwerte des GWPER der versch. Altersgruppen

Die weiblichen Vpn haben sowohl beim Allgemeinen als auch beim Persönlichen Gerechte-Welt-Glauben etwas höhere Werte als die männlichen Vpn. Allein die Mädchen der 2. Klasse weisen beim GWAL einen niedrigeren Wert auf als die Jungen dieser Altersgruppe.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Mittelwerte des Gerechte-Welt-Glaubens sind sowohl beim GWAL als auch beim GWPER in keiner Altersgruppe signifikant.

8.7.2. Zusammenhang des Allgemeinen und des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens mit der Strafverteilung

Es gibt in der bisherigen Forschung keine Studien zum Zusammenhang zwischen der Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens und Strafverteilungen oder den angewandten Prinzipien der Strafverteilung. Daher ist dieser Teil der vorliegenden Untersuchung explorativ und soll ganz allgemein Antwort auf die Frage geben, ob es in irgendeiner Weise Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben einer Person und ihrer Strafverteilung gibt. Neben dieser allgemeinen Fragestellung wurde dennoch, ausgehend von den Untersuchungen von Walster (1966) in Bezug auf die Verantwortlichkeitsattribution bei Unfällen, die Vermutung geäußert, dass im Denken von Menschen mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben auch bei zufälligem/versehentlichem Schaden ein verantwortlicher Verursacher da sein muss, der zur Rechenschaft gezogen werden kann. In Folge dessen wurde als zentrale Fragestellung formuliert, ob Vpn mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben die Schadenshöhe stärker berücksichtigen als Vpn mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben.

8.7.2.1 Zusammenhang des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens (AGWG) mit der Strafverteilung

Die Vpn wurden anhand des Medians der GWAL-Werte der verschiedenen Altersgruppen in zwei Gruppen geteilt: Personen, deren GWAL-Werte über dem Median ihrer Altersgruppe lagen, wurden der Gruppe „starker Gerechte-Welt-Glaube“ zugeteilt; Personen, deren GWAL-Werte auf oder unter dem Median ihrer Altersgruppe lagen, wurden der Gruppe „schwacher Gerechte-Welt-Glaube“ zugeteilt. Der Median lag in der 2. und 4. Klasse bei 4,67, in der 10. Klasse bei 3,5 und in der Erwachsenenstichprobe bei 3,25.

Die Varianzanalyse ergab in jeder Altergruppe signifikante Interaktionen der Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens mit den anderen unabhängigen Variablen. Es wurden dabei die Daten der Strafverteilung benutzt, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Erhebungsdatum des Gerechte-Welt-Glaubens lagen – also die Daten der 2., 4. und 10. Klasse, sowie die einmalig erhobenen Daten der Erwachsenen.

2. Klasse

Die Stärke des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert marginal signifikant mit der Absicht von Protagonist B ($F(1,37) = 3,65, p < .07$).

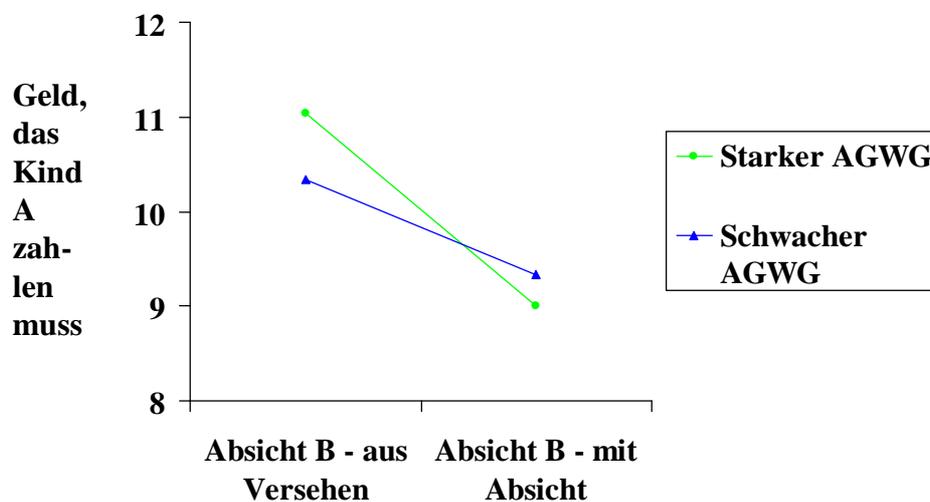


Abb. 55. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher AGWG 2. Kl. (in Abhängigkeit der Absicht von B)

In Klasse 2 haben die Vpn mit einem starken Allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben die Absicht von Protagonist B stärker in ihren Strafurteilen berücksichtigt als die Zweitklässler mit einem schwachen AGWG.

4. Klasse

Die Stärke des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert mit der Schadenshöhe ($F(2,76) = 52,08, p < .05$).

Die Grafik mit den geschätzten Randmittelwerten (Abb. 56) zeigt, dass die Viertklässler, die einen schwächeren AGWG haben, die Schadenshöhe stärker in ihren Urteilen berücksichtigen als diejenigen, die einen starken AGWG haben:

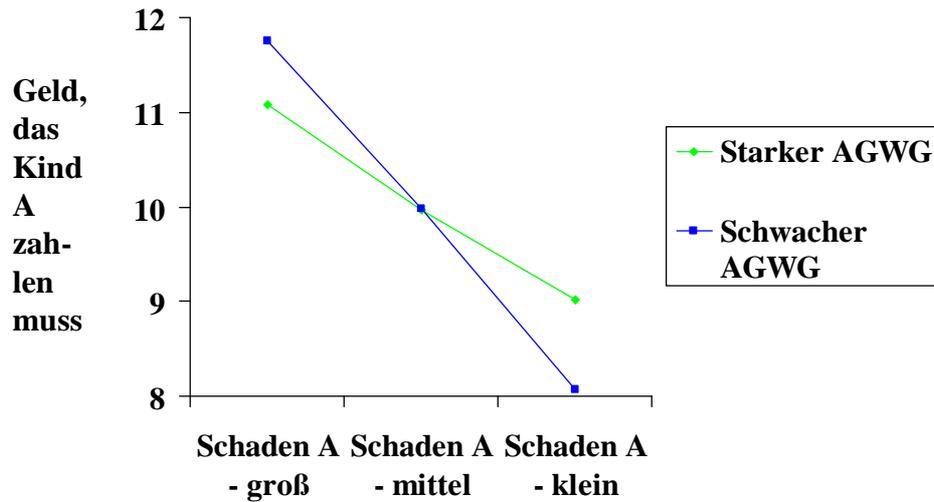


Abb. 56. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher AGWG 4. Kl. (in Abhängigkeit des Schadens von A)

10. Klasse

Die Stärke des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert marginal signifikant mit der Beteiligung bzw. Nicht-Beteiligung der Vpn ($F(1,38) = 3,57, p < .07$).

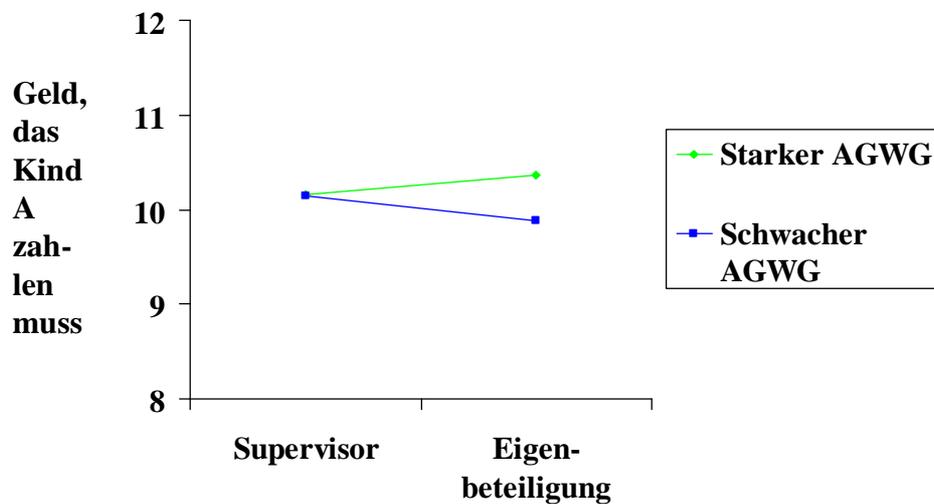


Abb. 57. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher AGWG 10. Kl. (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)

In der 10. Klasse haben die Vpn mit einem schwächeren AGWG stärker in ihren Strafurteilen differenziert, ob sie an der Strafsituation selbst beteiligt waren oder nicht. Sie schreiben sich selbst in der Eigenbeteiligungsvariante weniger Strafe zu, als dem entsprechenden Kind A in der Supervisorbedingung. Die Vpn mit einem starken

AGWG teilen sich tendenziell dagegen selbst mehr Strafe zu als dem entsprechenden Kind A in der Supervisorbedingung.

Die Stärke des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert in der 10. Klasse außerdem mit der Absicht von Protagonist A ($F(1,38) = 5,82, p < .05$) und der Absicht von Protagonist B ($F(1,38) = 6,81, p < .05$).

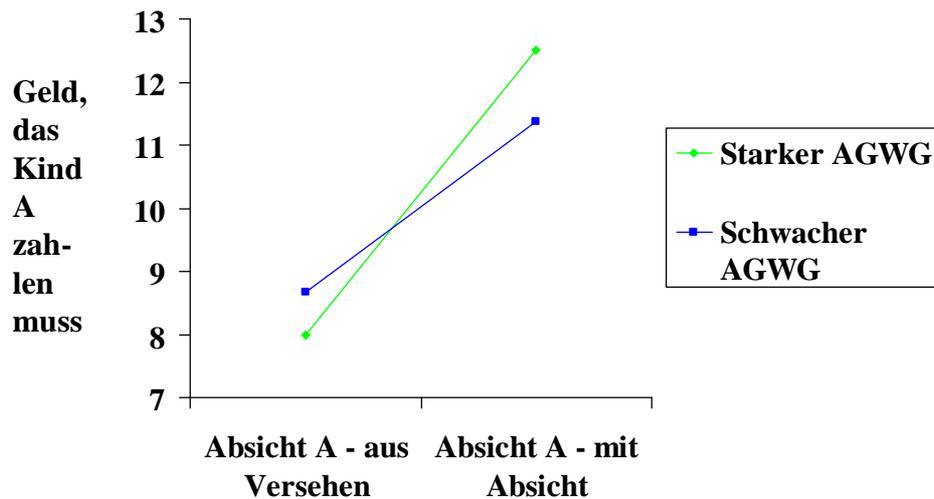


Abb. 58. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher AGWG 10. Kl. (in Abhängigkeit der Intention von A)

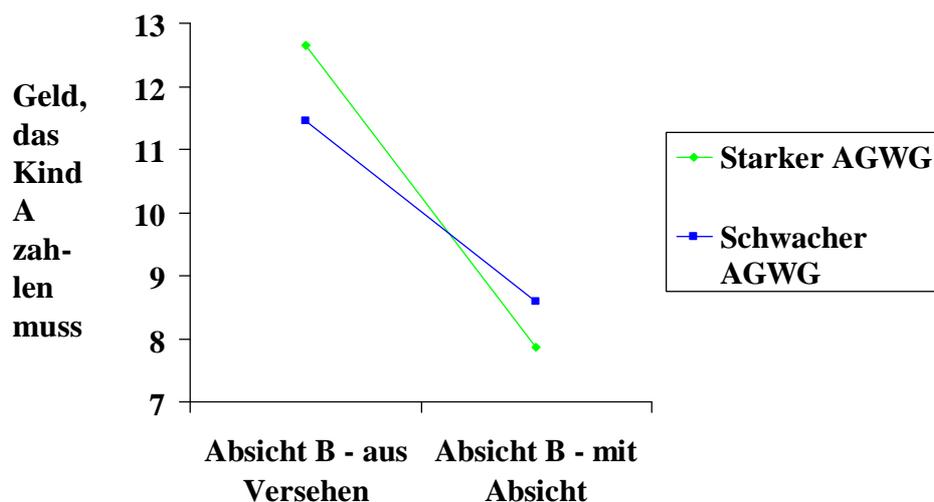


Abb. 59. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher AGWG 10. Kl. (in Abhängigkeit der Intention von B)

In Klasse 10 haben die Vpn mit einem starken Allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben die Absicht von Protagonist A und B stärker in ihren Strafurteilen berücksichtigt als die Zehntklässler mit einem schwächeren AGWG.

Erwachsene

Die Stärke des Allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert marginal signifikant mit der Beteiligung bzw. Nicht-Beteiligung der Vpn ($F(1,38) = 3,38, p < .08$).

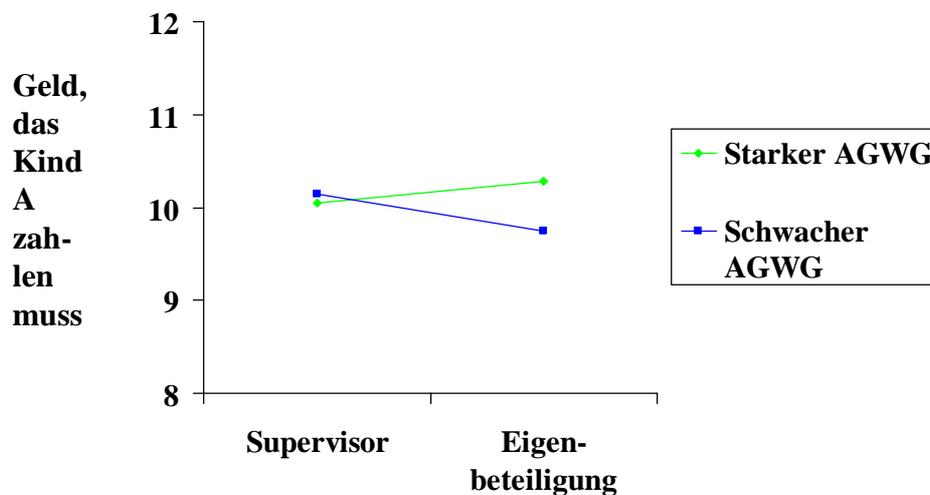


Abb. 60. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher AGWG Erw. (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)

Die erwachsenen Vpn mit einem schwächeren AGWG haben stärker in ihren Strafurteilen differenziert, ob sie an der Strafsituation selbst beteiligt waren oder nicht. Sie schreiben sich selbst in der Eigenbeteiligungsvariante weniger Strafe zu, als dem entsprechenden Kind A in der Supervisorbedingung. Die Vpn mit einem starken AGWG teilen sich tendenziell dagegen selbst mehr Strafe zu als dem entsprechenden Kind A in der Supervisorbedingung.

8.7.2.2 Zusammenhang des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens (PGWG) mit der Strafverteilung

Um die Frage zu beantworten, ob Personen, die einen starken persönlichen Glauben an eine gerechte Welt haben, sich in ihrer Strafverteilung von Personen unterscheiden, die einen schwächeren Glauben haben, wurde das gleiche methodische Vorgehen wie beim

AGWG angewendet: Die Vpn wurden anhand des Medians der GWPER-Werte der verschiedenen Altersgruppen in zwei Gruppen geteilt: Personen, deren GWPER-Werte über dem Median ihrer Altersgruppe lagen, wurden der Gruppe „starker persönlicher Gerechte-Welt-Glaube“ zugeteilt; Personen, deren GWPER-Wert auf oder unter dem Median ihrer Altersgruppe lag, wurden der Gruppe „schwacher persönlicher Gerechte-Welt-Glaube“ zugeteilt. Der Median lag in der 2. Klasse bei 4,71, in der 4. Klasse bei 4,57, in der 10. Klasse bei 4,64 und in der Erwachsenenstichprobe bei 4,43.

Die Varianzanalyse ergab nur in der 4. Klasse signifikante Interaktionen der Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens mit der Strafverteilung.

4. Klasse

Die Stärke des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert marginal signifikant mit der Schadenshöhe ($F(2,76) = 2,98$, $p < .06$).

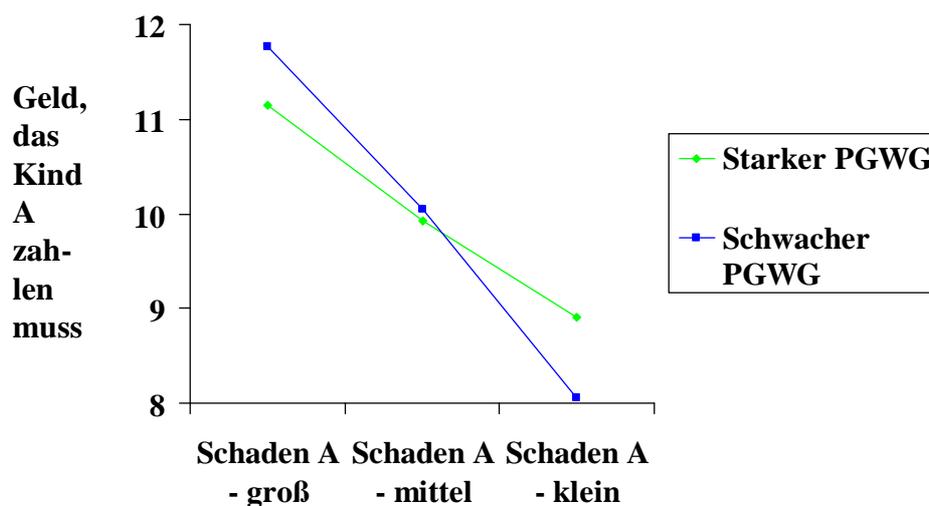


Abb.61. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher PGWG 4. Kl. (in Abhängigkeit des Schadens von A)

Die Grafik mit den geschätzten Randmittelwerten (Abb. 61) zeigt, dass die Viertklässler, die einen schwächeren PGWG haben, die Schadenshöhe stärker in ihren Urteilen berücksichtigen als diejenigen, die einen starken PGWG haben.

Die Stärke des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens interagiert in der 4. Klasse außerdem marginal signifikant mit der Beteiligung bzw. Nicht-Beteiligung der Vpn ($F(1,38) = 3,63$, $p < .07$).

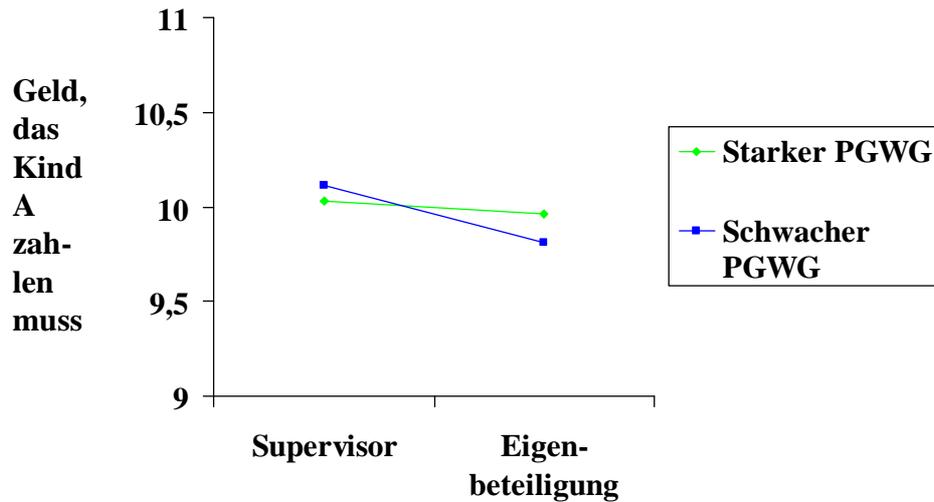


Abb. 62. Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/schwacher PGWG 4.Kl. (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)

Die Viertklässler mit einem schwächeren PGWG haben stärker in ihren Strafurteilen differenziert, ob sie an der Strafsituation selbst beteiligt waren oder nicht. Sie schreiben sich selbst in der Eigenbeteiligungsvariante weniger Strafe zu, als dem entsprechenden Kind A in der Supervisorbedingung, während die Viertklässler mit starkem PGWG keinen Unterschied zwischen den beiden Bedingungen machen.

9. Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, mithilfe eines experimentellen Designs und einer quantitativen Auswertung herauszufinden, ob 1) die Berücksichtigung der Informationen über Schadenshöhe und Absichtlichkeit einer Handlung alterskorreliert ist, 2) ob die Perspektive des Urteilenden auf das Geschehen dabei eine Rolle spielt, 3) ob sich eine Veränderung der Strafurteile nach einem Jahr zeigt, und 4) ob die Orientierung an Schadenshöhe oder Absichtlichkeit mit der Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens zusammenhängt.

Als Datengrundlage dienten die Ergebnisse einer Untersuchung an 161 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

9.1 Zum Einfluss der Variablen „Schadenshöhe“ und „Absicht“ auf die Strafverteilung in den verschiedenen Altersgruppen

9.1.1 Interpretation der geschätzten Randmittelwerte

Die Ergebnisse der statistischen Auswertung zeigen für die Vpn aller Altersgruppen signifikante Haupteffekte für alle drei Variablen. Die Strafe fiel durchschnittlich bei hohem Schaden des Protagonisten A höher aus als bei geringem Schaden. Gleichzeitig war die Strafe bei versehentlichem Schaden niedriger als bei absichtlichem Schaden. Die durchschnittlich höchste Strafe für den Protagonisten A wurde in der Bedingung bestimmt, in der er einen hohen Schaden absichtlich verursacht hatte, während Protagonist B versehentlich einen geringen Schaden angerichtet hatte. Die durchschnittlich niedrigste Strafe für den Protagonisten A wurde in der Bedingung verhängt, in der er einen geringen Schaden aus Versehen und Protagonist B einen hohen Schaden absichtlich verursacht hatte.

Diese Befunde widersprechen der Annahme Piagets (1954) dass Informationen über die Absicht der Handelnden im Strafurteil von Kindern unter neun Jahren keine Berücksichtigung finden und diese Kinder sich in allererster Linie an der Höhe des angerichteten Schadens orientieren. In meiner Untersuchung werden in allen Altersgruppen beide Informationen berücksichtigt.

Jedoch kann man aufgrund des bedeutsamen Einflusses von Absicht und Schadenshöhe in allen Altersgruppen noch nicht auf die Integrationsfähigkeit der einzelnen Vpn in den

verschiedenen Altersgruppen schließen. Daher sollen im folgenden die Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte diskutiert werden. Diese zeigen, wie viel Vpn sich tatsächlich an Absicht **und** Schadenshöhe orientiert haben.

9.1.2 Interpretation der Häufigkeitsverteilungen der Haupteffekte

9.1.2.1 Supervisor-Variante

Die Ergebnisse der Einzelanalysen der vorliegenden Untersuchung, mit Hilfe derer die Haupteffekte der Verteilungsunterschiede ermittelt wurden, ergaben folgendes:

a) Orientierung an der Absicht

Etwa 20 Prozent der Erstklässler verteilen die Strafe in erster Linie nach dem Kriterium der Absichtlichkeit/ des Versehens. In der 2. Klasse sind es überraschenderweise nur noch 12 Prozent, die sich ausschließlich an der Absicht der Handelnden orientieren. Die Dritt- und Viertklässler orientieren sich zu ca. 20 bzw. 30 Prozent in erster Linie an der Absicht, in der 9. und 10. Klasse sind es wiederum weniger Vpn, die primär nach diesem Kriterium die Strafe verteilen (ca. 30 bzw. 12 Prozent). Bei den Erwachsenen scheint die Absicht bestimmender Faktor für die Strafhöhe zu sein: Ungefähr 36 Prozent – der höchste Anteil in den Altersgruppen – urteilen vorrangig nach der Frage, ob ein Schaden aus Versehen oder mit Absicht verursacht wurde.

Dieser wellenförmige Entwicklungsverlauf des Haupteffekts „Absicht“ ist ein überraschender Befund, wenn man von den meisten der theoretischen Annahmen über die Entwicklung des Gerechtigkeitsurteils ausgeht: Angefangen von Piaget (1954), über Kohlberg (1963) bis hin zu Damon (1977) wird die Entwicklung des Denkens über Gerechtigkeit nicht zuletzt dadurch charakterisiert, dass eine deutliche Verschiebung von „objektiven“ zu „subjektiven“ Faktoren, d.h. von äußeren Faktoren, wie der Höhe des Schadens, zu in der Person liegenden Faktoren, wie der Absichtlichkeit einer Handlung, stattfindet. Mit zunehmendem Alter sollte eine klare Zunahme der Gewichtung der Intentionen eines Handelnden zu erwarten sein, da die zunehmende moralische Reife durch die Betonung der „subjektiven“ Faktoren gekennzeichnet ist. Dies konnte jedoch durch die vorliegenden Daten nicht uneingeschränkt bestätigt werden. Zum einen ist kein linearer Verlauf im Sinne einer kontinuierlichen Zunahme der Bedeutung der Variable „Absicht“ zu verzeichnen, zum anderen ist nicht, wie Piaget annahm, der höchste Anteil der absichtsorientierten Urteile im Alter von ca. 10 Jahren

zu erkennen, sondern bei den Erwachsenen. Der Entwicklungsverlauf der Berücksichtigung der beiden Informationen „Absicht“ und „Schadenshöhe“ ist nicht in der Form zu erkennen, wie Piaget annahm. Er folgerte aus seinen Daten, dass in jungen Jahren Kinder sich nahezu ausschließlich an der Schadenshöhe orientieren, dann eine Phase der ausschließlichen Orientierung an der Information über die „Absicht“ folgt, und im Jugend- bzw. Erwachsenenalter eine Ausbalancierung und Integration beider Faktoren stattfindet. In der vorliegenden Untersuchung sind es gerade die Erwachsenen, die den höchsten Anteil an der vorrangigen Orientierung „Absicht“ aufweisen.

b) Orientierung an der Schadenshöhe

Der Anteil der Vpn, die sich in erster Linie am Schaden orientieren, nimmt mit zunehmendem Alter recht kontinuierlich ab. Sind es in der 1. Klasse noch ca. 40 Prozent, so beträgt der Anteil in der 3. Klasse nur noch 12 Prozent und bei den Erwachsenen sind es gerade einmal 3 Prozent, die sich bei ihrer Strafaufteilung ausschließlich an der Schadenshöhe orientieren.

Dieser Befund bestätigt die Annahmen von Theoretikern wie Piaget und auch die zahlreichen empirischen Befunde, die eine Abnahme der Bedeutung der Schadenshöhe für das Strafurteil fanden. Es scheint, dass mit zunehmendem Alter die primäre Begründung der Strafe anhand der Höhe eines Schadens nicht mehr als gerecht erscheint.

Was jedoch aus dem Rückgang der Begründung der Strafe durch die Schadenshöhe mit zunehmenden Alter nicht geschlussfolgert werden kann und darf, ist die Behauptung, dass der Faktor „Schaden“ aus der Begründung von Strafe verschwindet, je älter eine Person ist. Nur die Begründung, die sich vorrangig auf die Schadenshöhe stützt, scheint stark abzunehmen. Der Schaden wird – wie im nächsten Abschnitt erläutert– nicht ignoriert, sondern zunehmend mit der Absicht in die Strafbegründung integriert.

c) Gleichzeitige Berücksichtigung von Absicht und Schadenshöhe

Der Anteil der Vpn, die sowohl Schaden als auch Absicht als Grundlage ihres Strafurteils nehmen, steigt bis zur 10. Klasse mit zunehmendem Alter an: In der 1. Klasse sind dies etwa 27 Prozent, in der 3. Klasse sind es 55 Prozent und in der 10. Klasse sind es 80 Prozent. Ersatunlich ist, dass der Anteil in der Gruppe der Erwachsenen wieder absinkt: Hier sind es nur ca. 55 Prozent, die ihrem Urteil sowohl die Absicht als auch die Schadenshöhe zugrundelegen.

Diese Ergebnisse stützen die Befunde von Anderson (1978) in Bezug auf distributive Gerechtigkeitsurteile, die auf die Integrationsfähigkeit von Kindern im Alter von 4 – 9 Jahren hinweisen. Nach Andersons Theorie der Informationsintegration leisten schon vierjährige Kinder eine „logische Multiplikation“ (Montada, 1980, S. 308), bei der sie unterschiedliche Leistungsbeiträge gegen unterschiedliche Bedürfnisse aufrechnen. Offensichtlich haben die Annahmen Andersons auch für den Bereich der retributiven Gerechtigkeitsentwicklung Geltung: Die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen der vorliegenden Studie rechneten die unterschiedliche Schadenshöhe gegen die verschiedenen Intentionen der Handelnden auf. Die Leistung einer solchen „logischen Addition“ legt die Annahme nahe, dass schon Kinder in frühem Alter eine hohe Sensibilität gegenüber Gerechtigkeitskonzepten und Gerechtigkeitsüberlegungen haben, und bei ihrer Urteilsbildung differenziert Gebrauch von den relevanten situativen Informationen machen.

Unterstützt wird auch die Theorie des „information-processing-model“ des retributiven Urteilens von Darley & Shultz (1990). Diese Theorie nimmt an, dass schon Kinder ab dem Alter von fünf Jahren alle Informationen in Bezug auf die Strafhandlung in ihren Prozess der Urteilsfindung integrieren.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung sprechen außerdem gegen die Annahme Piagets (1954), dass sich Kinder bis zum Alter von etwa 11 Jahren nur auf eine Variable konzentrieren und damit eine beschränkte Integrationsleistung zu erwarten ist. Man kann jedoch einen Alterstrend hinsichtlich einer Abnahme der Betonung der Variablen „Schadenshöhe“ beobachten.

Die Ergebnisse der Kinder und Jugendlichen entsprechen also der Theorie der Informationsintegration von Anderson (1977, 1978), in der als Grundlage der Gerechtigkeitsentwicklung die zunehmende Integrationsfähigkeit konstatiert wird. Schwierig zu interpretieren sind dagegen die Ergebnisse der erwachsenen Vpn. Die Abnahme des Anteils der Urteile, die sich auf Absicht und Schaden gründen, nehmen eindeutig zu Gunsten des Anteils der Urteile ab, die sich vorrangig auf die Absicht allein gründen. Das bedeutet, dass die Erwachsenen anscheinend wieder verstärkt auf den internalen Faktor der Intention abzielen. Anders als die Jugendlichen der 9. und 10. Klasse, die zum größten Teil Absichts- und Schadensinformation miteinander verrechnen, werten die Erwachsenen die Absichtsinformation eindeutig höher als die

Schadensinformation und lassen zu über 50 Prozent die Information über die Schadenshöhe außen vor. Im Sinne Andersons Theorie wäre dieser Rückgang an integrativen Urteilen eine Regression der moralischen Reife. Es ist jedoch schwierig oder beinahe unmöglich zu definieren, welche Begründung einer Strafe die „reifere“ ist.

9.1.2.1 Eigenbeteiligungs-Variante

In der Untersuchungsbedingung „Eigenbeteiligung“ zeigten die Ergebnisse der Einzelanalysen folgendes:

a) Orientierung an der Absicht

Ebenso wie in der „Supervisor“-Bedingung ist ein wellenförmiger Verlauf der Höhe des Anteils an Vpn zu verzeichnen, die sich in erster Linie an der Absicht der Protagonisten orientierten: Von ca. 10 Prozent in der 1. Klasse, über 30 Prozent in der 3. Klasse sinkt der Anteil der absichtsorientierten Strafurteile in der 4. Klasse auf 20 Prozent und in der 10. Klasse auf 17 Prozent, um bei den Erwachsenen wieder auf 30 Prozent anzusteigen. Dieser Verlauf ist recht parallel zum Verlauf in der Supervisorvariante. Ein gravierender Unterschied ist jedoch, dass in der Variante „Eigenbeteiligung“ sich die Erstklässler zu über 20 Prozent primär an der Absicht orientieren, während dies in der Supervisorbedingung nur ca. 10 Prozent tun. Bei den Erwachsenen orientieren sich in der Bedingung, in der sie selbst von der Aufteilung betroffen sind, weniger Vpn ausschließlich an der Absicht (29 Prozent) als in der supervisorischen Situation (36 Prozent).

b) Orientierung an der Schadenshöhe

Der relativ lineare Verlauf des Anteils der schadensorientierten Urteile in der supervisorischen Variante ist nicht in gleichem Maß bei der Eigenbeteiligungsbedingung zu finden. Von der 1. bis zur 3. Klasse sinkt die Anzahl derer, die sich nur an der Information über die Schadenshöhe orientieren. In der 4. und 10. Klasse ist der Anteil dagegen wieder erhöht – im Gegensatz zur 9. Klasse und zu den Erwachsenen, wo der Prozentsatz der schadensbasierten Urteile sehr gering ist.

c) Gleichzeitige Berücksichtigung von Absicht und Schadenshöhe

Wie schon in der supervisorischen Bedingung steigt der Anteil der integrativen Urteile mit zunehmendem Alter an. Er sinkt jedoch schon in der 10. Klasse und – wie bei der Supervisorbedingung – bei den Erwachsenen. Was auffällt ist, dass der Anteil der Vpn,

die in der 1. Klasse Schaden und Absicht integrieren, in der Bedingung „Eigenbeteiligung“ wesentlich höher ist (46 Prozent) als in der Bedingung „Supervisor“ (27 Prozent).

Die Ergebnisse der prozentualen Verteilung der Haupteffekte in der Bedingung, in der die Vpn selbst „beteiligt“ waren und die Verteilung sie selbst betraf, zu interpretieren, ist sehr schwierig. Deutlicher als in der supervisorischen Bedingung weichen die Ergebnisse von den Modellverläufen der Theorien über Gerechtigkeitsentwicklung ab, deutlicher zeigt sich ein recht heterogenes Muster der Urteile. Weder nimmt die Bedeutung des Schadens in konstanter Weise ab, noch nimmt die Bedeutung der Absicht in ebendieser Weise zu. Einzig die Zunahme der Urteile, die Schadenshöhe als auch Absicht in die Begründung des Strafurteils einschließen, ist von der 1. zur 9. Klasse relativ linear.

Ohne dem genaueren Vergleich von supervisorischer und eigenbeteiligter Bedingung vorzugreifen, der im nächsten Abschnitt behandelt wird, darf trotzdem schon an dieser Stelle die Frage gestellt werden, ob diese Ergebnisse nicht darauf hinweisen, dass Gerechtigkeits- und damit auch Strafurteile stark von situativen Faktoren und weniger stark vom Einfluss des Alters oder der allgemeinen moralischen Reife – falls so ein Konstrukt überhaupt definierbar ist – abhängig sind.

9.2 Vergleich der Supervisor- und der Eigenbeteiligungsvariante

Eine der Hauptfragen der vorliegenden Studie war, ob sich die Strafverteilungen der Vpn bei eigener Betroffenheit von den Strafverteilungen in einer supervisorischen Situation unterscheiden.

Wenn dem so wäre, könnte man diesen Befund als klaren Hinweis darauf deuten, dass situationale Faktoren einen starken Einfluss auf Strafurteile haben, womit die Annahme vieler Entwicklungstheorien der Gerechtigkeit in Frage gestellt würden, die behaupten, dass in bestimmten Entwicklungsstadien bestimmte Gerechtigkeits- oder Verteilungsprinzipien durchgängig angewendet werden.

Die varianzanalytische Auswertung der Daten zeigt, dass es in der 1., 2., 3., 4. und 9. Klasse einen signifikanten Unterschied zwischen der Strafverteilung in der supervisorischen und der Verteilung in der eigenbeteiligten Situation gibt. In der 10. Klasse und bei den Erwachsenen findet sich kein bedeutsamer Unterschied mehr. Die

Art des Unterschieds in der Strafverteilung ist folgende: Die Vpn in den Klassen 1, 2, 3, 4 und 9 teilen sich selbst in der Eigenbeteiligungssituation insgesamt weniger Strafe zu, als dem äquivalenten Protagonisten A in der Supervisorsituation. Anders gesagt zeigen diese Vpn eine klare Tendenz der Strafmilde gegenüber sich selbst, wenn sie persönlich von der Strafe betroffen sind. Dass diese Strafmilde bei den Zehntklässlern und den Erwachsenen nicht mehr gefunden wird, könnte man dahingehend interpretieren, dass in höherem Alter sich die moralische Erkenntnis gefestigt hat, dass Gerechtigkeit in keiner Weise von eigenen Interessen und subjektiver Betroffenheit beeinflusst werden sollte. Gerechtigkeitsüberlegungen und Strafentscheidungen sind damit nicht abhängig von den Personen, die Gerechtigkeit sprechen, sondern von den zugrunde liegenden Regeln, die für jede betroffene Person gleichermaßen gelten.

Was jedoch in diesem Zusammenhang auch Ursache für den eben genannten Befund sein könnte, ist der mögliche Einfluss der „sozialen Erwünschtheit“ bei den älteren Jugendlichen und den Erwachsenen. Eventuell ist ihnen die sozial erwünschte Form der Gerechtigkeit, im Sinne einer objektiven, personenunabhängigen Entscheidung stark bewusst, und sie bemühen sich, ihre Verteilungen in Supervisor- und Eigenbeteiligungsvariante gleich zu halten. Sie möchten dadurch nicht bei der Versuchsleiterin den Eindruck erwecken, sie würden egoistisch urteilen und seien nicht in der Lage, wenn sie selbst von einer Verteilung betroffen sind, mit dem selben Maß zu messen, das sie bei anderen anlegen.

Des weiteren war es Bestandteil der Forschungsfrage hinsichtlich des Einflusses der Eigenbeteiligung auf die Strafverteilung, ob sich mit der eigenen Betroffenheit der Vp nicht nur die Höhe der Strafe, sondern auch die Kriterien der Verteilung verändern.

Hier konnte nur für die Häufigkeit des Haupteffekts „Absicht und Schaden“ in der 1. Klasse ein Unterschied zwischen den Bedingungen gefunden werden. Mehr Erstklässler integrierten alle Informationen in ihr Strafurteil, wenn sie selber von der Verteilung betroffen waren. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass nur in der 1. Klasse ein wesentlicher Unterschied in der Bildung des Strafurteils gemacht wird, wenn man selbst von der Strafe betroffen ist. Parallel zu der Auslegung der Ergebnisse zur unterschiedlichen Höhe der Strafe in Eigenbeteiligungs- und Supervisorbedingung kann man hier vermuten, dass im Laufe der moralischen Entwicklung die Objektivität bei Gerechtigkeitsurteilen einen hohen Stellenwert bekommt. Gerecht ist eine Entscheidung

nur dann, wenn die zugrunde liegenden Prinzipien ohne Ansehen der Person gleich bleiben. In der 1. Klasse scheint diese Gerechtigkeitsauffassung noch nicht völlig zu dominieren: Ist die Vp selbst von ihrer Entscheidung betroffen, scheint sie sensibler mit den zur Verfügung stehenden Informationen über Absichten und Schadenshöhe umzugehen – sie berücksichtigt alle Faktoren gleichermaßen, um ein gerechtes Urteil zu fällen.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass diese Ergebnisse durchaus den Theoretikern, die eine altersabhängige Zunahme an Objektivität und eine Abnahme des Einflusses egoistischer Tendenzen konstatieren (z.B. Damon, 1977), in gewisser Weise Recht geben. Zwar scheint bis ins Jugendalter hinein eine relative „allgemeine Milde“ gegenüber der eigenen Person zu existieren, wenn es um die absolute Höhe der Strafe geht, die Veränderung von grundlegenden Verteilungsprinzipien im Falle eigener Betroffenheit scheint dagegen schon im Kindesalter (hier: ab der 2. Klasse) nicht mehr mit Verteilungsgerechtigkeit vereinbar zu sein.

9.3 Interpretation der Geschlechterunterschiede bei der Strafverteilung

Bis auf die Altersgruppen der 1. und 2. Klasse sowie die der Erwachsenen wurden in jeder Altersgruppe signifikante Interaktionen der Variablen „Geschlecht“ mit der Strafverteilung gefunden.

In der 3., 4. und 10. Klasse berücksichtigen die männlichen Vpn die Schadenshöhe stärker als die weiblichen Vpn. Da sich dieser geschlechtsspezifische Unterschied in drei Altersgruppen zeigt, kann durchaus von einer gewissen Tendenz gesprochen werden, die darin besteht, dass die männlichen Vpn der Höhe des Schadens in der Festlegung der Strafe eine höhere Bedeutung zumessen, als die weiblichen Vpn. Interessant ist dazu, dass in der 10. Klasse das Geschlecht mit der Berücksichtigung der Absicht bei der Verteilung korreliert: Die weiblichen Vpn messen der Information, ob eine Person einen Schaden aus Versehen oder mit Absicht verursacht hat, größere Bedeutung bei als ihre männlichen Altersgenossen. Dieser Befund unterstützt die eben formulierte geschlechtsspezifische Verteilungstendenz.

Wie kann man diese Geschlechtsdifferenz in der Strafverteilung interpretieren? Es gibt in der bisherigen Forschung über retributive Verteilungen kaum gesicherte Erkenntnisse über Geschlechtsunterschiede. Bis auf Piaget (1954) erwähnt keiner der Autoren, die

sich mit der Strafverteilung auseinandersetzen, geschlechtsspezifische Verteilungsmuster. Unklar ist, ob diese Autoren der Frage nach Geschlechterunterschieden bei Strafverteilungen keine Bedeutung beigemessen haben, und diese daher gar nicht untersucht haben, oder ob sie keine Unterschiede fanden, und daher keine dokumentiert sind. Als einziger erwähnt Piaget einen geschlechtsspezifischen Unterschied bei der Festsetzung des Strafmaßes: Die Jungen in seiner Untersuchung setzten insgesamt ein höheres Strafmaß an als die Mädchen (Piaget, 1954, S. 342-434). Dies konnte in der vorliegenden Studie nur in der 9. Klasse bestätigt werden. In allen anderen Altersgruppen konnten bezüglich der Strafhöhe keine statistisch bedeutsamen Geschlechterunterschiede nachgewiesen werden. Es ist daher wenig sinnvoll, aufgrund der marginalen empirischen Unterstützung die Behauptung von Piaget, Jungen seien in der Strafverteilung insgesamt strenger, als bedeutsamen Geschlechterunterschied zu bezeichnen. Dagegen ist es durchaus angebracht, dem in mehreren Altersgruppen gefundenem Trend, dass Jungen stärker auf die Schadenshöhe eingehen, während Mädchen eher die Absicht betonen, nachzugehen.

Ein plausibler Erklärungsansatz könnte auf Befunden aufbauen, die die Annahme stützen, dass Mädchen eine größere Empathiefähigkeit als Jungen besitzen. Nancy Eisenberg-Berg und Paul Mussen (1978) untersuchten den Zusammenhang von Empathie und moralischer Entwicklung bei Mädchen und Jungen im Alter von ca. 14-17 Jahren und fanden bedeutsam höhere Empathiewerte bei den weiblichen Vpn. Sie erklären diesen Geschlechterunterschied folgendermaßen: „Perhaps because empathy is a more salient component of the stereotyped feminine sex role, most girls are socialized to be relatively highly empathic.“ (S. 186). Diesen Befund bestätigt auch die Meta-Analyse von Eisenberg & Randy (1983) und die Studie von Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006). Eine Studie von Hoffman & Levine (1976) findet sogar schon bei vierjährigen Mädchen einen Vorsprung in der Empathiefähigkeit. Da Empathie bedeutet, die inneren Vorgänge (Gefühle, Wünsche, Absichten) anderer Menschen wahrzunehmen, sind sich Mädchen möglicherweise aufgrund ihrer höheren Empathiefähigkeit erstens eher innerer Zustände anderer bewusst und fokussieren zweitens eher auf diese subjektiven, inneren Zustände. Das Resultat dieser Blickrichtung könnte auf der Verhaltensebene eine stärkere Berücksichtigung dieser psychischen Zustände bewirken. Hinsichtlich der vorliegenden Ergebnisse würde das bedeuten, dass Mädchen die Absichtlichkeit/ das

Versehen stärker berücksichtigen, da es sich im Gegensatz zu der Schadenshöhe um einen inneren, psychischen Zustand handelt. Die Jungen dagegen haben durchschnittlich weniger hohe Kompetenzen im Erkennen von diesen subjektiven Informationen, und machen ihr Strafurteil stärker an der objektiven Information der Schadenshöhe fest.

9.4 Interpretation der längsschnittlichen Befunde

Die vorliegende Untersuchung war sowohl quer- als auch längsschnittlich konzipiert, um zum einen den Einfluss des Messzeitpunktes auf die Strafverteilung zu analysieren und zum anderen Veränderungen der Strafverteilung bei jeder einzelnen Vp in den Blick nehmen zu können.

9.4.1 Zum Einfluss des Messzeitpunktes auf die Strafverteilung

Der Messzeitpunkt interagierte bei der 1./ 2. Klasse bedeutsam mit der Variable „Eigenbeteiligung“. Innerhalb eines Jahres veränderten sich die Strafurteile der Erstklässler dahingehend, dass der Einfluss der Variable „Eigenbeteiligung“ signifikant abnahm. Nach einem Jahr beeinflusste die Frage, ob man selbst von der Strafaufteilung betroffen ist oder nicht, die Aufteilung weniger: In der 2. Klasse differenzierten die Vpn weniger zwischen der Bedingung „Supervisor“ und der Bedingung „Eigenbeteiligung“ – sie glichen die Höhe der Strafe, die sie sich selbst als Beteiligte auferlegten, der Strafe an, die sie als Unbeteiligte dem Protagonisten A zuteilten. Anscheinend fand in der Zeit zwischen erster und zweiter Klasse eine gewisse Veränderung im Gerechtigkeitsdenken statt, was die Situationsunabhängigkeit der Gerechtigkeit angeht: Das Ansehen der betroffenen Person darf das Strafurteil nicht maßgeblich verändern. Dass egoistische Motive bei der Urteilsfindung viel länger eine Rolle spielen als es von bekannten Entwicklungstheoretikern wie beispielsweise William Damon (1977) angenommen wurde, zeigt der Vergleich von Supervisor- und Eigenbeteiligungssituation in Punkt 9.2. Damon nahm zunächst an, dass eigene Interessen nur noch bei den 4-5jährigen Kindern relevant sind, später jedoch keinen Einfluss mehr auf Aufteilungsurteile haben. Jedoch revidierte er aufgrund eigener Untersuchungsergebnisse diese Theorie insofern, als er in realen Aufteilungssituation dem Motiv des Eigennutzes immer einen gewissen Einfluss zuschrieb. Meine Untersuchung zeigt, dass in Bezug auf das retributive Handeln noch bis in das Jugendalter hinein ein Einfluss von eigener Betroffenheit auf das Urteil zu

verzeichnen ist. Dies ist nicht unbedingt verwunderlich, da empirisch belegt ist, dass moralisches Urteilen nicht eins zu eins in moralisches Handeln übersetzt wird (s. z.B. McGuire, 1969; Kohlberg & Candee, 1983) und da die Entwicklung der retributiven Gerechtigkeit nicht unbedingt analog zur distributiven verläuft (s. z.B. Hassebrauck, 1985). Dennoch gibt es eine signifikante Abmilderung dieses „egoistischen“ Einflusses zwischen der 1. und 2. Klasse. Warum ist diese Veränderung gerade in diesem Alter zu erkennen? In meinen Ergebnissen interagiert der Messzeitpunkt nur hier mit dem Einfluss der Eigenbeteiligung. Da in der vorliegenden Studie nicht nach verbalen Begründungen der Strafaufteilung gefragt wurde, können hier lediglich Mutmaßungen bezüglich der Ursachen für diese Veränderungen angestellt werden. Eine plausible Erklärung könnte in dem Einfluss des schulischen Kontextes liegen. Eine grundlegende Erfahrung, die Kinder in den ersten Jahren ihres schulischen Daseins machen, ist die der Leistungsbeurteilung nach einem objektiven Maßstab. Die vorherrschende Schulstruktur in Deutschland mit relativ großen Klassen (bis zu 30 Kindern) und wenig Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm bei Leistungsbeurteilungen, führt den Kindern tagtäglich vor Augen, dass gerechte Bewertung von objektiven Kriterien abhängt und nicht von individuellen Interessen beeinflusst werden soll. Gerechte Beurteilung als schablonenhafte Egalität ist das vermittelte Prinzip. Während im vorschulischen Dasein viel mehr Nachsicht im Hinblick auf individuelle Interessen der Kinder von Seiten der Eltern und Erzieher gezeigt wird, ist die Gleichbehandlung oder die Beurteilung nach gleichen Kriterien ein wesentliches Prinzip der Schulkultur. Kinder lernen dieses Prinzip in den ersten Jahren ihrer Schulkarriere kennen: Während sie Mitte des ersten Schuljahres noch näher an den Erfahrungen der individuellen Bezugsnormorientierung ihrer Vorschulzeit sind, haben sie Mitte des zweiten Schuljahres die Bezugsnorm an objektiven Kriterien verinnerlicht und wenden diese in eigenen Urteilen verstärkt an. Das Ansehen der Person darf bei gerechten Urteilen keine übermäßige Rolle mehr spielen: Ob man nun selbst von Strafe betroffen ist oder man über andere Strafe verhängt, darf für deren relative Höhe (eigentlich) keine Bedeutung mehr haben.

Von der 3. zur 4. Klasse interagiert der Messzeitpunkt mit der Berücksichtigung der Schadenshöhe und der Absicht. Beide Informationen werden in der 4. Klasse stärker berücksichtigt als in der 3. Klasse.

Von der 9. zur 10. Klasse zeigt sich ebenso eine signifikante Interaktion des Messzeitpunktes mit der Berücksichtigung der Schadenshöhe: Die Jugendlichen berücksichtigten die Schadenshöhe in der 10. Klasse stärker als in der 9. Klasse. Diese längsschnittlichen Befunde sind sehr schwierig zu interpretieren, da sie gegenläufig zu den querschnittlichen Befunden sind. Bei den ergänzenden querschnittlichen Analysen, in denen der Einfluss der Altersgruppe auf die Berücksichtigung von Absicht und Schadenshöhe berechnet wurde, ergab sich folgendes Bild:

Im Vergleich der 2. und der 3. Klasse zeigt sich eine bedeutsame Abnahme des Einflusses der Variable „Schaden“ auf die Urteile. Ein bedeutsamer Unterschied in den Verteilungen in der 4. und in der 9. Klasse zeigt sich hinsichtlich der Gewichtung der Absicht: Die Absicht der Protagonisten wird in der 9. Klasse stärker gewichtet als in der 4. Klasse. Im Vergleich der 10. Klasse und der Gruppe der Erwachsenen ist schließlich eine signifikante Interaktion der Gruppenzugehörigkeit mit den Variablen „Absicht von A“, „Absicht von B“ und „Schadenshöhe“ zu erkennen. Die Richtungen dieser Interaktionen sind die einer zunehmenden Bedeutung der Absicht und einer abnehmenden Gewichtung der Schadenshöhe.

Im Längsschnittvergleich der zwei Messzeitpunkte Klasse 3/ 4 sowie Klasse 9/ 10 zeigt sich eine stärkere Berücksichtigung der Schadenshöhe zum zweiten Messzeitpunkt (und der Absicht bei Klasse 3/ 4). Im Querschnittvergleich der Klassen 2/ 3, 4/ 9 und 10/ Erwachsene zeigt sich zum Teil eine stärkere Berücksichtigung der Absicht und eine schwächere Berücksichtigung des Schadens in den jeweils höheren Altersgruppen. Man erhält also ein sehr unterschiedliches Bild vom Verlauf der retributiven Entwicklung, wenn man die längsschnittlichen Daten mit den querschnittlichen vergleicht.

Es ist schwierig, plausible Erklärungen für den längsschnittlichen Befund der Klassen 3/ 4 und 9/ 10 zu finden, der eine Zunahme der Schadensberücksichtigung zeigt. Möglicherweise ist das Zeitintervall von einem Jahr auch zu gering bzw. sind nur zwei Messzeitpunkte zu wenig, um tatsächliche Entwicklungstrends erkennen zu können. Was jedoch durch diese längsschnittlichen Befunde deutlich wird, ist die Schwierigkeit von klaren Entwicklungstrends im Bereich der Strafgerechtigkeit zu sprechen. Längsschnittliche und querschnittliche Analysen zeigen als einzig sicheren Trend eine Zunahme der Integration von Absicht und Schadenshöhe bis zur 10. Klasse und eine Abnahme des Einflusses der Supervisor-/ Eigenbeteiligungsvariable.

9.4.2 Quantitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr

Im Mittelpunkt steht hier die Frage, ob die Vpn aus der 1., 3. und 9. Klasse ihre Kriterien, an denen sie sich hauptsächlich bei der Strafverteilung orientieren, innerhalb eines Jahres verändern.

Bei weniger als der Hälfte der 119 Vpn (41,2%) zeigte sich eine Veränderung der Straforientierung. In der Eigenbeteiligungssituation war der Anteil der Vpn, die nach einem Jahr veränderte Haupteffekte zeigten, noch geringer (31,9%). Man kann also sagen, dass die meisten Vpn zum zweiten Messzeitpunkt nach denselben Kriterien urteilten, wie sie es ein Jahr zuvor taten.

Differenziert muss jedoch erwähnt werden, dass diese Anteile in Abhängigkeit zu der untersuchten Altersgruppe stark unterschiedlich sind: Von der 1. zur 2. Klasse änderten in der Supervisorbedingung 56,4 Prozent die der Strafverteilung zugrunde liegenden Kriterien. Das bedeutet, dass über die Hälfte der Erstklässler nach einem Jahr andere Kriterien für die Festlegung ihres Strafurteils verwendeten. In der Eigenbeteiligungssituation sind es etwas weniger als die Hälfte (46, 2%), bei denen die zugrunde liegenden Kriterien wechseln. Von der 3. zur 4. und von der 9. zur 10. Klasse ist der Anteil der Vpn, die nach einem Jahr andere Haupteffekte zeigen als beim ersten Messzeitpunkt ungefähr gleich groß (Supervisorbedingung: ca. 30%; Eigenbeteiligungssituation: 25%).

Diese längsschnittlichen Befunde weisen darauf hin, dass sich besonders im Alter von 7-8 Jahren stärkere Veränderungen hinsichtlich des retributiven Urteilens ereignen, während in späteren Jahren eine relative Stabilität in der Orientierung an bestimmten Strafkriterien zu beobachten ist. Um diese Ergebnisse interpretieren zu können, ist es sinnvoll die Qualität der Veränderungen bei den Haupteffekten zu betrachten.

9.4.3 Qualitative Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr

Über alle Altersgruppen hinweg kann man einen deutlichen Trend bei den Veränderungen der Haupteffekte nach einem Jahr ausmachen: Von den Vpn, die beim ersten Messzeitpunkt hauptsächlich die Schadenshöhe *oder* die Absicht als Grundlage ihres Urteils benutzten und die ihr Urteil innerhalb eines Jahres veränderten, urteilten 91 bzw. 73 Prozent (EB) beim zweiten Messzeitpunkt aufgrund von beiden Informationen – Schadenshöhe *und* Absicht. Dieser Trend ist in der Supervisor- als auch in der

Eiegnbeteiligungssituation zu beobachten. Insgesamt gehen über die Hälfte der veränderten Urteile in Richtung Integration von Schaden und Absicht. Ein Viertel der veränderten Urteile geht in Richtung Absicht, während nur 15 Prozent in Richtung Schaden gehen. Man kann also zunächst von einem generellen Trend in Richtung einer zunehmenden Integration von Schaden und Absicht im Verlauf der Entwicklung sprechen. Dies bestätigt die Annahme Andersons (1977, 1978), der die moralisch-soziale Entwicklung in erster Linie als eine Zunahme der Informationsintegrationsfähigkeit sieht.

Differenziert man nun nach Klassen, sind besonders die Veränderungen von der 1. zur 2. Klasse interessant, da hier über die Hälfte der Vpn eine Veränderung der Haupteffekte zum zweiten Messzeitpunkt zeigt (SV). Der Trend zur zunehmenden Integration von Schaden und Absicht ist hier deutlich sichtbar: Von 22 Vpn, die nach einem Jahr veränderte Urteile zeigten, geht bei 14 Vpn die Richtung der Veränderung zur Integration von Schaden und Absicht. Der größte Teil der Erstklässler, die ihr Strafurteil veränderten, urteilte zum ersten Messzeitpunkt primär nach der Schadenshöhe (40%). Davon orientieren sich zum zweiten Messzeitpunkt knapp 90 Prozent an Schaden und Absicht. Wenn man jedoch betrachtet, in welchen Haupteffekt-Kategorien sich innerhalb eines Jahres die meisten Veränderungen ergeben haben, so zeigt sich die Kategorie „Absicht“ als Gewinner: Von den Erstklässlern, die sich bei der ersten Erhebung vor allem an der Absicht orientierten, veränderten über 75 Prozent ihr Urteil. Am wenigsten Veränderung zeigt sich bei den Vpn, die in der 1. Klasse Schaden und Absicht integrierten. Was sagen uns diese Daten nun in Bezug auf die retributive Entwicklung? Erstens lässt sich der größte Teil der veränderten Haupteffekte von der 1. zur 2. Klasse mit einer Verschiebung von der Orientierung an nur einem Strafkriterium (Schaden oder Absicht) zu einer Orientierung an zwei Kriterien, nämlich Schaden und Absicht erklären. Interessanterweise nehmen nicht nur die primär schadensorientierten Urteile ab, sondern auch die absichtsorientierten. Es gibt keinen Hinweis aus den Längsschnittdaten der Erst-/ Zweitklässler, dass nach einem Jahr eine stärkere Berücksichtigung der Absicht allein vorhanden ist. Dieser Befund widerspricht den Theorien Piagets, der annahm, dass es im Verlauf der Kindheit eine Verschiebung von einer „schadensfokussierten“ zu einer „absichtsfokussierten“ Strafgerechtigkeit gibt. Vielmehr unterstützen diese Daten Untersuchungen von Surber (1977) und Leon (1980,

1982, 1984), die feststellten, dass die Entwicklungsveränderung hinsichtlich des Gerechtigkeitsurteils nicht in erster Linie eine Zunahme der Gewichtung der Intention ist, sondern eine Abnahme der Bedeutung der Konsequenz. Was an dieser Stelle jedoch auch erwähnt werden muss, ist die Tatsache, dass es in meiner Studie auch Vpn gab, die ihre Urteile nicht in dieser Weise veränderten, sondern die völlig konträre Verschiebungen zeigten (z.B. von „Absichts-Orientierung“ zu „Schadens-Orientierung“ oder von Integration von Schaden *und* Absicht zu „Schadens-Orientierung“). Die Anzahl dieser Vpn ist zwar sehr gering, dennoch zeigen diese Veränderungen, dass es neben einem relativ dominanten Trend in eine Richtung Entwicklungsveränderungen in ganz andere Richtungen gibt. Dies ist wichtig, wenn es um eine der Grundsatzfragen in der Gerechtigkeitsentwicklung geht: Können oder wollen jüngere Kinder bestimmte Gerechtigkeitskriterien nicht beachten? – Antwort: Wenn ein Kind, das mit 7 Jahren nach Absicht *und* Schaden urteilt, mit 8 Jahren nur noch die Schadenshöhe als Kriterium nimmt, dann kann dies eigentlich keine Frage der kognitiven Kompetenz sein.

Von der 3. zur 4. Klasse veränderten sich nur noch 30 (SV) bzw. 25 (EB) Prozent der Haupteffekte. In der Supervisorvariante gibt einen größeren Anteil an Kindern, die ihre Strafurteile in Richtung vorrangiger Absichtsorientierung veränderten. In der Eigenbeteiligungssituation ist ein klarer Trend von Absichtsorientierung zur Integration von Schaden und Absicht erkennbar, andererseits wechseln über 65 Prozent der Kinder, die in Klasse 3 noch beide Informationen integrierten und in Klasse 4 ihre Orientierung änderten, zum Haupteffekt Schaden. Interessant ist, was die prozentualen Anteile des Haupteffekts Absicht betrifft, dass die Entwicklungen in Supervisor- und Eigenbeteiligungsvariante gegenläufig sind: In ersterer gibt es von der 3. zur 4. Klasse einen erhöhten Anteil absichtsorientierter Urteile, in zweiterer nimmt der Anteil dieser Urteilsbegründung ab.

Analog zur Entwicklung von der 1. zur 2. Klasse ist das Ergebnis, dass von dem großen Anteil (über 50 %) der Drittklässler, die sich an Schaden und Absicht orientierten, nur wenige ihr Urteil in der 4. Klasse veränderten. Ebenso analog zu den Befunden der 1./2. Klasse ist die Tatsache, dass die meisten Veränderungen in der Kategorie „Absicht“ stattfanden, d.h. zwischen 30 (SV) und 40 (EB) Prozent der Vpn, die in der 3. Klasse in erster Linie nach der Absicht geurteilt haben, taten dies in der 4. Klasse nicht mehr.

Hier gibt es nun (zumindest in der SV-Bedingung) tatsächlich eine Zunahme der Urteile, die sich ausschließlich an der Absicht orientierten. Zwei interessante Verschiebungen sind die, dass erstens die Kinder, die sich zum ersten Messzeitpunkt am Schaden orientierten und diese Orientierung wechselten, sich beim zweiten an Absicht und Schaden hielten. Zweitens orientieren sich die Kinder, die sich beim ersten Messzeitpunkt an Schaden *und* Absicht orientierten und ihre Kriterien änderten, an der Absicht. Zwar ist der Anteil derjenigen, die sich sowohl in der 3. als auch in der 4. Klasse an Schaden und Absicht orientieren, am größten, jedoch nimmt die Bedeutung der Absicht allein in der 4. Klasse nicht unerheblich zu. Wie lässt sich diese Entwicklung, die doch ziemlich von den längsschnittlichen Befunden der 1./ 2. Klasse abweicht, erklären? Zum einen muss festgehalten werden, dass es eine unbestrittene Dominanz der integrativen schaden- und absichtsorientierten Urteile sowohl in der 3. als auch in der 4. Klasse gibt. Von den Kindern, die in der 3. Klasse nach beiden Kriterien urteilten veränderten nur sehr wenige ihr Urteil in der 4. Klasse. Wenn man nun die Richtung der Veränderungen bei den Kindern betrachtet, die ihre zugrunde liegende Orientierung änderten, sieht man folgende Linie: Die Kinder, die in Klasse 3 keine Haupteffekte zeigten oder eine Gleichverteilung vornahmen, wechseln ausschließlich zur Berücksichtigung von einem Kriterium (Schaden oder Absicht). Die Kinder, die sich in Klasse 3 an Schaden *oder* Absicht orientierten, wechselten in den allermeisten Fällen zur Integration von beiden Kriterien in Klasse 4. Aufgrund dieser längsschnittlichen Verschiebungen der Haupteffekte lässt sich eine gewisse Entwicklungslinie erkennen, die von der einfachsten Verteilungsform (Gleichverteilung) über die Berücksichtigung nur einer Information (Schaden oder Absicht) zur Integration beider Informationen (Schaden und Absicht) verläuft. Diese Linie ist jedoch aus den Daten der 1./ 2. Klasse nicht zu erkennen. Um noch einmal auf die verstärkte Berücksichtigung der Absicht in der 4. Klasse zu sprechen zu kommen: Man kann von einer gewissen Radikalisierung der Urteile sprechen, die dahin geht, dass in der Supervisorbedingung der Anteil der integrativen Urteile abnimmt und der Anteil der absichtsorientierten zunimmt. Dieser Trend gilt nicht in der Eigenbeteiligungsbedingung! Radikal nach Absicht wird nur dann in verstärktem Maße geurteilt, wenn man selbst nicht betroffen ist. Ist man selber in die Strafsituation involviert, setzt sich der Trend zu einer zunehmenden Berücksichtigung beider Informationen fort. Das

bedeutet, dass es von der 3. zur 4. Klasse eine zunehmende Einstellung gibt, beim Urteil über andere primär zu fragen: „Hat er oder sie mit Absicht gehandelt?“, bei eigener Betroffenheit, werden innere aggressive Regungen (z.B. einen Farbtopf absichtlich umzuschütten) nachsichtiger beurteilt. Es scheint so, als ob die Betonung des Gewichts der Intentionen zentral erscheint und man diese in der „Richterposition“ in starkem Maße vertritt, man jedoch aus der „Betroffenenperspektive“ eine gewisse Milde gegenüber den eigenen destruktiven Regungen walten lässt.

Von der 9. zur 10. Klasse veränderte ca. ein Drittel der Vpn seine Straforientierung. In der supervisorischen Bedingung gibt es vor allem eine Zunahme der integrativen schadens- und absichtsorientierten Urteile. Dies geht in erster Linie auf die Vpn zurück, die in der 9. Klasse nur nach Absicht urteilten, und nun beide Informationen integrieren. In der Eigenbeteiligungssituation nimmt jedoch der Anteil an integrativen Urteilen ab, während der Anteil absichtsorientierter relativ stabil bleibt und der Anteil schadensorientierter etwas zunimmt. Erstaunlich ist, dass von den 10 Vpn, die ihr Urteil maßgeblich veränderten, 6 Vpn in der 9. Klasse den Haupteffekt „Schaden und Absicht“ hatten, und in der 10. Klasse nur noch eine Information berücksichtigten.

Was durch die etwas schwierig zu interpretierenden und zum Teil sehr diffusen Veränderungen der Haupteffekte klar wird, ist die Erkenntnis, dass es zwar einen allgemeinen Trend zur Integration von Schaden und Absicht gibt, dieser jedoch weniger konstant ist, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Außerdem weicht die Entwicklung, die aus den Daten des Supervisordesigns hervorgeht, in etlichen Punkten eklatant von den Entwicklungsveränderungen ab, die in der Situation der Eigenbeteiligung hervortreten. Fazit: Man wird der retributiven Entwicklung (und der distributiven Entwicklung) mit universellen und linearen Erklärungsmodellen nicht gerecht. Der Anteil an Veränderungen bei den Haupteffekten von der 9. zur 10. Klasse (25 %) zeigt, dass auch im Jugendalter Veränderungen in der Antwort auf die Frage, was eine gerechte Strafe ist, stattfinden.

9.5 Gerechte-Welt-Glaube und Verteilungspräferenz

Walsters (1966) bekanntes Experiment zeigte, dass Personen dazu neigen, bei einem größeren Schaden der verursachenden Person eine größere Verantwortlichkeit zuzuschreiben, als bei einem kleinen Schaden, dem die identische Handlung

vorausgegangen war. Sosis (1974) belegte, dass dies vor allem bei Personen mit internaler Kontrollüberzeugung der Fall ist. Das Konstrukt internaler/ externaler Kontrollüberzeugungen (Rotter, 1966) ist hoch korreliert mit dem Konstrukt „Glaube an eine gerechte Welt“ (Lerner, 1980). Personen mit einem hohen Gerechte-Welt-Glauben schätzen unter bestimmten Bedingungen unschuldige Opfer als mehr verantwortlich ein, als Personen mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben (Lerner, 1971). Man kann sagen, dass Personen, die in starkem Maße an eine gerechte Welt glauben, auch bei zufälligem Schaden bestrebt sind, einen Verantwortlichen zu identifizieren, damit ihre Annahme einer Welt, in der nichts aus unvorhersehbaren und ungerechtfertigten Gründen geschieht, nicht ins Wanken gerät. Ereignisse in der Umwelt müssen tendenziell als gerecht erklärbar betrachtet werden. Dadurch käme eine Art paradoxe Zuschreibung in Gang, in der bei zufälligem Schaden ein verantwortlicher Verursacher identifiziert und zur Rechenschaft gezogen wird. Die Annahme wäre folglich, dass Personen, die einen hohen Gerechte-Welt-Glauben aufweisen, die Höhe des Schadens stärker berücksichtigen, und die Information über Absicht oder Versehen in den Hintergrund tritt.

Die Frage war nun, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und der Berücksichtigung von Schadenshöhe und Absicht gibt, und ob Personen mit einem starken Glauben an eine gerechte Welt die Schadenshöhe stärker gewichten. Ein solcher Zusammenhang könnte eine Erklärung dafür liefern, dass jüngere Kinder die Schadenshöhe stärker betonen, da sie bekannterweise einen höheren Glauben an eine gerechte Welt aufweisen als ältere (s. Dalbert, 2001).

9.5.1 Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung

In keiner Altersgruppe ließ sich die eben formulierte Annahme einer erhöhten Gewichtung der Schadenshöhe bei Personen mit einem starken Allgemeinen-Gerechte-Welt-Glauben (AGWG) bestätigen. Das Gegenteil war der Fall: In der 2., 4. und 10. Klasse zeigte sich zwar eine signifikante Interaktion des AGWGs mit der Strafverteilung, aber in der Weise, dass Personen mit einem starken AGWG (der über dem AGWG-Median ihrer Altersgruppe lag) die Absicht stärker berücksichtigten, und Personen mit einem schwachen AGWG (der unter dem AGWG-Median ihrer Altersgruppe lag) die Schadenshöhe stärker berücksichtigten. Außerdem zeigte sich in

der 10. Klasse und in der Gruppe der Erwachsenen eine Interaktion zwischen AGWG und Einfluss der Eigenbeteiligungsvariable: Personen mit einem schwachen AGWG differenzierten stärker zwischen der Situation in der sie selbst betroffen waren und der Situation, in der sie supervisorisch urteilten. Sie schreiben sich in der Eigenbeteiligungssituation weniger Strafe zu, als dem entsprechenden Protagonisten in der Supervisorbedingung. Bei Personen mit einem starken AGWG ist diese Tendenz nicht zu beobachten.

Zum ersten Befund: Warum berücksichtigen Personen mit einem starken AGWG die Absicht des Handelnden stärker, als es Personen mit einem schwachen AGWG tun? Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu den von mir erwarteten Zusammenhängen von Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung. Die Befunde vorangegangener Studien zum Zusammenhang von Gerechte-Welt-Glaube und Verantwortlichkeitszuschreibung bei Unfällen zeigten sich im Rahmen meiner Untersuchung nicht in analoger Weise. Es gibt mehrere Erklärungsmöglichkeiten, warum die erwarteten Zusammenhänge nicht nachgewiesen werden konnten. Ein Grund könnte das Design der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Operationalisierung des Schadens sein: Studien, in denen gezeigt wurde, dass ein erhöhter Schaden mit einer erhöhten Verantwortlichkeitszuschreibung bei Personen mit hohem GWG einhergeht, operationalisierten den Schaden in meist sehr viel dramatischerer Art und Weise, als es in meiner Untersuchung der Fall war. In diesen Studien (z.B. Walster, 1966) veränderte sich nicht nur die Höhe des Schadens, sondern häufig auch die Qualität. War der Schaden gering, handelte es sich z.B. um einen minderen oder mittelschweren Sachschaden. War der Schaden hoch, handelte es sich z.B. um mittelschwere oder schwere Körperverletzung einer anderen Person. Diese starke Abstufung des Schadens sowohl quantitativ als auch qualitativ fördert Überlegungen hinsichtlich einer erhöhten Zuschreibung von Verantwortung im Falle eines hohen Schadens. Doch in meiner Untersuchung war der Schaden zum einen insgesamt eher dem Bereich einer Lappalie zuzuordnen (ein verschmutzter Schultisch), zum anderen waren die Abstufungen zwischen geringem, mittlerem und hohem Schaden wenig drastisch und spektakulär, da es sich lediglich um den Grad der Verschmutzung handelte. Dies fordert den Glauben an eine gerechte Welt wahrlich weniger heraus, als ein Unfall, bei dem ein Mensch zu Tode kommt oder eine Naturkatastrophe, bei der Städte und Dörfer zerstört werden.

Der andere Erklärungsansatz ist, dass in der vorliegenden Untersuchung immer zwei Protagonisten gegenübergestellt waren, deren Absichten und angerichteter Schaden abgewogen werden musste, um eine Strafe zu verteilen. Diese Situation unterscheidet sich v.a. darin von den Szenarien vorhergehender Studien, als sie nicht in erster Linie zum Urteilen, sondern zum Handeln aufforderte. Die Zusammenhänge zwischen Abwertung des Opfers oder Zuschreibung von Verantwortlichkeit und der Höhe des Schadens bei Unfällen sind vor allem dann vorhanden, wenn die Person, die einen starken GWG hat, keine Möglichkeit hat, ein gerechtes Gleichgewicht durch ein Eingreifen in die betreffende Situation herzustellen. In meiner Untersuchung war dies jedoch sehr gut möglich, ja sogar ausdrücklich gefordert. Somit kamen die Vpn erst gar nicht in das Erleben einer ungerechten Situation, die sie im Sinne einer Verantwortungszuschreibung für zufälligen Schaden ausbalancieren mussten. Sie konnten ja intervenieren und explizit „Gerechtigkeit“ herstellen.

Damit kommen wir auch zu dem Befund, dass vor allem Personen mit hohem GWG die Absicht stark gewichten, während Personen mit schwachem GWG den Schaden stärker berücksichtigen (zumindest in drei Altersgruppen): Es ist nicht gerecht, wenn man für einen Schaden, den man weder intendiert hat, noch vorhersehen konnte, eine strenge Strafe erhält. Dies ist der Konsens unseres Denkens über Strafe, ausgedrückt durch viele Regelungen in unserem Zivil- und Strafrecht. Wenn eine Person nun im Falle eines versehentlichen und eines absichtlichen Schaden Strafe verteilen muss, kann sie diese Überzeugung besonders akzentuieren, indem der absichtliche Schaden deutlich stärker bestraft wird, als der versehentliche. Die in der Untersuchung gegebene Information, dass der absichtliche Schaden explizit der „internen Kontrolle“ unterlag, fordert Menschen mit einem starken GWG heraus, die Bedeutung dieses internen Faktors bei der Strafverteilung zu betonen, da interne Kontrolle die Begründung schlechthin ist, wenn es um Verantwortungszuschreibung und damit um Bestrafung geht.

Zum zweiten Befund: Warum spielt es für Personen mit einem starken GWG weniger eine Rolle bei der Strafverteilung, ob sie selber von der Strafe betroffen sind oder nicht? Folge der starken internen Kontrollüberzeugung von Menschen mit einem starken GWG ist, dass sie bereitwilliger Verantwortung für negative Konsequenzen übernehmen als Personen mit schwacher interner Kontrollüberzeugung/ externer Kontrollüberzeugung (Phares, 1976). Möglicherweise hebt dieser Mechanismus bei

Personen mit hohem GWG die Differenzierung zwischen eigenbeteiligter und supervisorischer Situation auf, was die jeweilige durchschnittliche Strafmenge angeht. Der Effekt, dass man sich selbst weniger Strafe zuteilt als dem äquivalenten Protagonisten in der Supervisorsituation wird durch die höhere Verantwortungsübernahme bei den Personen mit hohem AGWG in der Eigenbeteiligungssituation aufgehoben. Des Weiteren beinhaltet der Gerechte-Welt-Glaube eine stärkere Betonung der Gerechtigkeit insgesamt, d.h. Gerechtigkeit ist das zentrale Thema im Konstruktsystem dieser Personen. Daher lassen sie auch bei sich selbst keine Milde walten, wenn es um Bestrafung geht, sondern wenden dieselben Verteilungsprinzipien an, unabhängig ob sie über andere oder über sich selbst urteilen. Ansonsten wäre die gerechte Ordnung bedroht, die situationsübergreifend Bestand haben muss.

9.5.2 Persönlicher Gerechte-Welt-Glaube und Strafverteilung

Im Vergleich zum Allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben (AGWG) ist zunächst interessant, dass der Persönliche Gerechte-Welt-Glaube (PGWG) mit zunehmendem Alter nicht bedeutsam abnimmt, sondern über die Altersgruppen hinweg recht konstant bleibt. Dies wurde schon in früheren Studien zur Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens gezeigt (Dalbert, 2001, 2005).

Beim PGWG ergibt sich nur in der 4. Klasse eine signifikante Interaktion mit den Variablen der Strafverteilung: Wie beim AGWG berücksichtigen die Viertklässler, die einen schwachen PGWG haben, die Schadenshöhe stärker als die Viertklässler, die einen starken PGWG haben. Zudem differenzieren diejenigen mit einem schwachen PGWG stärker zwischen der Eigenbeteiligungs- und der Supervisorbedingung und teilen sich weniger Strafe zu, wenn sie selbst von der Aufteilung betroffen sind. Viertklässler mit einem starken PGWG tun dies nicht. Als Erklärung können die oben genannten Erläuterungen herangezogen werden.

Schwierig zu interpretieren ist die Tatsache, dass die Höhe des PGWG nur in einer Altersgruppe einen Einfluss auf die Strafverteilung hat. Im Gegensatz zum Allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben erfasst der PGWG eine weniger universale Einstellung zum Vorhandensein von Gerechtigkeit in der Welt, als die Frage, ob man sich selbst im Großen und Ganzen gerecht behandelt fühlt. Die Skala des Persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens beinhaltet ausschließlich Items, die sich auf das eigene Leben und die eigene

subjektive Erfahrung beziehen. Daher ist weniger zu erwarten, dass sich die Stärke der Überzeugung, dass man selber gerecht behandelt wird, auf andere Situation in dem Maße auswirkt, wie die Stärke der Überzeugung, dass Menschen insgesamt bekommen, was sie verdienen. Menschen differenzieren zwischen dem, was für ihre eigene Situation gilt, und dem, was für alle Menschen gilt. Die Unterschiede in der Höhe und im Entwicklungsverlauf von AGWG im Vergleich zum PGWG zeigen diese Differenzierung. Auswirkung auf die Strafgerechtigkeit hat in erster Linie die Höhe des AGWG, da hier verallgemeinerbare Aussagen im Zentrum stehen, die wie die Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit Systemcharakter und übergreifende Gültigkeit implizieren.

9.6 Erkenntnisbeitrag und praktische Relevanz der Ergebnisse

Die Frage nach dem Erkenntniszuwachs muss sich jede Forschungsarbeit stellen. Wurden neue Erkenntnisse gewonnen? Und wenn ja, können diese Erkenntnisse Relevanz für bestimmte Bereiche des pädagogischen oder psychologischen Handelns haben?

Die Hauptkenntnis, die im Anschluss an entwicklungspsychologische Forschung häufig besteht, ist die, dass die Fähigkeiten von Kindern hinsichtlich der Beurteilung komplexer sozialer Phänomene immer wieder unterschätzt werden. Durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden die Annahmen und Befunde, die v.a. im Bereich der distributiven Gerechtigkeitsentwicklung auf die differenzierte Anwendung von verschiedenen Gerechtigkeitsprinzipien hinweisen, für die retributive Entwicklung repliziert.

Der kompetente Umgang der Kinder mit dem Thema Gerechtigkeit, insbesondere mit dem Thema Strafe, verdeutlicht den hohen Stellenwert, den dieser Themenkomplex im sozialen Kontext einnimmt. Die Annahme Piagets (1954), Gerechtigkeitsurteile seien bei Siebenjährigen in erster Linie von den Erziehungsautoritäten abhängig, und gerecht sei das, was der Erwachsene bestimmt, kann nicht aufrecht erhalten werden. Die Ergebnisse implizieren eher, dass das Gerechtigkeitsempfinden der Kinder von den gleichen Überlegungen geleitet wird, wie das der Jugendlichen oder Erwachsenen. Moralische Urteilsfähigkeit ist zwar korreliert mit kognitiven Kompetenzen, welche im Laufe der Kindheit zunehmen, jedoch sind Denkleistungen nicht der einzige

Einflussfaktor auf das moralische Urteil und Handeln. Sozialisation, kultureller und situativer Kontext, Motivation und Emotion haben – wie im Exkurs (S. 79-82) dargestellt – Einfluss auf Gerechtigkeitsüberlegungen. In meiner Untersuchung wurde unter anderem gezeigt, dass situative Faktoren, wie die Frage der eigenen Betroffenheit von Strafe, über die Kindheit hinaus Einfluss auf Strafurteile haben. Daher ist es nicht erstaunlich, dass der Entwicklungsverlauf des retributiven Handelns in einigen Punkten wenig linear und konstant ist. Aussagen darüber, wie „typische“ Moralurteile in bestimmtem Alter aussehen, müssen zunehmend kritisch betrachtet werden. Zwar zeigen die längsschnittlichen Befunde meiner Untersuchung, dass die Prinzipien, die einer Strafverteilung zugrunde liegen, in der mittleren Kindheit in größerem Maße Veränderungen unterliegen als im späten Kindes- oder im Jugendalter. Dennoch weist die hohe Integrationskompetenz, die schon in der ersten Klasse gefunden wurde, auf das frühe differenzierte Urteilen in Fragen der Gerechtigkeit hin.

Im Umgang mit Kindern sollte daher nicht willkürlich oder autoritär bestimmt werden, wenn es um Fragen der gerechten Verteilung geht. Vielmehr sollte die Fähigkeit der Kinder, mit wichtigen Informationen sensibel umzugehen und die Relevanz von Gerechtigkeitskriterien abzuwägen, gefördert werden. Das bedeutet auch, dass die Erwachsenen gegebenenfalls ihre Gerechtigkeitsvorstellungen überprüfen sollten, um zu erkennen, dass diese möglicherweise festgefahren, einseitig, rigide und vorurteilsbehaftet sind. Auf eine solche relative Rigidität weist der Befund meiner Studie hin, dass bei Erwachsenen der höchste Anteil an primär an der Absicht orientierten Urteile vorliegt, was auf Kosten der Integration aller Situationsinformationen geht, und stärker ein schematisches Vorgehen impliziert, als in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen, wo ein sehr viel höherer Anteil an integrativen Urteilen gefunden wurde.

Es ist zu empfehlen, dass kindliche Überlegungen zum Thema der Gerechtigkeit von dem sozialen Umfeld ernst genommen und aufgegriffen werden sollten. Diskussionen mit Kindern über gerechte Behandlungen, gerechte Verteilungen und gerechte Strafen sollten von Erziehern, Eltern und sonstigen Autoritätspersonen nicht gemieden, sondern bewusst geführt werden, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten im Blick auf moralisches Urteilen und Handeln zu trainieren und weiterzuentwickeln.

9.7 Schwächen der Studie und Forschungsdesiderata

Jede empirische Studie hat Schwächen und Mängel, die sich nicht zuletzt aus der Wahl eines bestimmten Untersuchungsdesigns ergeben, wodurch manche Facetten des Untersuchungsgegenstandes besonders gut beleuchtet werden, andere jedoch vernachlässigt werden.

Einer dieser vernachlässigten Aspekte ist die Frage nach der Begründung der Gerechtigkeitsentscheidungen. Es wurde zu keinem Zeitpunkt die Frage an die Vpn gerichtet, warum sie diese oder jene Verteilungsentscheidung getroffen haben. Man könnte argumentieren, dass dies ein Verlust an wertvoller Information über die Beweggründe und die der Verteilung zugrunde liegenden Argumentationen bedeute. Hier ist jedoch zu sagen, dass der Fokus meiner Untersuchung eindeutig und explizit auf die Verhaltensebene gerichtet war. Nur so können intuitive Urteile erfasst werden, kann soziale Erwünschtheit reduziert werden und können verbale Ausdrucksfähigkeiten als Einflussfaktoren ausgeschaltet werden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Rahmengeschichte und damit die vorgegebene Situation, in der sich das retributive Handeln abspielt. Zum einen ist die Situation eingebettet in den speziellen Kontext der Schule, der möglicherweise bestimmte Verteilungstendenzen unterstützt. Zum anderen sind die in diesem Kontext getroffenen Entscheidungen nicht unbedingt auf andere Situationen generalisierbar. Es wurde schon im Exkurs „Was Theorien der Moralentwicklung nicht sagen“ (S. 79-84) auf die Situationsgebundenheit von punitiven Entscheidungen hingewiesen. Es besteht hier eindeutig eine Forschungsnotwendigkeit, die Strafverteilungen in anderen Situationen zu untersuchen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzudecken.

Auch wenn meine Untersuchung das konkrete Handeln in Gerechtigkeitssituationen betrachtet, um so dem Verhalten in Realsituationen näher zu kommen als Untersuchungen, die moralische Begründungen in den Mittelpunkt stellen, so ist es dennoch eine Art Laborsituation, in der die Strafurteile gefällt werden. Daher muss auch hier die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf reale, moralische Situationen eingeschränkt werden. In der Realität des moralischen Handelns spielen sehr wahrscheinlich viele weitere Variablen eine gewichtige Rolle und beeinflussen die Gerechtigkeitsentscheidungen von Menschen. Andere anwesende Personen können moralisches Handeln stark beeinflussen – dies wurde in zahlreichen Studien in Bezug

auf das Hilfeverhalten von Personen gezeigt (Überblick s. Bierhoff, 2007). Dass im Bereich der Strafgerechtigkeit Kontexteinflüsse vorhanden sind, wurde von Miller & Vidmar (1981) festgestellt, die situative Einflüsse auf Strafentscheidungen analysierten. Anregung für zukünftige Forschung könnte es daher sein, solche Einflüsse als Variablen in die Untersuchung von retributiven Urteilen zu integrieren, und damit ein komplexeres und realistischeres Bild von diesen Urteilen zu erhalten.

Des weiteren sei noch eine Anregung für weiterführende Untersuchungen genannt, die die Auswahl der Stichprobe betrifft: Da das Design meiner Studie sehr einfach und spielerisch gehalten ist und keine Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Vpn stellt, wäre es sinnvoll die Untersuchung mit jüngeren Kindern (Vorschulkindern) durchzuführen. Es wäre interessant zu sehen, wie jüngere Kinder die Informationen über Absicht und Schadenshöhe in ihre Urteile integrieren, und ob sie eine unterschiedliche Gewichtung dieser Informationen vornehmen.

Letztendlich ist es auch noch die Aufgabe weiterer Forschung, mögliche Kausalerklärungen für die unterschiedliche Gewichtung von Absicht und Schadenshöhe im Strafurteil zu finden und zu überprüfen. Ein möglicher Ansatz könnte die Erhebung der Empathiefähigkeit der Vpn sein: Die Fähigkeit sich in die Innenwelt anderer Menschen einzufühlen könnte entscheidend dafür sein, dass der Fokus bei der Strafverteilung stärker auf Absichten und Motiven liegt als auf der Strafhöhe.

10. Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Fragen der gerechten Strafverteilung im Hinblick auf den entwicklungspsychologischen Kontext nachzugehen und herauszufinden, welche situativen Informationen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen berücksichtigt werden, wenn sie Strafurteile fällen sollen.

In der Einleitung wurde zunächst der Gerechtigkeitsbegriff beleuchtet. Hier wurde die Komplexität dieses Begriffs und seine Situationsgebundenheit deutlich: Es gibt keine zufrieden stellende allgemeine Definition von Gerechtigkeit, da der jeweilige Kontext die Kriterien der Gerechtigkeit determiniert.

Diese Gerechtigkeitskriterien, ihre Voraussetzungen und Anwendungsregeln, sind Gegenstand der Theorien der Gerechtigkeitsbewertung, die im anschließenden Teil der Arbeit vorgestellt wurden. Hier stehen sich vor allem Vertreter der Equity-Theorie und diejenigen der Mehr-Prinzipien-Ansätze gegenüber. Während in der erstgenannten Theorie von einem einzigen Gerechtigkeitskriterium, dem Ausgewogenheitsprinzip, ausgegangen wird, nehmen die Befürworter des Mehr-Prinzipien-Ansatzes an, dass in Verteilungssituationen mehrere Gerechtigkeitsprinzipien in die Begründung des Urteils einbezogen werden. Als weiterer bedeutsamer Ansatz wurde die Gerechtigkeitsmotivtheorie dargestellt, die den Glauben an eine gerechte Welt als grundlegendes menschliches Bedürfnis annimmt. Des Weiteren wurden Grundzüge einer retributiven Theorie der Verteilung erläutert, die vor allem die Frage nach der Funktion und der Motivation von Strafe zu beantworten sucht.

Vorgestellt wurden auch bedeutende Theorien der Gerechtigkeitsentwicklung, die zum Teil von allgemeineren kognitiven Entwicklungstheorien abgeleitet sind, wie die von Piaget (1932, 1954), Kohlberg (1969, 1995) oder Damon (1977, 1990). Diese Autoren nehmen eine Stufenfolge der kognitiven und moralischen Entwicklung an und behaupten, dass auf verschiedenen Entwicklungsstufen verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien beachtet werden. Nach diesen Theorien verläuft die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs relativ langsam, und die Integration verschiedener Kriterien der Verteilung findet meist erst auf der letzten Entwicklungsstufe statt. Demgegenüber steht die Theorie der Informationsintegration von Anderson (1977) und das Informationsprozess-Modell von Darley und Shultz (1990). Bei diesen Ansätzen wird das Vorhandensein der Fähigkeit, verschiedene Informationen zu integrieren und

differenzierte Gerechtigkeitsurteile zu fällen, für einen sehr viel früheren Zeitpunkt angenommen.

Ein Überblick über relevante Untersuchungen im Bereich der retributiven Gerechtigkeit macht deutlich, dass zwar etliche Studien vorhanden sind, die der Frage nach der Berücksichtigung von Intentions- und Schadensinformation in verschiedenem Alter und in verschiedenen Situationen nachgehen, dass dennoch Widersprüche und Lücken der bisherigen Forschung in Bezug auf diese Frage existieren.

Mit dem Ziel, einige dieser Forschungslücken zu schließen, wurde das experimentelle Vorgehen der vorliegenden Untersuchung folgendermaßen konzipiert: In einem 2x2x2x2x3 Design wurde die Absichtlichkeit in zwei Stufen und die Schadenshöhe in drei Stufen variiert, um herauszufinden, in welcher Weise die Vpn Gebrauch von den gegebenen Informationen machen. Außerdem wurde die Betroffenheit der Vpn von der Strafe experimentell manipuliert, indem diese einmal aus supervisorischer und einmal aus selbstbetroffener Perspektive urteilten. Um Daten über den tatsächlichen Entwicklungsverlauf und die Veränderung von Gerechtigkeitsurteilen mit dem Alter zu gewinnen, wurden die Vpn nach einem Jahr erneut mit demselben Design untersucht. Erhoben wurde des weiteren die Stärke des Gerechte-Welt-Glaubens mit der „Allgemeinen Gerechte-Welt-Skala (GWAL) von Dalbert, Montada & Schmitt (1987) und der „Persönlichen Gerechte-Welt-Skala (GWPER) von Dalbert (1999), um Zusammenhängen zwischen Strafverteilung und Gerechte-Welt-Glaube nachzugehen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen in allem Altersgruppen signifikante Haupteffekte für die Variablen Schadenshöhe und Absicht. Die Auswertung der Einzelanalysen zeigt, dass mit zunehmendem Alter die Integration aller Informationen zunimmt und die Bedeutung des Schadens abnimmt. Dieser alterskorrelierte Verlauf ist jedoch nicht linear, und ist in Abhängigkeit von der Situation (Supervisor-/ Eigenbeteiligungssituation) unterschiedlich. Die Vpn bis zur 9. Klasse schreiben sich, wenn sie selber von der Strafe betroffen sind, weniger Strafe zu als dem äquivalenten Protagonisten in der supervisorischen Situation. Die längsschnittliche Analyse zeigt, dass der Anteil der Urteile, die sich nach einem Jahr verändert haben, bei den jüngeren Vpn größer ist als bei den älteren Vpn. Sie verdeutlicht außerdem, dass der größte Teil der veränderten Urteile in Richtung einer zunehmenden Integration beider Informationen geht, dass jedoch Veränderungen der

Urteile in alle Richtungen stattfanden (z.B. vom Haupteffekt Schaden zum Haupteffekt Absicht). Die Zusammenhänge des Gerechte-Welt-Glaubens mit der Strafverteilung sind recht eindeutig: Vpn mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben berücksichtigen die Absicht stärker in ihren Urteilen als Vpn mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben, und Vpn mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben berücksichtigen die Schadenshöhe stärker als Vpn mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben (Zusammenhänge dieser Art wurden nicht in allen Altersgruppen gefunden).

Diese Befunde legen zum einen nahe, dass Kinder in frühem Alter schon eine hohe Sensibilität gegenüber Gerechtigkeitskonzepten aufweisen. Zum anderen muss die Sicht auf die Gerechtigkeitsentwicklung als eine gleichmäßig und linear verlaufende revidiert werden. Zwar lassen sich Tendenzen der Strafverteilung in verschiedenen Altersgruppen feststellen, wie zum Beispiel die Zunahme der Informationsintegration. Jedoch bewirken Unterschiede im situativen Kontext und im persönlichen Gerechtigkeitsmotiv, dass Gerechtigkeitsurteile variabel, intuitiv und spezifisch ausfallen.

11. Literaturverzeichnis

- Ajzen, J. (1971). Attribution of dispositions to an actor. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18, 144-156.
- Anderson, N.H. & Butzin, C.A. (1978). Integration theory applied to children's judgements of equity. *Developmental Psychology*, Vol. 14, 593 – 606.
- Anderson, N.H. (1980). Information integration theory in developmental psychology. In F. Wilkening, J. Becker, T. Trabasso (Eds.), *Information integration by children* (pp. 1-45). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, N. H. (1982). *Methods of information integration theory*. New York: Academic Press.
- Anderson, N.H. (1991). Moral-social development. In N.H. Anderson (Ed.), *Contributions to information integration theory, Vol. 3: Developmental* (pp. 137-182). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Armsby, R.E. (1971). A reexamination of the development of moral judgments in children. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol.42, 1241-1248.
- Austin, W. & Hatfield, E. (1980). Equity-Theorie, Macht und soziale Gerechtigkeit. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 25 – 68).Bern: Hans Huber.
- Baldwin, C. P. & Baldwin, A. L. (1970). Children's judgements of kindness. *Child Development* <Malden, Mass.>, Vol. 41, 29-47.
- Bandura, A. & McDonald, J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 67 No 3, 274-281.
- Bearison, D.J. & Isaacs, L. (1975). Production deficiency in children's moral judgments. *Developmental Psychology*, Vol. 11 No. 6, 732-737.
- Berg-Cross, L.G. (1975). Intentionality, degree of damage and moral judgments. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 46, 970-974.
- Berkowitz, L. (1969). Resistance to improper dependence relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 5, 283-294.
- Berndt, T.J. & Berndt, E.G. (1975). Childrens' use of motives and intentionality in person perception and moral judgement. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 46 No. 4, 904 – 912.
- Berscheid, E. & Walster, E. (1967). When does a harmdoer compensate a victim? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 6 No. 4, 435-441.

Bierhoff, H.-W. (2007). Prosoziales Verhalten. In K. Jonas, W. Stroebe, M. Hewstone & M. Reiss (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 295-327). Berlin: Springer.

Boehm, L. (1966). Moral judgment: a cultural and subcultural comparison with some of Piaget's research conclusions. *International Journal of Psychology, Vol. 1*, 143-150.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2., vollständig überarb. Aufl.). Berlin: Springer.

Brainerd, C.J. (1973). Judgments and explanations as criteria for the presence of cognitive structures. *Psychological Bulletin, Vol. 79*, 172-179.

Brandt, M.M. & Strattnner-Gregory, M.J. (1980). Effect of highlighting intention on intentionality and restitutive justice. *Developmental Psychology, Vol. 16 No. 2*, 147-148.

Breznitz, S. & Kugelmass, S. (1967). Intentionality in moral judgment: Developmental stages. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 38*, 469-479.

Brusten, M. & Peters, D. (1969). Ideologie und Fakten in der Rechtssprechung. Kritische Bemerkungen zu einer Untersuchung von Karl Dieter Opp und Rüdiger Peuckert über die Höhe des Strafmaßes. *Kriminologisches Journal 1, Nr.2*, 36-52.

Buchanan, J.P. & Thompson, S.K. (1973). A quantitative methodology to examine the development of moral judgment. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 44*, 186-189.

Butzin, C.A. & Anderson, N.H. (1973). Functional measurement of children's judgments. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 44*, 529-537.

Chandler, M.J., Greenspan, S. & Barenboim, C. (1973). Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 44*, 315-320.

Cohen, R.L. & Greenberg, J. (1982). The justice concept in social psychology. In J. Greenberg & R. Cohen (Eds.), *Equity and justice in social behavior* (pp. 1 – 41). New York: Academic Press.

Costanzo, P.R., Coie, J.D., Grumet, J.F. & Farnill, D. (1973). A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgments. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 44*, 154-161.

Dalbert, C. (1982). Der Glaube an die gerechte Welt. Zur Güte einer deutschen Version der Skala von Rubin & Peplau. *Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 10*. Trier: Universität Trier.

Dalbert, C. (1996). *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit: Eine psychologische Analyse*. Bern: Hans Huber.

Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. New York: Kluwer/ Plenum.

Dalbert, C. (2005). Just world beliefs, development of. In C.B. Fisher & R.M. Lerner (Eds.), *Encyclopedia of Applied Development Science, Vol. 1* (pp. 617-620). Thousand Oaks: Sage Publications.

Dalbert, C. & Dzuka, J. (2004). Belief in a just world, personality and well-being of adolescents. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood* (pp. 101-116). Oxfordshire: Routledge.

Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge* 29, 596-615.

Dalbert, C. & Radant, M. (2004). Parenting and young adolescents' belief in a just world. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood* (pp. 11-25). Oxfordshire: Routledge.

Dalbert, C. & Sallay, H. (2004). The development of the belief in a just world. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood* (pp.26-42). Oxfordshire: Routledge.

Damon, W. (1990). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Darby, B.W. & Schlenker, B.R. (1982). Children's reactions to apologies. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol.43*, 742-753.

Darley, J.M. & Shultz, T. (1990). Moral rules: Their content and acquisition. *Annual Review of Psychology* 41, 525 – 556.

Darley, J.M. (2002). Just punishments: Research on retributitional justice. In M. Ross & D. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 324 – 333). Cambridge: University Press.

Detle, D., Stöber, J. & Dalbert, C. (2004). Belief in a just world and adolescents' vocational and social goals. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood* (pp. 231-247). Oxfordshire: Routledge.

Carlsmith, K., Darley, J.M., & Robinson, P. (2002). Why do we punish? Deterrence and just deserts as motives for punishment. *Journal of personality and social psychology* Vol. 83 No. 2, 284 – 299.

Darley, J.M. & Huff, C.W. (1990). Heightened damage assessment as a result of the intentionality of the damage-causing act. *British Journal of Social Psychology, Vol 29*, 181-188.

Darley, J.M., Klossen, E.C. & Zanna, M. (1978). Intentions and their contexts in the moral judgments of children and adults. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 49, 66-74.

Darley, J.M. & Zanna, M. (1982). Making moral judgments. *American Scientist*, Vol. 70, 512-521.

DeRemer, P. & Gruen, G.E. (1979). Children's moral judgments: The relationship between intentionality, social egocentrism, and development. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 134, 207-217.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of social issues*, Vol. 31 No. 3, 137 – 149.

Einhorn, H. J. & Hogarth, R. M. (1978). Confidence in judgment: Persistence of the illusion of validity. *Psychological Review*, Vol. 85, 395-416.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Sprinrad, T. L. (2006). Pro social behavior. In Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, R. M. (Hrsg.) *Handbook of child psychology*, Vol. 3: *Social, emotional, and personality development* (S. 646-718). New York: Wiley.

Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, Vol. 94 No. 1, 100-131.

Eisenberg, N. & Mussen, P. (1975). The origins and development of concepts of justice. *The Journal of social issues*, Vol. 31 No. 3, 183 – 201.

Eisenberg, N. & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, Vol. 14 No. 2, 185-186.

Emler, N.P. (1978). Children's development and use of inferences about intentions and motives in moral judgment. *British Journal of educational psychology*, Vol. 48, 201-209.

Emler, N.P. (1991). What do children care about justice? The influence of culture and cognitive development. In R. Vermunt & H. Steemsma (Eds.), *Social justice in human relations*, Vol. I. (pp. 123 – 150). New York: Plenum Press.

Endres, J. (1992). Einstellungen zu Straf- und Sanktionszwecken und ihre Messung. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, Bd. 75 Nr. 6, 309-319.

Etzioni, A. (1986). Rationality is anti-entropic. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 7, 17-36.

Farnill, D. (1974). The effects of social-judgment set on children's use of intent information. *Journal of Personality*, Vol. 42, 276-289.

Fein, D. & Stein, G. (1977). Immanent punishment and reward in six-and nine-year-old children. *Journal of Genetic Psychology, Vol. 130*, 91-96.

Feldman, N.S., Klosson, E.C., Parsons, J.E., Rholes, W.S. & Ruble, D.N. (1976). Order of information presentation and children's moral judgments. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 47*, 556-559.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston: Peterson.

Fincham, F.D. (1981). Perception and moral evaluation in young children. *British Journal of Social Psychology, Vol. 20*, 265-270.

Fincham, F.D. & Jaspars, J.M. (1980). Attribution of responsibility: from man the scientist to man as lawyer. *Advanced Experimental Social Psychology, Vol. 13*, 81-138.

Fontana, A.F. & Noel, B. (1973). Moral reasoning in the university. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol.27*, 419-529.

Forst, B. & Wellford, C. (1981). Punishment and sentencing: Developing sentencing guidelines empirically from principles of punishment. *Rutgers Law Review Vol.33 No.3*, 799-837

Furnham, A. & Proctor, E. (1989). Belief in a just world: Review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology, Vol. 28*, 365-384.

Garz, D. (1989). Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Gerling, M. & Wender, I. (1981). Gerechtigkeitskonzepte und Aufteilungsverhalten von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Bd. 13 Nr. 3*, 236-250.

Gollwitzer, M. (2001). Vergeltung und Genugtuung: Validierung eines experimentellen Spielparadigmas. *Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 138*. Trier: Universität Trier.

Grinder, R.E. (1964). Relations between behavioural and cognitive dimensions of conscience in middle childhood. *Child Development <Malden, Mass.>, Vol. 35*, 881-893.

Grueneich, R. (1982). The development of children's integration rules for making moral judgments. *Child Development <Malden, Mass.>, Vol. 53*, 887-894.

Gutkin, D.C. (1972). The effect of systematic story changes on intentionality in children's moral judgments. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 43*, 187-195.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, Vol. 108 No. 4*, 814-834.

Haidt, J., Koller, S.H. & Dias, M.G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.65 No.4, 613-628.

Hassebrauck, M. (1985). Retributive und distributive Gerechtigkeit im Aufteilungsverhalten von Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. 17 Heft 2, 164 – 171.

Havighurst, R.J. & Neugarten, B.L. (1955). American Indian and white children: A sociological investigation. Chicago: University of Chicago Press.

Hebble, P.W. (1971). The development of elementary school children's judgment of intent. *Child Development <Malden, Mass.>* Vol. 42, 1203-1215.

Heidbrink, H. (1996). Die Moralpsychologie von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. FernUniversität – Gesamthochschule Hagen.

Heider, F. (1977). Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett.

Hewitt, L. St. (1975). The effects of provocation, intentions, and consequences on children's moral judgments. *Child Development <Malden, Mass.>* Vol. 46, 540-544.

Höffe, O. (2007). Gerechtigkeit – Eine philosophische Einführung. München: Verlag C.H. Beck.

Hoffman, M.L. (1970). Moral development. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol.2 (261-359). New York: Wiley.

Hoffman, M.L. & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, Vol. 12 No. 6, 557-558.

Hogan, R. & Emler, N. (1981). Retributive justice. In M. Lerner & S. Lerner (Eds.), *The justice motive in social behavior* (pp. 125 – 143). New York: Plenum Press.

Hommers, W. (1990a). Strafe und Schadensersatz: Zur Entwicklung zweier Urteilsschemata. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* Vol. 22, Heft 1, 75 – 86.

Hommers, W. (1990b). Entschuldigung, Drittschädigung und Schadenshöhe als Einflussgrößen des Urteils von Kindern und Erwachsenen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* Vol. 37(3), 399 – 419.

Hommers, W. (1995). Zur Reduzierbarkeit der Schadenswiedergutmachung auf ihre Komponenten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, Bd. 27 Nr. 1, 72-77.

Hommers, W. (1997). Integration of Kohlbergian information in punishment. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, Vol. 47, 31-36.

- Hommers, W. (2005). Zur Entwicklung von Verantwortlichkeit. In K.-P. Dahle (Hrsg.), *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie* (S. 13-29). Göttingen: Hogrefe.
- Hommers W. & Anderson, N.H. (1985). Recompense as a factor in assigned punishment. *British Journal of Developmental Psychology, Vol.3*, 75-86.
- Hommers, W. & Anderson, N.H. (1991). Moral algebra od harm and recompense. In N.H. Anderson (Hrsg.), *Contributions to information integration theory, Vol. II: Social* (S. 101-141). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Horai, J. & Bartek, M. (1978). Recommended punishment as a function of injurious intent, actual harm done, and intended consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 4 No. 4*, 575-578.
- Hommers, W. & Endres, J. (1989). Strafe und Schadensersatz im Urteilsverbund. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, Bd. 20 Nr. 4*, 211-219.
- Horan, H.D. & Kaplan, M.F. (1983). Criminal intent and consequence severity: Effects of moral reasoning on punishment. *Personality and Social Psychological Bulletin, Vol. 9 No. 4*, 638-645.
- Howe, E.S. & Loftus, T.C. (1992). Integration of intention and outcome information by students and circuit court judges: Design economy and individual differences. *Journal of applied Social Psychology, Vol. 22 No. 2*, 102-116.
- Ickes, W.J. & Kidd, R.F. (1976). An attributional analysis of helping behaviour. In J. Harry, W. Ickes & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research, Vol. 1* (pp 311-335). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Imamoglu, E.O. (1975). Children's awareness and usage of intention cues. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 46*, 39-45.
- Johnson, R.C. (1962). A study of children's moral judgments. *Child Development <Malden, Mass.>, Vol. 33*, 327-354.
- Jose, P.E. (1990). Just-world-reasoning in children's immanent justice judgments. *Child Development <Malden, Mass.>, Vol. 61*, 1024-1033.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Karniol, R. (1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psychological Bulletin Vol. 85*, 76 – 85.
- Kauffman, R.A. & Ryckman, R.M. (1979). Effects of locus-of-control, outcome severity, and attitudinal similarity of defendant on attributions of criminal responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 5 No. 3*, 340-343.

- Keasey, C.B. (1977a). Young children's attribution of intentionality of themselves and others. *Child Development* <Malden, Mass.>, Vol. 48, 261-264.
- Keasey, C.B. (1977b). Children's developing awareness and usage of intentionality and motives. *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 25, 219-260.
- Kelsen, H. (2000). Was ist Gerechtigkeit? Stuttgart: Reclam.
- Kemmler, L., Windheuser, H.-J., & Morgenstern, F. (1970). Gruppenanwendung von Piaget Geschichten zum moralischen Urteil bei 8-9-jährigen Jungen im Vergleich mit einigen anderen Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, Bd.2 Heft 2, 113-124.
- Kerckhoff, A.C. (1969). Early antecedents of role-taking and role-playing ability. *Merrill-Palmer Quarterly* Vol.15, 229-247.
- King, M. (1971). The development of some intention concepts in young children. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 42, 1145-1152.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lane, J. & Anderson, N.H. (1976). Integration of intention and outcome in moral judgment. *Memory and Cognition*, Vol. 4 No. 1, 1-5.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1983). The relationship of moral judgment to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp 52-73). New York: Wiley.
- Kohn, M.L. (1969). Class and conformity: A study of values. Homewood: Dorsey.
- Krebs, R. L. (1965). The development of intentional and sanction-independent moral judgment in the years four to eight. Unpublished Master's thesis. University of Chicago.
- Leon, M. (1980). Integration of intent and consequence information in children's moral judgments. In F. Wilkening, J. Becker & T. Trabasso (Eds.), *Information integration by children* (pp. 71-97). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leon, M. (1982). Rules in children's moral judgments: Integration of intent, damage and rationale information. *Developmental Psychology* Vol. 18, 835 – 842.
- Leon, M.J. (1984). Rules mothers and sons use to integrate intent and damage information in their moral judgment. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 55, 2106-2113.
- Lerner, M.J.(1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 1, 355-360.

- Lerner, M.J. (1971). The observer's evaluation of a victim: Justice, guilt, and veridical perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 20, 127-135.
- Lerner, M.J. (1975). The justice motive in social behavior: Introduction. *The Journal of social issues*, Vol. 31 No. 3, 1-20.
- Lerner, M.J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, Vol. XLV, 1 – 52.
- Lerner, M.J. (1980). The belief in a just world. A fundamental delusion. New York: Plenum Press.
- Lerner, M.J. & Simmons, C.H. (1966). The observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 4, 203-210.
- Lerner, M. & Whitehead, L.A. (1980). Verfahrensgerechtigkeit aus der Sicht der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 251 – 299). Bern: Hans Huber.
- Lickona, T. (1976). Research on Piaget's theory of moral development. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues* (pp. 219-240). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Link, C. (2005). Der fremde Gast. München: Goldmann Verlag.
- Lloyd-Bostock, S. (1983). Attributions of cause and responsibility as social phenomena. In J. Jaspars, F.D. Fincham & M. Hewstone (eds.), *Attribution Theory and Research: Conceptual, Developmental and Social Dimensions* (pp. 261-292). New York: Academic.
- Lipkus, I. & Bissonnette, V. (1996). Relationships among the belief in the belief in a just world, willingness to accommodate marital well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 22, 1943-1956.
- Lipkus, I. & Bissonnette, V. (1998). The belief in a just world willingness to accommodate among married and dating couples. In L. Montada & M. Lerner (Eds.), *Responses to victimizations and belief in the just world* (pp. 127-140). New York: Plenum.
- Lipkus, I., Dalbert, C. & Siegler, I. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus others: implications for psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 22, 666-677.
- Maes, J. (1994a). Drakönität als Persönlichkeitsmerkmal: Entwicklung und erste Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung von Urteilsstrenge (Drakönität) versus Milde. *Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“* Nr. 78. Trier: Universität Trier.

- Maes, J. (1994b). Psychologische Überlegungen zu Rache. *Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“* Nr. 76. Trier: Universität Trier.
- Maes, J. & Schmitt, M. (2004a). Gerechtigkeit und Gerechtigkeitspsychologie. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden* (S. 182–194). Weinheim: Beltz.
- Maes, J. & Schmitt, M. (2004b). Transformation of the justice motive? In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood* (pp. 64-82). Oxfordshire: Routledge.
- McFatter, R.M. (1978). Sentencing strategies and justice: Effects of punishment philosophy on sentencing decisions. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol.36, 1490-1500.
- McFatter, R.M (1982). Purposes of punishment: Effects of utilities of criminal sanctions on perceived appropriateness. *Journal of Applied Psychology*, Vol.67, 255-267.
- McGuire, W.J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (eds.), *The Handbook of social psychology* (Vol. 3) (pp. 136-314). Reading: Addison-Wesley.
- Medinnus, G.R. (1959). Immanent justice in children: A review of the literature and additional data. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 94, 253-262.
- Mikula, G. (1980). Einleitung: Thematische Schwerpunkte der psychologischen Gerechtigkeitsforschung. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 13-24). Bern: Hans Huber.
- Mikula, G. (1980). Zur Rolle der Gerechtigkeit in Aufteilungsentscheidungen. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 141 – 184). Bern: Hans Huber.
- Miller, D.T. & Vidmar, N. (1981). The social psychology of punishment reactions. In M. Lerner & S. Lerner (Eds.), *The justive motive in social behavior* (pp. 145 – 172). New York: Plenum Press.
- Miller, J.G, Bersoff, D.M. & Harwood, R.L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.58, 33-47.
- Montada, L. (1980). Gerechtigkeit im Wandel der Entwicklung. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 302 – 330). Bern: Hans Huber.
- Montada, L. (2002a). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarb. Aufl.) (S. 418-442). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Montada, L. (2002b). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarb. Aufl.) (S. 619 – 647). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Najarian-Svajian, P.H. (1966). The idea of immanent justice among Lebanese children and adults. *Journal of Genetic Psychology, Vol. 109*, 57-66.
- Nelson-LeGall, S.A. (1985). Motive-outcome matching and outcome foreseeability: Effects on attribution of intentionality and moral judgments. *Developmental Psychology, Vol. 2 No. 2*, 332-337.
- Nelson, S.A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development <Malden, Mass.>, Vol. 51*, S. 823-829.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). Human inference strategies and shortcomings of social judgment. New York: Prentice-Hall.
- Oswald, M.E. (1989). Schadenshöhe, Strafe und Verantwortungsattribution. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, Bd. 20 Nr. 1*, 200-210.
- Oswald, M.E., Hupfeld, J., Klug, S.C. & Gabriel, U. (2002). Lay-perspectives on criminal deviance, goals of punishment, and punitivity. *Social Justice Research, Vol.15*, 85-98.
- Oswald, M.E., Orth, U. & Hupfeld, J. (2003). Mikro-versus Makroperspektive der retributiven Gerechtigkeit, Strafziele und die Forderung nach Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, Bd. 34 Nr. 4*, 227-241.
- Percival, P. & Haviland, J. (1978). Consistency and retribution in children's immanent justice decisions. *Developmental Psychology, Vol. 14*, 132-136.
- Phares, E.J. (1976). Locus of control in personality. Morristown: General Learning Press.
- Phares, E.J. & Wilson, K.G. (1972). Responsibility attribution: Role of outcome severity, situational ambiguity, and internal-external control. *Journal of Personality, Vol. 40*, 392-406.
- Piaget, J. (1954). Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich: Rascher.
- Przygotski, N. & Mullet, E. (1993). Relationships between punishment, damage, and intent to harm in the incarcerated: An information integration approach. *Social behavior and personality, Vol. 21 No. 2*, 93-102.
- Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Ritter, C., Benson, D.E. & Snyder, C. (1990). Belief in a just world and depression. *Sociological Perspectives Vol. 33*, 235-252.

- Ritter, J. (Hrsg.). (1998). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robbenolt, J.K. (2000). Outcome severity and judgments of responsibility: A meta-analytic review. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 30 No. 12, 2575-2609.
- Rosenbaum, R.M. (1972). A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. University of California, Los Angeles: Unpublished doctoral dissertation.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Vol. 80 No. 609.
- 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*, Vol. 29(4), 73-93.
- Rubin, Z. & Peplau, L.A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, Vol. 31 No. 3, 65-90.
- Rule, B.G. & Duker, P. (1973). Effects of intentions and consequences on children's evaluation of aggressors. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 27 No. 2, 184-189.
- Schleifer, M, Shultz, T.R & Lefebvre-Pinard, M. (1983). Children's judgments of causality, responsibility and punishment in cases of harm due to omission. *British Journal of Development*, Vol. 1, 87-93.
- Schmitt, M., Dalbert, C., Montada, L., Gschwendner, T., Maes, J., Reichle, B., Radant, M., Schneider, A. & Brähler, E. (2007). Verteilung des Glaubens an eine gerechte Welt in der Allgemeinbevölkerung: Normwerte für die Skala Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube. *Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 165*. Trier: Universität Trier.
- Schopler, J. & Matthews, M. (1965). The influence of perceived causal locus of partner's dependence on the use of interpersonal power. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 2, 609-612.
- Schwinger, T. (1980). Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 107 – 140). Bern: Hans Huber.
- Selman, R.L. (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 42, 79-91.
- Shaver, K.G. (1970). Defense attribution: Effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 14 No. 2, 101-113.

- Shaver, K.G. (1985). *The attribution of blame*. New York: Springer.
- Shultz, T.R. & Schleifer, M. (1983). Towards a refinement of attribution concepts. In J. Jaspars, F.D. Fincham & M. Hewstone (eds.), *Attribution Theory and Research: Conceptual, Developmental and Social Dimensions* (pp. 37-62). New York: Academic.
- Shultz, T.R., Schleifer, M. & Altman, I. (1981). Judgment of causation, responsibility, and punishment in cases of harm-doing. *Canadian Journal of Behavioral Science*, Vol. 13, 238-253.
- Shultz, T.R. & Wright, K. (1985). Concepts of negligence and intention in the assignment of moral responsibility. *Canadian Journal of Behavioral Science*, Vol. 17 No. 2, 97-108.
- Shultz, T.R., Wright, K. & Schleifer, M. (1986). Assignment of moral responsibility and punishment. *Child Development <Malden, Mass.> Vol. 57.1*, 177 – 184.
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shweder, R.A. & Haidt, J. (1993). The future of moral psychology: Truth, intuition, and the pluralistic way. *Psychological Science* Vol.4, 360-365.
- Shweder, R.A., Mohapatra, M. & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp.1-83). Chicago: University of Chicago Press.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.
- Snyder, M. & Jones, E.E. (1974). Attitude attribution when behavior is constrained. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 10, 585-600.
- Sosis, R.H. (1974). Internal-external control and the perception of responsibility of another for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 30 No. 3, 393-399.
- Streng, F. (1984). *Strafzumessung und relative Gerechtigkeit*. Heidelberg: R.v.Decker's Verlag.
- Suhling, S., Löbmann, R. & Greve, W. (2005). Zur Messung von Strafeinstellungen. Argumente für den Einsatz von fiktiven Fallgeschichten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 36 Nr.4, 203-213.
- Surber, C.F. (1977). Developmental processes in social inference: Averaging of intentions and consequences in moral judgment. *Developmental Psychology*, Vol. 13 No. 6, 654-665.

Trautner, H.M. (1991). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie Bd. 2: Theorien und Befunde. Göttingen: Hogrefe.

Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 3 No. 6, 611-618.

Turiel, E., Killen, M. & Helwig, C.C. (1987). Morality: Its structure, function, and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp.155-243). Chicago: University of Chicago Press.

Utne, M.K. & Kidd, R.F. (1980). Equity and attribution. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 69-106). Bern: Hans Huber.

Vidmar, N. (2002). Retributive justice: It's social context. In M. Ross & D. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 291 – 313). Cambridge: University Press.

Walster, E. (1966). Assignment of responsibility for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 3 No. 1, 73-79.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A, Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R.M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour* (pp. 95-120). Morristown: General Learning Press.

Wender, I. (1986). Children's use of justice principles in allocation situations. In H.W. Bierhoff, R. Cohen & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations* (pp. 249-264). New York: Plenum Press.

Whiteman, M. (1967). Children's conceptions of psychological causality. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 38, 143-155.

Whiteman, P.H. & Kosier, K.P. (1964). Development of children's moralistic judgments: Age, sex, IQ, and certain personal-experiential-variables. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 35, 843-850.

Wilson, J.Q. (1993). The moral sense. New York: Free Press.

Yuill, N. & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental Psychology*, Vol. 24 No. 3, 358-365.

Yussen, S. R. (1976). Moral reasoning from the perspective of others. *Child Development* <Malden, Mass.>, Vol. 47, 551-555.

Zelazo, P.D., Helwig, C.C. & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development* <Malden, Mass.> Vol. 67, 2478-2492.

Zillmann, D. & Contor, J. R (1976). Effects of timing information about mitigating circumstances on emotional responses to provocation and retaliatory behaviour. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 12, 38-55

Zimbardo, P.G. (1995). *Psychologie* (6., neu bearb. Auflage). Berlin: Springer.

Zuckerman, M. & Gerbasi, K.C. (1977). Belief in internal control or belief in a just world: The use and misuse of the I-E scale in prediction of attitudes and behavior. *Journal of Personality*, Vol. 45, 356-378.

Zuckerman, M., Gerbasi, K.C., Kravitz, R.I. & Wheeler, L. (1975). The belief in a just world and reactions to innocent victims. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, Vol. 5 No. 326.

<http://www.rechtswörterbuch.de/rw/definition.asp?Modus=haeufig&Begriff=Schadensersatz>. (aufgerufen am 06.03.08.)

Anhang

Verzeichnis aller Tabellen

Verzeichnis aller Abbildungen

Elternbrief

Rahmengeschichte/ Probedurchläufe für weibliche Vpn (Supervisorbedingung)

Zufallsreihenfolgen der Geschichten für weibliche Vpn (Supervisorbedingung)

Rahmengeschichte/ Probedurchläufe für männliche Vpn (Eigenbeteiligungsbedingung)

Zufallsreihenfolgen der Geschichten für männliche Vpn (Eigenbeteiligungsbedingung)

Protokollbögen (Supervisorbedingung)

Verzeichnis aller Tabellen

<i>Tabelle 1.</i> Experimentelles Design (unabhängige Variablen)	121
<i>Tabelle 2.</i> Stichprobe (Anzahl Vpn/ Alter in Jahren)	123
<i>Tabelle 3.</i> Reliabilität	139
<i>Tabelle 4.</i> Häufigkeiten der Haupteffekte (SV) (prozentualer Anteil)	146
<i>Tabelle 5.</i> HE-Kategorien und kumulierte HE-Kategorien	146
<i>Tabelle 6.</i> Häufigkeiten der Haupteffekte (EB) (prozentualer Anteil)	148
<i>Tabelle 7.</i> Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr - Gesamtstichprobe	163
<i>Tabelle 8.</i> Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – Gesamtstichprobe	164
<i>Tabelle 9.</i> Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr - 1./ 2. Klasse	165
<i>Tabelle 10.</i> Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – 1./ 2. Klasse	166
<i>Tabelle 11.</i> Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr - 3./ 4. Klasse	167
<i>Tabelle 12.</i> Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – 3./ 4. Klasse	168
<i>Tabelle 13.</i> Qualität der Veränderungen bei den HE (kum.) nach 1 Jahr - 9./ 10. Klasse	168
<i>Tabelle 14.</i> Prozentuale Veränderungen bei den HE-Kategorien – 9./ 10. Klasse	169

Verzeichnis aller Abbildungen

<i>Abb. 1.</i> Aufteilung der Gerechtigkeit nach Aristoteles	14
<i>Abb. 2.</i> Das „integration diagramm“	70
<i>Abb. 3.</i> Überblick über das „information-processing-model“	75
<i>Abb. 4.</i> Versuchsmaterial „Absicht“/ weiblich	126
<i>Abb. 5.</i> Versuchsmaterial „Absicht“/ männlich	126
<i>Abb. 6.</i> Versuchsmaterial „aus Versehen“/ weiblich	127
<i>Abb. 7.</i> Versuchsmaterial „aus Versehen“/ männlich	127
<i>Abb. 8.</i> Versuchsmaterial „verschmutzte Tische“	127
<i>Abb. 9.</i> Rechenschieber zur Strafverteilung	128
<i>Abb. 10.</i> Versuchsmaterial Tische/ Bilder Intention/ Handlungsträger	130

<i>Abb. 11.</i> Versuchsmaterial Tische/ Bilder Intention/ Handlungsträger	130
<i>Abb. 12.</i> Visualisierung der GWAL-/ GWPER-Antwortskala	131
<i>Abb. 13.</i> Untersuchungstisch aus VI-Perspektive (Gymnasium)	133
<i>Abb. 14.</i> Untersuchungstisch aus VI-Perspektive (Grundschule)	133
<i>Abb. 15.</i> Vp beim Aufteilen der Strafe aus VI-Perspektive	134
<i>Abb. 16.</i> Vp beim Aufteilen der Strafe aus VI-Perspektive	134
<i>Abb. 17.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 1. Klasse (SV)	140
<i>Abb. 18.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: 1. Klasse (EB)	140
<i>Abb. 19.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 2. Klasse (SV)	141
<i>Abb. 20.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: 2. Klasse (EB)	141
<i>Abb. 21.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 3. Klasse (SV)	142
<i>Abb. 22.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: 3. Klasse (EB)	142
<i>Abb. 23.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 4. Klasse (SV)	142
<i>Abb. 24.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: 4. Klasse (EB)	142
<i>Abb. 25.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 9. Klasse (SV)	143
<i>Abb. 26.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: 9. Klasse (EB)	143
<i>Abb. 27.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: 10. Klasse (SV)	144
<i>Abb. 28.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: 10. Klasse (EB)	144
<i>Abb. 29.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: Erwachsene (SV)	145
<i>Abb. 30.</i> Mittlere Summe an Geld, die Vp bezahlen muss: Erwachsene (EB)	145
<i>Abb. 31.</i> Häufigkeitsverteilung der kumulierten Haupteffekte (SV) (prozent. Anteil)	147
<i>Abb. 32.</i> Häufigkeitsverteilung der kumulierten Haupteffekte (EB) (prozent. Anteil)	149
<i>Abb. 33.</i> Mittlere Summe der Strafe der Zweitklässler in der SV- und in der EB-Variante	151
<i>Abb. 34.</i> Mittlere Summe an Geld, die Person A (SV)/ Vp (EB) bezahlen muss	151
<i>Abb. 35.</i> Häufigkeitsverteilung des Haupteffekts Absicht (in Prozent)	152
<i>Abb. 36.</i> Häufigkeitsverteilung des Haupteffekts Schadenshöhe (in Prozent)	153
<i>Abb. 37.</i> Häufigkeitsverteilung des Haupteffekts Absicht und Schaden (in Prozent)	153
<i>Abb. 38.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 3. Klasse (in Abhängigkeit des Schadens von Kind A)	154
<i>Abb. 39.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 4. Klasse (in Abhängigkeit des Schadens von Kind A)	155

<i>Abb. 40.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 9. Klasse (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)	156
<i>Abb. 41.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 10. Klasse (in Abhängigkeit des Schadens von Kind A)	156
<i>Abb. 42.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 10. Klasse (in Abhängigkeit der Absicht von Kind A)	157
<i>Abb. 43.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: männl./ weibl. Vpn 10. Klasse (in Abhängigkeit der Absicht von Kind B)	157
<i>Abb. 44.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (SV) – Gesamtstichprobe	161
<i>Abb. 45.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (EB) – Gesamtstichprobe	161
<i>Abb. 46.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (SV) – 1./ 2. Klasse	161
<i>Abb. 47.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (EB) – 1./ 2. Klasse	161
<i>Abb. 48.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (SV) – 3./ 4. Klasse	162
<i>Abb. 49.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (EB) – 3./ 4. Klasse	162
<i>Abb. 50.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (SV) – 9./ 10. Klasse	162
<i>Abb. 51.</i> Veränderung der HE (kum.) nach einem Jahr (EB) – 9./ 10. Klasse	162
<i>Abb. 52.</i> Mittelwerte des GWAL/ GWPER der verschiedenen Altersgruppen	170
<i>Abb. 53.</i> Mittelwerte des GWAL der verschiedenen Altersgruppen	171
<i>Abb. 54.</i> Mittelwerte des GWPER der verschiedenen Altersgruppen	171
<i>Abb. 55.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher AGWG 2. Kl. (in Abhängigkeit der Absicht von B)	173
<i>Abb. 56.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher AGWG 4. Kl. (in Abhängigkeit des Schadens von A)	174
<i>Abb. 57.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher AGWG 10. Kl. (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)	174
<i>Abb. 58.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher AGWG 10. Kl. (in Abhängigkeit der Intention von A)	175
<i>Abb. 59.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher AGWG 10. Kl. (in Abhängigkeit der Intention von B)	175
<i>Abb. 60.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher AGWG Erw. (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)	176
<i>Abb. 61.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher PGWG 4. Kl. (in Abhängigkeit des Schadens von A)	177
<i>Abb. 62.</i> Mittlere Summe an Geld, die Kind A bezahlen muss: starker/ schwacher PGWG 4.Kl. (in Abhängigkeit der Beteiligung der Vp)	178

Rebecca Neuburger
Diplom Pädagogin (univ.)

Dettingen, den 16.02.06

Liebe Eltern!

Was ist für Kinder oder Jugendliche gerecht? Wenn derjenige mehr bekommt, der mehr geleistet hat? Oder derjenige, der bedürftiger ist? Wie sieht Gerechtigkeit im Bereich der Strafe aus? – Welche Bedeutung haben Intention und Schadenshöhe für die Verteilung von Strafe?

Diesen Fragen gehe ich im Rahmen meiner Dissertation, die am Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Augsburg betreut wird, nach. Dazu möchte ich Schülerinnen und Schülern der 1. und 3. Klasse kleine Geschichten erzählen, an deren Ende sie entscheiden sollen, wie hoch die Kinder in diesen Geschichten bestraft werden sollen.

Die Antworten werden anonymisiert.

Das Gespräch findet während der Unterrichtszeit statt und dauert pro SchülerIn ca. 2 mal 20 Minuten. Da es sich um eine Längsschnittstudie handelt, werde ich die Untersuchung in ca. einem Jahr mit denselben Schülern wiederholen.

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)

Intention u. Schadenshöhe - SUPERVISOR

Rahmengeschichte und Probedurchläufe/ weibliche Vpn

Ich erzähle dir jetzt eine Geschichte von Kindern in einer Schule so wie deiner hier.

Eines Tages haben einige der Kinder im Kunstunterricht ihre Farbtöpfe umgeworfen und dabei sind ihre Schultische schmutzig geworden.

Die Lehrerin ärgert sich über die Kinder und sagt zu ihnen, dass sie von ihrem Taschengeld das Putzmittel bezahlen müssen, mit dem man die Tische wieder saubermachen kann.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Tisch schmutziger geworden ist?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mit Absicht seinen Farbtopf umgeworfen hat?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind aus Versehen seinen Farbtopf umgeworfen hat?

Das wäre jetzt das Geld, das man für das Putzmittel bezahlen muß. (auf die Ringe zeigen)

Die Lehrerin sagt, dass du entscheiden darfst, wie viele von diesen Geldstücken jedes Kind bezahlen muß.

Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Tisch schmutziger geworden ist?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mit Absicht seinen Farbtopf umgeworfen hat?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind aus Versehen seinen Farbtopf umgeworfen hat?

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Tisch schmutziger geworden ist?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mit Absicht seinen Farbtopf umgeworfen hat?

Intention u. Schadenshöhe – SUPERVISOR

Reihenfolge 1/ weibliche Vpn

Geschichte 4:

Das ist **Agnes**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bettina**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Agnes.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

Geschichte 9:

Das ist **Andrea**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Diana**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Andrea.

Geschichte 8:

Das ist **Amelie**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Christa**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Amelie.

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

Geschichte 1:

Das ist **Antje**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bianca**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Antje.

Geschichte 11:

Das ist **Angelika**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Daria**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angelika.

Geschichte 6:

Das ist **Anna**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carla**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anna.

Geschichte 3:

Das ist **Anke**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bärbel**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Anke.

Geschichte 5:

Das ist **Alice**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carina**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Alice.

Geschichte 10:

Das ist **Angela**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Doris**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angela.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

Intention u. Schadenshöhe – SUPERVISOR

Reihenfolge 2/ weibliche Vpn

Geschichte 10:

Das ist **Angela**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Doris**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angela.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

Geschichte 3:

Das ist **Anke**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bärbel**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Anke.

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

Geschichte 1:

Das ist **Antje**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bianca**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Antje.

Geschichte 6:

Das ist **Anna**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carla**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anna.

Geschichte 9:

Das ist **Andrea**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Diana**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Andrea.

Geschichte 4:

Das ist **Agnes**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bettina**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Agnes.

Geschichte 5:

Das ist **Alice**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carina**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Alice.

Geschichte 11:

Das ist **Angelika**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Daria**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angelika.

Geschichte 8:

Das ist **Amelie**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Christa**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Amelie.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

Intention u. Schadenshöhe – SUPERVISOR

Reihenfolge 3/ weibliche Vpn

Geschichte 11:

Das ist **Angelika**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Daria**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angelika.

Geschichte 4:

Das ist **Agnes**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bettina**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Agnes.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

Geschichte 5:

Das ist **Alice**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carina**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Alice.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

Geschichte 8:

Das ist **Amelie**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Christa**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Amelie.

Geschichte 3:

Das ist **Anke**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bärbel**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Anke.

Geschichte 9:

Das ist **Andrea**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Diana**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Andrea.

Geschichte 6:

Das ist **Anna**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carla**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anna.

Geschichte 1:

Das ist **Antje**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bianca**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Antje.

Geschichte 10:

Das ist **Angela**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Doris**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angela.

Intention u. Schadenshöhe – SUPERVISOR

Reihenfolge 4/ weibliche Vpn

Geschichte 5:

Das ist **Alice**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carina**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Alice.

Geschichte 11:

Das ist **Angelika**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Daria**. Sie ist gestolpert und hat aus Versehen ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angelika.

Geschichte 4:

Das ist **Agnes**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bettina**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Agnes.

Geschichte 6:

Das ist **Anna**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carla**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anna.

Geschichte 9:

Das ist **Andrea**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Diana**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Andrea.

Geschichte 3:

Das ist **Anke**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bärbel**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Anke.

Geschichte 8:

Das ist **Amelie**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Christa**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Amelie.

Geschichte 1:

Das ist **Antje**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bianca**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Antje.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

Geschichte 10:

Das ist **Angela**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Doris**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angela.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

Intention u. Schadenshöhe – SUPERVISOR

Reihenfolge 5/ weibliche Vpn

Geschichte 8:

Das ist **Amelie**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Christa**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Amelie.

Geschichte 1:

Das ist **Antje**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bianca**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Antje.

Geschichte 11:

Das ist **Angelika**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Daria**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angelika.

Geschichte 6:

Das ist **Anna**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carla**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anna.

Geschichte 4:

Das ist **Agnes**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bettina**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Agnes.

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

Geschichte 3:

Das ist **Anke**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bärbel**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Anke.

Geschichte 5:

Das ist **Alice**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carina**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Alice.

Geschichte 10:

Das ist **Angela**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Doris**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angela.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

Geschichte 9:

Das ist **Andrea**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Diana**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Andrea.

Intention u. Schadenshöhe – SUPERVISOR

Reihenfolge 6/ weibliche Vpn

Geschichte 9:

Das ist **Andrea**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Diana**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Andrea.

Geschichte 8:

Das ist **Amelie**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Christa**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Amelie.

Geschichte 2:

Das ist **Annika**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Barbara**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Annika.

Geschichte 11:

Das ist **Angelika**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Daria**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angelika.

Geschichte 6:

Das ist **Anna**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carla**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anna.

Geschichte 1:

Das ist **Antje**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bianca**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Antje.

Geschichte 12:

Das ist **Astrid**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Dorothea**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Astrid.

Geschichte 5:

Das ist **Alice**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Carina**. Sie ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Alice.

Geschichte 3:

Das ist **Anke**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bärbel**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Anke.

Geschichte 10:

Das ist **Angela**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Doris**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als der von Angela.

Geschichte 7:

Das ist **Anja**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Celine**. Sie ist gestolpert und hat **aus Versehen** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie der von Anja.

Geschichte 4:

Das ist **Agnes**. Sie hat **mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Das ist **Bettina**. Sie hat **auch mit Absicht** ihren Farbtopf umgeworfen.

Ihr Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als der von Agnes.

Intention u. Schadenshöhe – Eigenbeteiligung

Rahmengeschichte und Probedurchläufe/ männliche Vpn

Ich erzähle dir jetzt eine Geschichte von dir und anderen Kindern in einer Schule.

Eines Tages habt ihr im Kunstunterricht ihre Farbtöpfe umgeworfen und dabei sind eure Schultische schmutzig geworden.

Die Lehrerin ärgert sich über euch und sagt zu euch, dass ihr von eurem Taschengeld das Putzmittel bezahlen müsst, mit dem man die Tische wieder saubermachen kann.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen.

Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen.

Bastian hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Tisch schmutziger geworden ist?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mit Absicht seinen Farbtopf umgeworfen hat?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind aus Versehen seinen Farbtopf umgeworfen hat?

Das wäre jetzt das Geld, das man für das Putzmittel bezahlen muß. (auf die Ringe zeigen)

Die Lehrerin sagt, dass du entscheiden darfst, wie viele von diesen Geldstücken jedes Kind bezahlen muß.

Verteile sie bitte so, wie du es gerecht findest.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen.

Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen.

Carsten ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Tisch schmutziger geworden ist?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mit Absicht seinen Farbtopf umgeworfen hat?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind aus Versehen seinen Farbtopf umgeworfen hat?

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen.

Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen.

David hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Tisch schmutziger geworden ist?

→ Kannst du mir zeigen, ob ein Kind mit Absicht seinen Farbtopf umgeworfen hat?

Intention u. Schadenshöhe - EIGENBETEILIGUNG

Reihenfolge 1/ männliche Vpn

Geschichte 4:

Das ist **Benny**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Benny** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bastian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 9:

Das ist **Damian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Damian** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 8:

Das ist **Claus**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Claus** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **David** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 1:

Das ist **Bernd**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bernd** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 11:

Das ist **Dieter**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Dieter** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 6:

Das ist **Christian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Christian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 3:

Das ist **Bodo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen.

Bodo ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 5:

Das ist **Carlo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carlo** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 10:

Das ist **Daniel**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Daniel** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen.

Carsten ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Intention u. Schadenshöhe - EIGENBETEILIGUNG

Reihenfolge 2/ männliche Vpn

Geschichte 10:

Das ist **Daniel**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Daniel** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carsten** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 3:

Das ist **Bodo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bodo** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **David** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 1:

Das ist **Bernd**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bernd** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 6:

Das ist **Christian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du ist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Christian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 9:

Das ist **Damian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Damian** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 4:

Das ist **Benny**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Benny** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 5:

Das ist **Carlo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carlo** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 11:

Das ist **Dieter**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Dieter** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 8:

Das ist **Claus**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Claus** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bastian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Intention u. Schadenshöhe - EIGENBETEILIGUNG

Reihenfolge 3/ männliche Vpn

Geschichte 11:

Das ist **Dieter**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Dieter** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 4:

Das ist **Benny**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Benny** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carsten** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **David** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 5:

Das ist **Carlo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carlo** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bastian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 8:

Das ist **Claus**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Claus** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 3:

Das ist **Bodo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bodo** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 9:

Das ist **Damian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Damian** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 6:

Das ist **Christian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Christian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 1:

Das ist **Bernd**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bernd** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 10:

Das ist **Daniel**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Daniel** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Intention u. Schadenshöhe - EIGENBETEILIGUNG

Reihenfolge 4/ männliche Vpn

Geschichte 5:

Das ist **Carlo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carlo** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 11:

Das ist **Dieter**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Dieter** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 4:

Das ist **Benny**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Benny** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 6:

Das ist **Christian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du ist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Christian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 9:

Das ist **Damian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Damian** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 3:

Das ist **Bodo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bodo** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 8:

Das ist **Claus**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Claus** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 1:

Das ist **Bernd**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bernd** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carsten** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 10:

Das ist **Daniel**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Daniel** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bastian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **David** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Intention u. Schadenshöhe - EIGENBETEILIGUNG

Reihenfolge 5/ männliche Vpn

Geschichte 8:

Das ist **Claus**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Claus** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 1:

Das ist **Bernd**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bernd** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 11:

Das ist **Dieter**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Dieter** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 6:

Das ist **Christian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du ist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Christian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 4:

Das ist **Benny**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Benny** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **David** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 3:

Das ist **Bodo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen.

Bodo ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 5:

Das ist **Carlo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carlo** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 10:

Das ist **Daniel**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Daniel** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen.

Carsten ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bastian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen.

Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 9:

Das ist **Damian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Damian** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei

schmutziger geworden als deiner.

Intention u. Schadenshöhe - EIGENBETEILIGUNG

Reihenfolge 6/ männliche Vpn

Geschichte 9:

Das ist **Damian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Damian** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 8:

Das ist **Claus**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Claus** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 2:

Das ist **Bastian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bastian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 11:

Das ist **Dieter**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Dieter** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 6:

Das ist **Christian**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du ist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Christian** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 1:

Das ist **Bernd**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bernd** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 12:

Das ist **David**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **David** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 5:

Das ist **Carlo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carlo** ist auch gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 3:

Das ist **Bodo**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Bodo** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

Geschichte 10:

Das ist **Daniel**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du bist gestolpert und hast **aus Versehen** deinen Farbtopf umgeworfen. **Daniel** hat **mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **schmutziger** geworden als deiner.

Geschichte 7:

Das ist **Carsten**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Carsten** ist gestolpert und hat **aus Versehen** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **genauso schmutzig** geworden wie deiner.

Geschichte 4:

Das ist **Benny**. Ihr habt beide eure Farbtöpfe umgeworfen. Du hast **mit Absicht** deinen Farbtopf umgeworfen. **Benny** hat **auch mit Absicht** seinen Farbtopf umgeworfen. Sein Schultisch ist dabei **weniger schmutzig** geworden als deiner.

PROTOKOLLBOGEN Reihenfolge 1
Situation: Intention – Schadenshöhe/ SUPERVISOR

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

2:

7:

12:

Abgabe an A		
Nr.	1.Durchgang	2.Durchgang
4		
2		
9		
8		
12		
1		
11		
6		
3		
5		
10		
7		

PROTOKOLLBOGEN Reihenfolge 2
Situation: Intention – Schadenshöhe/ SUPERVISOR

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

2:

7:

12:

Abgabe an A		
Nr.	1.Durchgang	2.Durchgang
10		
7		
3		
12		
1		
6		
9		
4		
5		
11		
8		
2		

PROTOKOLLBOGEN Reihenfolge 3
Situation: Intention – Schadenshöhe/ SUPERVISOR

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

2:

7:

12:

Abgabe an A		
Nr.	1.Durchgang	2.Durchgang
11		
4		
7		
12		
5		
2		
8		
3		
9		
6		
1		
10		

PROTOKOLLBOGEN Reihenfolge 4
Situation: Intention – Schadenshöhe/ SUPERVISOR

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

2:

7:

12:

Abgabe an A		
Nr.	1.Durchgang	2.Durchgang
5		
11		
4		
6		
9		
3		
8		
1		
7		
10		
2		
12		

PROTOKOLLBOGEN Reihenfolge 5
Situation: Intention – Schadenshöhe/ SUPERVISOR

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

2:

7:

12:

Abgabe an A		
Nr.	1.Durchgang	2.Durchgang
8		
1		
11		
6		
4		
12		
3		
5		
10		
7		
2		
9		

PROTOKOLLBOGEN Reihenfolge 6
Situation: Intention – Schadenshöhe/ SUPERVISOR

Datum:

Geschlecht:

Vp-Nr.:

Geburtsdatum:

Name:

Klasse:

Probedurchgänge:

2:

7:

12:

Abgabe an A		
Nr.	1.Durchgang	2.Durchgang
9		
8		
2		
11		
6		
1		
12		
5		
3		
10		
7		
4		

Vita

Jahrgang 1980. Studium der Rechtswissenschaft (10/1999-03/2000) an der Universität Augsburg.
Studium der Diplom Pädagogik (04/2000-10/2005) an der Universität Augsburg mit der
Hauptdisziplin Pädagogik, den Studienfächern Soziologie und Psychologie und den
Studienschwerpunkten Elementarpädagogik und pädagogische Diagnostik und Beratung.
Promotionsstudium im Fach Psychologie (10/2005-09/2008) an der Universität Augsburg.
Geprüfte wissenschaftliche Hilfskraft (10/2005-03/2006) am Lehrstuhl für Psychologie der
Universität Augsburg. Wissenschaftliche Mitarbeiterin (04/2007-09/2009) am Lehrstuhl für
Psychologie der Universität Augsburg.