

# Wie verstehen Kinder und Jugendliche das Recht? Sechs Phasen der Entwicklung rechtlichen Denkens

STEFAN WEYERS

## Zusammenfassung

Der Beitrag richtet sich auf die Entwicklung von Rechtsvorstellungen, einen bislang wenig untersuchten Bereich gesellschaftlichen Denkens. Zunächst werden theoretische Grundlagen zur Konzeption rechtlichen Denkens und zur Beziehung von Recht und Moral diskutiert. Vorgestellt werden dann die Ergebnisse zweier Forschungsprojekte zur Entwicklung des *vor*rechtlichen und rechtlichen Verständnisses. Insgesamt wurden 170 Kinder und Jugendliche im Alter von 1,5 bis 23 Jahren untersucht. Es lassen sich sechs Phasen rekonstruieren, die von dem Verständnis einseitiger Besitzregeln in der frühen Kindheit bis zu einem prinzipienorientierten Verständnis des Rechts im frühen Erwachsenenalter reichen. Abschließend werden die theoretische Konzeption des Modells sowie seine Grenzen und pädagogischen Implikationen diskutiert.

**Schlüsselwörter:** *Bereichsspezifische Entwicklung, rechtliches Denken, Recht und Moral*

## Summary

The present article is directed towards the development of legal thinking, a domain of societal understanding that has not been explored in depth until now. First, theoretical assumptions with regard to the conception of legal thinking and to the relationship of law and morality are discussed, followed by a presentation of

the findings of two research projects that investigated the development of pre-legal and legal understanding. Overall 170 children and juveniles aged 1.5 to 23 years were examined. Six phases were reconstructed that range from the understanding of unilateral possession-rules in early childhood to a principle-based understanding of the law in early adulthood. Finally, the theoretical conception of the model, its limits and its educational implications are discussed.

**Keywords:** *Domain-specific development, legal thinking, law and morality*

## **1. Einleitung**

In soziologischen Theorien gilt die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Funktionsbereiche als zentrales Merkmal moderner Gesellschaften. Die Ausdifferenzierung von Bereichen betrifft auch die Steuerung menschlichen Handelns durch soziale Normen (Koller 1997; Weber 2005 [1922], S. 20ff.). Während Religion, Moral und Recht in traditionellen Gesellschaften eng miteinander verzahnt sind, verliert die Religion im Zuge der Säkularisierung ihren Anspruch auf umfassende Lebensgestaltung; es kommt zur Emanzipation der Moral und des Rechts von der Religion (Habermas 2005).

Dem Recht kommt in der Moderne eine wachsende Bedeutung für die soziale Integration zu. Je weniger Religion, Sitte und Tradition das Zusammenleben leiten, desto mehr übernimmt das Recht die Funktion der Handlungssteuerung und der Regulation sozialer Konflikte. Diese Funktion hängt u.a. mit den formalen Merkmalen des positiven Rechts zusammen. Im Unterschied zu anderen sozialen Normen sind rechtliche Ansprüche einklagbar und erzwingbar, Verstöße gegen Rechtsnormen haben Sanktionen staatlicher Instanzen zur Folge. Aus dieser Perspektive garantiert vor allem der Zwangscharakter des Rechts eine umfassende Stabilisierung normativer Verhaltenserwartungen (Hoerster 2006; Luhmann 1987).

Normativ betrachtet ist das Recht in demokratischen Gesellschaften aber nicht einfach äußerer Zwang, sondern Ausdruck der Selbstgesetzgebung autonomer Staatsbürger, woraus es seine Legitimität bezieht (Habermas 1998, S. 57f.). Der demokratische Rechtsstaat bindet das Recht an das Demokratieprinzip und schützt die Grundrechte der Individuen. Zugleich ist das Recht auf die Anerken-

nung durch die Individuen angewiesen, zumal in pluralistischen Gesellschaften, die nur einen schmalen Kern gemeinsamer Wertorientierungen aufweisen.

In der Forschung über normatives Denken dominiert bis heute die Untersuchung *moralischer* Urteile. Trotz der hohen Bedeutung des Rechts für moderne Gesellschaften und trotz der Hinwendung der Entwicklungspsychologie zu *Bereichen* des Wissens wurde die Entwicklung *rechtlichen* Denkens bislang kaum untersucht. Auf dieses Desiderat richtet sich der folgende Beitrag. Nach einem rechtstheoretischen Blick auf die Beziehung von Recht und Moral diskutiere ich die Konzeptionen rechtlichen Denkens, die in zwei einflussreichen Ansätzen der Moralforschung vertreten werden: der Stufentheorie von Lawrence Kohlberg (1995) und der Bereichstheorie von Elliot Turiel (1983). Im Zentrum des Beitrags stehen dann die Ergebnisse zweier Forschungsprojekte zur Entwicklung von Rechtsvorstellungen, in denen 170 Kinder und Jugendliche im Alter von 1,5 bis 23 Jahren untersucht wurden. Es lassen sich sechs Phasen rekonstruieren, die anhand exemplarischer Aussagen dargestellt werden. Abschließend werden die theoretische Einordnung des Modells sowie seine Grenzen und pädagogischen Implikationen diskutiert.

## **2. Theoretische Grundlagen**

### **2.1 Recht und Moral aus rechtstheoretischer Sicht**

Moderne Gesellschaften sind in hohem Maße durch Verrechtlichung gekennzeichnet. Nach Habermas (1998) ist dieser Prozess ambivalent. Er bringt zwar erhebliche subjektive Rechte mit sich, führt jedoch auch zur Regulierung vieler Lebensbereiche. Die Rechtssphäre wird immer umfassender, dagegen scheinen moralische Regeln in den Hintergrund zu treten. Nach Ellscheid (1979) ist die Moral vor allem für den sozialen Nahbereich zuständig, das Recht dagegen für die Regelung öffentlicher Belange. Doch diese Gegenüberstellung führt in die Irre, denn die Moral wird nicht durch das Recht ersetzt, sondern ergänzt. Das Recht schützt die Moral und bleibt zugleich auf sie angewiesen. In funktionaler Hinsicht dominiert das Recht, aber es bedarf der Akzeptanz durch die Individuen und der Legitimation durch die Moral. Weder ist die Moral für öffentliche Angelegenheiten verzichtbar noch ist sie dem Recht übergeordnet, die Bereiche stehen vielmehr in einem »Ergänzungsverhältnis« (Habermas 1998, S. 137).

Habermas konstatiert eine *inhaltliche* Nähe und eine *formale* Differenz zwischen Recht und Moral. Beide Regelsysteme beziehen sich darauf, wie soziale Beziehungen legitim geordnet werden können. Die Hauptdifferenz liegt darin, dass das Recht auch »auf der institutionellen Ebene Verbindlichkeit gewinnt« (Habermas 1998, S. 137). Es bleibt zwar an moralische Grundsätze gebunden, kompensiert jedoch die funktionalen Schwächen der zunehmend autonomen und privaten, von der traditionellen Sittlichkeit entkoppelten Moral.<sup>1</sup> Formal ähnelt das Recht eher der Konvention als der Moral, da es »im Prinzip beliebig geändert werden kann« (ebd., S. 567).

Auch der Rechtspositivist Hart (1961) betont starke inhaltliche Überschneidungen von Recht und Moral; in der planmäßigen Änderbarkeit und dem organisierten Zwang des Rechts sieht er die zentralen Unterschiede zur Moral. Für Hart besteht das Rechtssystem aus *Pflichtregeln*, die vorschreiben, was zu tun oder zu lassen ist, sowie aus *Ermächtigungsregeln*, die Personen oder Institutionen Machtbefugnisse verleihen. Dagegen besteht das Recht für Dworkin (1984) nicht nur aus positiven Normen, sondern auch aus impliziten Prinzipien, die notwendig sind, um Rechtsregeln vernünftig anzuwenden (Koller 1997, S. 172ff.). Nach dieser Auffassung lassen sich moralische und rechtliche Regeln nicht eindeutig trennen.

Trotz dieses berechtigten Einwands ist festzuhalten, dass sich Recht und Moral *formal* in wichtigen Punkten unterscheiden und dass sie in einer engen *inhaltlichen* Beziehung stehen. Geht man davon aus, dass die Ontogenese gesellschaftlichen Denkens die Rekonstruktion gesellschaftlicher Regeln und Strukturen beinhaltet, so sprechen diese Analysen dafür, dass rechtliches Denken weder mit moralischem Denken identisch ist, noch dass es sich völlig unabhängig von ihm entwickelt. Die rechtliche Entwicklung muss daher in ihrer Beziehung zur Moralentwicklung analysiert werden. Welchen Stellenwert Kohlberg und Turiel dem Recht in ihren Ansätzen einräumen, werde ich im Folgenden diskutieren.

## **2.2 Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht**

### **2.2.1 Das Recht in der Theorie Kohlbergs**

Nach Colby und Kohlberg (1987a, S. 12ff.) entwickeln sich kognitive Strukturen parallel in den Bereichen des logischen Denkens, der sozialen Perspektivenübernahme und des moralischen Urteils. *Normative* Bereiche werden nicht unterschied-

den, da die Moral als *übergeordneter* Bereich normativen Denkens verstanden wird.

Das von Kohlberg (1995, S. 495ff.) entwickelte *Moral Judgment Interview* (deutsch: Struktur-Dilemma-Interview) erfasst den *Inhalt*, vor allem aber die Begründungs*struktur* moralischer Urteile. Die Befragten beurteilen hypothetische moralische Dilemmata, die häufig auch Rechtsfragen enthalten. So geht es in dem bekannten »Heinz-Dilemma« um den Konflikt zwischen der Pflicht, Gesetze zu beachten, und der Pflicht, Leben zu retten: Heinz überlegt, ob er in eine Apotheke einbrechen soll, um das Leben seiner todkranken Frau zu retten. Ein Richter steht später vor der Frage, ob er Heinz wegen des Diebstahls verurteilen soll.

Bei Kohlberg gilt die Orientierung am Recht generell als Ausdruck heteronomer Moral. So wird in der Auswertung jeder Verweis auf die gesetzliche Pflicht des Richters als *heteronom* gewertet, jede Zurückweisung dieser Pflicht als *autonom* – unabhängig von der genauen Begründung (Colby/Kohlberg 1987b, S. 909ff.). Kohlberg versteht das Recht tendenziell als heteronomes Regelwerk, das blinde Gesetzestreue höher schätzt als Rechtsgüter wie Würde oder Leben, die Achtung des Rechts erscheint daher nur als Zwischenschritt auf dem Weg zu einer höheren Moral.<sup>2</sup>

Für diese Lesart spricht auch sein Entwicklungsmodell rechtlichen Denkens, dessen Ziel es war, »to assess the applicability of the typology of moral development to concepts of law and legal justice« (Tapp/Kohlberg 1971, S. 71). In diesem Sinne wird die Entwicklung parallel zu den Niveaus des moralischen Urteils beschrieben: Sie verläuft von der präkonventionellen Phase des Gesetzesgehorsams (»law-obeying«) über die konventionelle Phase der Aufrechterhaltung der Rechtsordnung (»law-maintaining«) zur postkonventionellen Phase der Gesetzgebung (»legislative or law-making«).

Auf *Niveau 1* denken Kinder, man müsse Regeln gehorchen, um Strafen zu vermeiden, Regeln seien nicht änderbar und Regelverstöße seien immer schlecht. Auf *Niveau 2* werden Regeln und Gesetze eher als Verhaltensrichtlinien denn als Verbote angesehen. Zwar sind Urteile immer noch »heavily oriented to fixed law« (Tapp/Kohlberg 1971, S. 85), aber Regeln und Gesetze gelten als änderbar und werden mit sozialer Ordnung und Wohlfahrt identifiziert. Auf *Niveau 3* dominiert die Orientierung an moralischen Prinzipien. Gesetze gelten als

Übereinkünfte zur Verbesserung individueller und sozialer Wohlfahrt, das Recht wird der Moral untergeordnet.

Zunächst werden Recht und Moral nicht unterschieden, auf Niveau 2 wird die Schutzfunktion des Rechts für die Moral gesehen, eine Bindung des Rechts an »the inherent rightness or morality of the rule« (Tapp/Kohlberg 1971, S. 83) tritt dann auf Niveau 3 auf. Ungerechte Gesetze werden hier prinzipiell zurückgewiesen, auf Niveau 2 dagegen nur im Ausnahmefall. Ähnliche Trends zeigt die Analyse von Eckensberger und Breit (1997) über rechtliche Argumente in Kohlbergs Auswertungsmanual. Zunächst werde die Moral »verrechtlicht«, d.h. heteronom durch Regeln begründet. Auf Stufe 5 werde das Recht dagegen »moralisiert«. Vor allem Stufe 4 sei durch »eine moralisch begründete Achtung des Gesetzes charakterisiert« (ebd., S. 299).

Zahlreiche Befunde zeigen, dass dieses Modell weder der *kindlichen* Moralentwicklung noch dem *rechtlichen* Denken gerecht wird. In der Moralforschung gilt die Konzeption der präkonventionellen Moral als widerlegt. Anders als Kohlberg annahm, orientieren sich Kinder nicht strikt an Sanktionen und Autoritäten und ob sie Regeln als änderbar ansehen, hängt von der Art der Regel ab. Turiel (1983) und Nucci (2001) haben gezeigt, dass bereits Fünfjährige zwischen den Regeln der Klugheit, Konvention und Moral unterscheiden und die Gültigkeit moralischer Regeln intrinsisch bewerten, also nicht von Autoritäten oder Strafen abhängig machen (vgl. auch Damon 1984; Keller 1996; Nunner-Winkler 1993). Zu klären ist daher, ob die Bindung des Rechts an die Moral nicht bereits früher auftritt als in Kohlbergs Modell.

### 2.2.2 Das Recht in der Theorie Turiels

In der Bereichstheorie des sozialen Urteils (»domain theory«) wird die Relevanz globaler Stufen bezweifelt (Nucci 2001; Smetana 2006; Turiel 1983). Nach Turiel (1983) werden soziale Urteile in *Wissensbereichen* organisiert. Grundsätzlich verschiedene Interaktionen und Erfahrungen führen zu getrennten Bereichen bzw. Konzepten. In diesem Sinne unterscheidet er die *Moral*, die sich auf Fragen der Gerechtigkeit, Rechte und Wohlfahrt bezieht, von der *Konvention*, die sich auf die Organisation eines sozialen Systems richtet. Konventionen sind auf die soziale Ordnung, auf Rollen, Status und Tradition bezogen. Formal sind sie willkürlich, da dieselbe Funktion auch durch andere Regeln erfüllt werden

könnte. Konventionen sind daher *relativ* und änderbar, sie existieren nur, weil und solange es soziale Regeln gibt. Die Moral gilt dagegen *universell* und unabhängig von Regeln.

Dem *Recht* schenkt die Bereichstheorie nur geringe Aufmerksamkeit. Für Turiel (1983, S. 75ff.) ist es nicht klar von Moral und Konvention abgrenzbar, da es Bezüge zu beiden aufweist. Es gebe ein »factual knowledge« (ebd., S. 79) über soziale Regeln, entscheidend sei jedoch, wie Regeln konzeptualisiert würden. Nach Turiel werden *Rechtsregeln* je nach Handlung mit unterschiedlichen Konzepten interpretiert. Er unterscheidet *Bereiche des Denkens* also strikt von der *Verrechtlichung von Regeln*. Während Moral und Konvention konzeptuelle Bereiche des Wissens sind, stellt das Wissen um die Existenz von Rechtsnormen lediglich ein Faktenwissen dar. Das rechtliche Denken gilt daher nicht als konzeptueller Bereich.

Im Rahmen der domain theory wurde das Verständnis des Rechts von Helwig und Jasiobedzka (2001) untersucht. Kinder sollten hypothetische Gesetze beurteilen, die sozialen Zielen dienen (Tempolimit, Schutzimpfung etc.) oder diskriminierend waren (keine Bildung für blauäugige Kinder etc.). Von den Kindern wurden die nützlichen Gesetze viel positiver bewertet als die ungerechten, ein Gesetzesverstoß erschien ihnen bei den ungerechten Gesetzen akzeptabler. Das Ergebnis belegt, dass Regeln bereits von Kindern anhand moralischer Kriterien bewertet werden. Die Resultate widersprechen Kohlbergs These des Regelgehorsams (*law-obeying*) und zeigen, dass sich das normative Denken nicht allein durch Stufen charakterisieren lässt. Allerdings wird hier der *Entwicklung* des Urteils nur wenig Aufmerksamkeit zuteil, unklar bleibt zudem, ob bzw. inwiefern Kinder Gesetze als *Rechtsnormen* verstehen.

### **2.2.3 Achtung vor dem Gesetz – eine alternative Konzeption**

Turiels Argumentation zeigt, dass die gesellschaftliche Ausdifferenzierung von Bereichen nicht einfach auf das Denken übertragbar ist. Das Recht ist ein *institutionelles* Regelsystem, aber kein klar abgrenzbarer Bereich des *Wissens*. Die Bedeutung des Rechts für das normative Denken wird jedoch nicht angemessen begriffen, wenn es nur als Spezialfall des Moralurteils oder als Faktenwissen angesehen wird. Kohlberg und Turiel vernachlässigen die Besonderheit rechtlichen Denkens. Für eine alternative Konzeption spricht auch der Einfluss sozialer Erfahrungen

für den Aufbau von Konzepten: In der sozialen Welt macht es einen großen Unterschied, ob Handlungen »nur« gegen Moral und Konvention verstoßen oder illegal sind. Die Rechtssphäre ist ein spezifischer Erfahrungsbereich und daher relevant für das normative Urteil, dafür sprechen auch empirische Indizien.<sup>3</sup>

In Anlehnung an Eckensberger (1999) konzipiere ich das rechtliche Denken als Bereich, der weder unabhängig von Moral und Konvention noch auf diese reduzierbar ist. *Rechtliche* Normen und Pflichten sind nicht allein *moralisch* oder *konventionell* begründet. In der Rechtssphäre ist man nicht nur seinem Gewissen oder Moralprinzipien verpflichtet, sondern auch dem Gesetz. Trotz seiner demokratischen Legitimation ist es auch eine äußere, der eigenen Zustimmung entzogene Verpflichtung. Diese Differenz von Recht und Moral ist bei der Trennung von Amtsträger und Privatperson besonders deutlich. So muss ein Richter das Gesetz beachten, selbst wenn er es für falsch hält.<sup>4</sup> Seine Verpflichtung gegenüber dem Gesetz ist nicht allein moralischer Art, auch wenn die Legitimität des Rechts wichtig ist. Sie ist aber auch keine Konvention, denn gesetzliche Pflichten sind im Kern nicht arbiträr. Hier zeigt sich die Differenz zwischen der Moral als *Sphäre autonomer Gewissensentscheidung* und dem Recht als einer Art »*institutionalisierter Moral*«.

Die spezifische Normativität des Rechts hängt mit seiner hybriden Struktur zusammen: dem Zusammenspiel von faktischer Institutionalisierung und moralischer Legitimität. Auf diese Besonderheit des Rechts, so meine These, richtet sich eine *generalisierte Achtung vor dem Gesetz*. Diese Achtung ist auf das Gesetz als Ganzes bezogen und besteht auch dann, wenn einzelne Gesetze für falsch erachtet werden. Die Achtung des Rechts hat einen moralischen Gehalt, der sich auf die ganze Rechtsordnung bezieht und über die Beurteilung einzelner Gesetze – wie in Turiels Konzeption – weit hinausgeht. Kohlbergs Deutung des Rechts im Rahmen der Stufe 4 erfasst diesen Aspekt eher, aber die Achtung vor dem Gesetz ist der autonomen Moral nicht untergeordnet, sondern enthält einen spezifischen normativen Sinn, der in der rechtlichen Institutionalisierung moralischer Normen begründet ist.

### 3. Studien zur Entwicklung rechtlichen Denkens

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Ergebnisse zweier Untersuchungen, an denen ich beteiligt war. Die erste richtete sich auf die Entwicklung des *vorrechtlichen*, die zweite auf die Entwicklung des *rechtlichen* Denkens.

#### 3.1 Analytischer Rahmen und Vorgehensweise

Bis zum Alter von ca. 9–10 Jahren unterscheiden Kinder nicht zwischen Recht und Moral und denken noch nicht in rechtlichen Kategorien. Dennoch beginnt die Genese rechtlich relevanter Konzepte bereits in der frühen Kindheit: Über mehrere Schritte bildet sich allmählich ein immer differenzierteres Verständnis des Rechts heraus. Eine Untersuchung von *Vorformen* von Rechtsnormen<sup>5</sup> muss daher zunächst klären, welche sozialen Normen rechtlich relevant sind. Entscheidend ist die Frage, ob sich im kindlichen Denken *rechtsanaloge* Strukturen zeigen, d.h. normative Konzepte, die eine Ähnlichkeit zu Rechtsnormen aufweisen, auch wenn sie nicht institutionalisiert sind (Weyers 2003, S. 108f.; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2007, S. 9ff.). In diesem Sinne verstehen wir »Abmachungen«, »Gehören« und »Klauen« als Vorformen der Rechtskategorien Vertrag, Eigentum und Diebstahl: Abmachungen sind wie Verträge einzuhalten; Gehören geht wie Eigentum mit Verfügungsrechten über eine Sache einher; Klauen ist wie Diebstahl verboten und wird sanktioniert. Rechtsnormen und ihre Vorformen sind also verbindliche Normen, die sich auf ähnliche Sachverhalte beziehen.

Die Untersuchung richtet sich auf die Kategorien Eigentum und Besitz (Sachenrecht), Vertrag (Schuldrecht), Konfliktregelung (Verfahrensrecht) und Diebstahl (Strafrecht). Ausgehend von diesen Rechtsbegriffen wurde nach Vorläuferstrukturen gesucht. 79 Kinder von 3–13 Jahren wurden in Kindergärten und Schulen anhand von vier Bildergeschichten befragt, die im kindlichen Alltag angesiedelt sind. 18 Kinder wurden nach ca. 19 Monaten ein zweites Mal befragt, so dass ein kleiner Längsschnitt vorliegt. Die Namen der Kinder in der Geschichte und die Objekte, die dort getauscht oder geliehen, weggenommen oder gestohlen werden, wurden dem Alter und dem Geschlecht der befragten Kinder angepasst.

Exemplarisch sei die Tauschgeschichte angeführt, die juristisch gesehen einen Vertrag über eine wechselseitige Eigentumsübertragung beinhaltet (Weyers 2006):

*Bild 1:* Das ist die Paula und das ist die Anne. Sie treffen sich manchmal auf dem Spielplatz und spielen zusammen. Paula hat ihren Ball dabei, Anne ihr neues Gummi-Pferd. Paula würde gern das Pferd von Anne haben; sie glaubt auch, dass Anne es abgeben würde, wenn Paula ihr etwas anderes dafür gibt.

*Bild 2:* Paula sagt hier zu Anne: »Wollen wir tauschen?« [*Verständnisfrage: Was ist denn Tauschen?*] Anne antwortet: »Gut, wenn du mir deinen Ball gibst, dann bekommst du dafür mein Pferd.« Beide sind damit einverstanden. Jetzt tauschen sie ihre Sachen (*das Kind darf die angebefieteten Gegenstände auf dem Bild vertauschen*).

Nach dem Tausch wird gefragt: Wem gehört der Ball jetzt? Wird der Eigentumsübergang bejaht, so wird gefragt, ob die neue Eigentümerin (*Anne*) den Ball auch weiter verschenken oder verkaufen darf. In der Geschichte ändert die frühere Eigentümerin (*Paula*) am nächsten Tag ihre Meinung und fordert den Ball wieder zurück (*Bild 3*): Muss Anne den Ball nun zurückgeben oder darf sie ihn behalten? Bejahen die Kinder die Gültigkeit des Tausches, so wird gefragt: Darf Anne den Ball auch behalten, wenn der teurer war als das Pferd? Kann man auch einen großen Ball gegen so einen kleinen Gummiball [*wird gezeigt*] tauschen?

Die Interviews zu Tausch und Leihe, Diebstahl und Konfliktlösung eignen sich für Kinder ab 3–4 Jahren. Für das Denken jüngerer Kinder greife ich vor allem auf Beobachtungen und Befragungen meiner beiden Kinder ab 1,5 Jahren im familiären Alltag zurück (Weyers 2003). Zudem beziehe ich mich auf Monika Sujberts Beobachtungen objektbezogener Interaktionen von Kindern ab zwei Jahren im Kindergarten (Sujbert 2006; Weyers et al. 2007, S. 119ff.) und auf weitere Studien zum kindlichen Objektverhalten (Bakeman/Brownlee 1982; Deutsch/Ruff 1999).

Die Untersuchung im *Jugendalter* richtet sich nicht nur auf das Verständnis von Rechtsnormen, sondern auch auf Normenkonflikte und das Verhältnis von Recht, Moral und Religion.<sup>6</sup> Von Interesse ist u.a., wie Jugendliche verschiedene normative Anforderungen koordinieren, wenn diese in Konflikt stehen. Da die Studie auf die Koordination rechtlicher, moralischer und religiöser Normen zielte, wurden religiös engagierte Personen befragt: 89 Jugendliche und junge Erwachsene von 13–23 Jahren, 45 christliche, 44 muslimische, 44 weibliche und

45 männliche. Alle Personen sind in Deutschland aufgewachsen und besuchten die deutsche Schule. Die Christen sind deutsch-katholischer, die Muslime türkisch-sunnitischer Herkunft. Die Schulbildung wurde parallelisiert, ca. 55 Prozent beider Gruppen gingen aufs Gymnasium oder haben bereits das Abitur.

Die Untersuchung erfolgte vor allem mit halbstrukturierten Interviews, die sich auf Normen, Normenkonflikte und moralische Dilemmata beziehen. Die Kategorie Diebstahl wurde wieder aufgegriffen, daneben werden komplexe Rechtskategorien untersucht: Rechtsstaatlichkeit und Korruption, Menschenrechte, Religionsfreiheit und Gleichberechtigung, Gesetze und Gerichtsverfahren, Kohlbergs (1995, S. 499ff.) Sterbehilfe-Dilemma und ein Dilemma zur sog. »Rettungsfolter«. Ein Fragebogen zielt auf die Zuordnung von Normverletzungen zu Regelbereichen, ein weiterer Fragebogen erfasst Daten zu Bildung, Religiosität und sozialer Herkunft.

Da ich im Folgenden vor allem auf das »Rettungsfolter«-Dilemma Bezug nehme, führe ich es als Beispiel für unsere Vorgehensweise an, es lautet wie folgt:

»Der folgende Fall hat sich so ähnlich vor ein paar Jahren ereignet. Ein Mann hatte ein 11-jähriges Kind entführt, um Lösegeld zu erpressen. Nach einigen Tagen kam die Polizei dem Täter auf die Spur und konnte ihn festnehmen, er weigerte sich jedoch, den Aufenthaltsort des Kindes zu nennen. Da seit der Entführung bereits vier Tage vergangen waren, befürchtete der Polizeichef, dass für das Kind akute Lebensgefahr besteht. Obwohl er wusste, dass die Androhung körperlicher Gewalt gesetzlich verboten ist, befahl er, dem Mann starke Schmerzen anzudrohen, falls dieser sich weiterhin weigere, den Aufenthaltsort des Kindes zu nennen.«

Die Interviewfragen reflektieren verschiedene Dimensionen des Dilemmas: Recht und Moral, Folterdrohung und -anwendung, Einzelfall und allgemeine Regel, Rechtsstaatlichkeit und Bestrafung. Gefragt wurde, ob der Polizeichef Schmerzen androhen *darfte* und ob es *richtig oder falsch* ist, in einem solchen Fall Schmerzen anzudrohen. Weitere Fragen richteten sich auf die *Anwendung* der Gewalt, auf den Polizeichef als *Vertreter des Staates*, auf die *generelle* Befugnis der Polizei zur Gewaltausübung und auf die *Bestrafung* des Polizeichefs (Weyers/Köbel 2010).

Wie in der sozialkognitiven Entwicklungspsychologie üblich, beinhaltet die *Auswertung* die Erstellung eines Kodiersystems (Colby/Kohlberg 1987b; Turiel

1983). Für jede Frage wurden anhand der Antworten Kategorien gebildet, die sowohl die präferierten Handlungsoptionen als auch die Urteilsbegründungen abbilden. Die Analyse ist grundsätzlich offen für neue Aspekte, es geht also nicht um die Subsumption unter bestehende Kategorien. Das Kategoriensystem erfasst zunächst die *Inhalte* der Äußerungen, es dient jedoch auch als Basis, um *strukturelle* Entwicklungsmuster zu identifizieren wie z.B. beim kindlichen Tauschbegriff (Weyers 2006). Hierfür bietet die Altersverteilung der Antworten wichtige Hinweise.

Die Verteilung der Kategorien wurde dann im Hinblick auf Alter, Geschlecht und Religion deskriptiv-statistisch analysiert. In der Jugendstudie wurde auch die Moralstufe anhand des Sterbehilfe-Dilemmas bestimmt (Colby/Kohlberg 1987b); in qualitativen Einzelfallanalysen wurden zudem themenübergreifende Orientierungsmuster rekonstruiert und eine Typologie religiös-normativer Orientierungen gebildet (Weyers 2011).

Aus Platzgründen richtet sich der Beitrag ausschließlich auf den Aspekt der *Entwicklung* des Verständnisses rechtlich relevanter Normen. Als empirische Basis dienen die beiden Studien, die insgesamt 170 Personen von 1,5 bis 23,9 Jahren umfassen, also die Altersspanne von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter.

### **3.2 Sechs Phasen der Entwicklung rechtlichen Denkens**

Im Folgenden skizziere ich ein Entwicklungsmodell, das grundlegende Veränderungen im Verständnis rechtlich relevanter Regeln in sechs Phasen beschreibt. Die Phasen wurden zum einen empirisch rekonstruiert, zum anderen wurden sie in Anlehnung an strukturgenetische Theorien konzeptualisiert. Insbesondere Kohlbergs (1995) Stufen 3–5 waren ein wichtiger Bezugspunkt für die Phasen 4–6. Da der Stufenbegriff starke theoretische Annahmen enthält, die das Modell nicht (alle) erfüllt, verwende ich den unbestimmteren Begriff der »Phase«, was bei der Diskussion des Modells noch genauer begründet wird (vgl. Abschnitt 4).

Ich werde zunächst die Phasen 1–3, die sich auf das *vor*rechtliche Denken beziehen, knapp darstellen und die weiteren Phasen dann etwas ausführlicher.

## **Phase 1 (ca. 1,5–3 Jahre): *Einseitiges* Verständnis sozialer Regeln (Besitznormen)**

Es bildet sich ein erstes Verständnis sozialer Regeln heraus, wobei der Besitz von Objekten eine wichtige Rolle spielt. Kinder verwenden ab ca. 1,5 Jahren die Wörter »meins« und »mir« (Deutsch/Ruff 1999). Diese Wörter bezeichnen zunächst noch keine Eigentumsposition, sondern sind Ausdruck des *Wunsches*, ein Objekt zu besitzen. Mit etwa zwei Jahren unterscheiden Kinder dann zwischen *Haben* (Besitz) und *Gehören* (Eigentum): Sie erheben stärkere Ansprüche, wenn ihnen ein Objekt »gehört«, als wenn sie es nur in Besitz »haben« (Sujbert 2006; Weyers 2003). Aus dem faktischen Besitz erwachsen sukzessive Besitzansprüche und Eigentumsnormen. Kinder beginnen zu verstehen, dass der Erwerb, Besitz und Transfer von Objekten Regeln unterliegt und dass Regelverletzungen missbilligt werden.

Im Konfliktfall verwenden Kinder Regeln der Priorität: Ältere Ansprüche zählen stärker. Die »prior-possession-rule« (Bakeman/Brownlee 1982) bezieht sich auf den früheren Besitz von Objekten (»ich hab's zuerst gehabt«) oder für Orte, die man besetzt (»ich war zuerst da«) (Sujbert 2006). Kinder kennen auch *einseitige* Objekttransfers (Schenken, Leihen) und konkrete Verbote (»nicht schlagen«, »nicht beißen«). Personen werden als »böse« bezeichnet, wenn sie gegen Normen verstoßen (»der ist böse, der schlägt«) (Weyers 2003). In Interaktionen mit Gleichaltrigen überwiegen Dominanzbeziehungen, Kinder orientieren sich jedoch zunehmend an sozialen Normen.

Das Regelverständnis ist in dieser Phase noch sehr fragil; der reziproke Charakter sozialer Regeln und Vertragsnormen werden nicht erkannt, Intentionen werden bei der Bewertung von Handlungen nicht berücksichtigt, Regeln können noch nicht reflektiert und begründet werden.

## **Phase 2 (ca. 3–5 Jahre): Verständnis *reziproker* sozialer Regeln (Vertragsnormen)**

Ab etwa drei Jahren kommt es zum Verständnis *reziproker* Regeln und zum »ge-regelten« Transfer von Objekten durch Leihe und Tausch (Sujbert 2006; Weyers 2006). Kinder kennen nun die (einseitige) Versprechensnorm und erkennen auch die Verbindlichkeit zweiseitiger Abmachungen. Spätestens mit vier Jahren verstehen sie den *zweiseitigen* Objekttransfer durch einen Tausch (»*Tausch für immer*«)

als *gegenseitige* Eigentumsübertragung. Allerdings ist der Übergang von Eigentum noch instabil, da der alte Eigentümer aus kindlicher Sicht größere Rechte über die Sache hat als der neue. Fordert der frühere Eigentümer die Sache zurück, *muß* sie zurückgetauscht werden. In Analogie zur *prior-possession-rule* habe ich diese Norm, die sich in unserer Studie bei allen 20 Kindern dieser Phase zeigt, als »prior-property-rule« (Weyers 2003, S. 121; Weyers 2006, S. 599ff.) bezeichnet.

Kinder erkennen die Verbindlichkeit von Verträgen, aber noch nicht wichtige Bedingungen wie die Freiwilligkeit des Abschlusses. Sie rekurren primär auf die »objektive« Tatsache der Versprechensgebung, ohne Kontextmerkmale adäquat zu berücksichtigen. Daher bejahen sie auch die Geltung eines Vertrages, der durch Zwang (Gewaltandrohung) zustande kam.

Kinder entwickeln ein Verständnis des Begriffs Diebstahl, das über das diffuse »Wegnehmen« hinausgeht und ein Verständnis der Absicht der dauerhaften Aneignung der Sache einschließt. In einfachen Fällen berücksichtigen sie schon Intentionen in Verantwortlichkeitsurteilen, sie orientieren sich aber primär an den objektiven Merkmalen bzw. den Folgen einer Handlung (Weyers 2003, S. 123ff.; Weyers et al. 2007, S. 71ff.). Dies entspricht ebenso Piagets Befunden wie die Dominanz von Sühne- und Vergeltungsstrafen in Strafurteilen. In Bezug auf Konfliktregelungen durch dritte Personen (ErzieherIn, LehrerIn) werden einseitig-autoritäre Strategien genannt, etwa Appelle, Sanktionen oder die Trennung der »Streithähne« (ebd., S. 109ff.).

### **Phase 3 (ca. 5–10 Jahre): Vorrechtliches Regelverständnis (Übergangsphase)**

Hier handelt es sich um eine Übergangsphase von einem *nicht*-rechtlichen (Phase 2) zu dem *protorechtlichen* Regelverständnis (Phase 4). Soziale Regeln werden nunmehr differenzierter verstanden, frühere Denkweisen werden aufgebrochen, aber noch nicht überwunden. Das Denken ist insofern *vorrechtlich*, als ein Verständnis rechtlicher Kategorien ansatzweise aufscheint. Dies zeigt sich vor allem in Urteilen über Verträge, Verantwortlichkeit und Strafe.

Kinder ab etwa 5–6 Jahren beachten teils die Intentionen teils die Folgen einer Handlung; es gibt aber einen wachsenden Trend zur Beachtung subjektiver Merkmale. In ihren Strafurteilen nennen sie bereits Gegenseitigkeits- und sym-

bolische Strafen wie die Wiedergutmachung, die in direkter Beziehung zur Tat stehen, es dominieren aber noch Sühne und Vergeltung (Weyers et al. 2007, S. 71ff.). In ähnlicher Weise werden häufig einseitig-autoritäre Strategien der Konfliktregelung durch Dritte genannt, es tauchen aber bereits kooperative Strategien auf – wie die Aufforderung zur gegenseitigen Perspektivenübernahme (Weyers 2007).

Kinder dieser Phase sehen den Eigentumsübergang bei Tausch- und anderen Objektverträgen nunmehr als stabil an, mit dem Tauschvollzug erlöschen die Rechte des alten Eigentümers. Dennoch bleibt das Verfügungsrecht des neuen Eigentümers begrenzt. So darf das erworbene Objekt häufig nicht weitergetauscht oder weiterverkauft werden. Auch wird die Geltung des Vertrags oftmals nicht nur an den Willen der VertragspartnerInnen, sondern an ein objektives Merkmal gebunden: den gleichen Wert der Tauschobjekte. Auch die Freiwilligkeit gilt in der Regel noch nicht als konstitutives Merkmal des Vertrags, daher halten die meisten Kinder auch erzwungene Vereinbarungen für verbindlich.

Rechtlich relevante Kategorien wie die Handlungsintention, die Eigentumsübertragung durch Vertrag oder die vertragliche Willenserklärung werden jetzt angemessener verstanden als in Phase 2. Diese Kategorien werden aber noch nicht umfassend und kontextsensitiv realisiert, so dass komplexe Fälle wie die Drohung nicht gelöst werden können. Auch werden rechtliche und moralische Normen noch nicht unterschieden und Verfahrensregeln der Konfliktregelung nicht genannt. Das Verständnis ist somit noch *vor*rechtlich, explizite Rechtsbegriffe werden frühestens in der späten Kindheit angemessen verstanden.

#### **Phase 4 (ab ca. 9–10 Jahren): Interpersonales Verständnis des Rechts (*protorechtlich*)**

Kinder ab etwa 9–10 Jahren unterscheiden erstmals zwischen rechtlichen und moralischen Normen. Sie beginnen zu verstehen, dass die Rechtssphäre ein besonderes institutionalisiertes Regelsystem ist. Dieses frühe Rechtsverständnis kann als *protorechtlich* bezeichnet werden, da eine starke Analogie zu Rechtsnormen besteht, die formalen Merkmale des Rechts aber erst ansatzweise verstanden werden.<sup>7</sup>

Kinder verstehen Gesetze häufig als »geschriebene Regeln« und stellen Bezüge zu politischen und rechtlichen Institutionen her. So bezeichnet eine 11-

Jährige Gesetze als »wichtige Regeln, die man einhalten muss, damit die Ordnung erhalten bleibt«. Diese Regeln seien »vom Staat« bzw. »Angela Merkel und anderen Politikern gemacht« worden. Das Recht ist eingebunden in eine Ordnungsperspektive: Gesetze gelten als Regeln, die das Zusammenleben schützen, häufig genannt werden »Frieden«, »Sicherheit« und das Vermeiden von »Chaos«. Dieses Verständnis ist eher gemeinschaftlich als gesellschaftlich: Der öffentliche Raum wird nach dem Modell konkreter interpersonalen Beziehungen interpretiert, die Vorstellungen von Institutionen und Prozessen des Rechts und der Politik bleiben vage, zum Teil auch noch ganz unrealistisch, so verneint eine 13-Jährige die Änderbarkeit von Gesetzen: »Weil es steht ja dann in einem Buch drin, das kann man ja nicht wegradieren oder rausreißen«.

Kinder verstehen Verträge nun in der Art eines Rechtsgeschäfts, für das die freiwillige zweiseitige Willenserklärung der VertragspartnerInnen entscheidend ist. Damit realisieren sie die Grundstruktur eines juristischen Vertrages (Weyers 2006). Im Falle eines Tauschvertrags hat der neue Eigentümer daher ein unbegrenztes Verfügungsrecht über die Sache und ein Kauf- oder Tauschvertrag ist nicht mehr an objektive Merkmale gebunden (Vertragsfreiheit). Fast alle Kinder erkennen jetzt die Nichtigkeit erzwungener Verträge. Einige Kinder unterscheiden explizit zwischen der *moralischen* Verbindlichkeit von Vereinbarungen (»nur gesagt«), die nicht einklagbar sind, und der *rechtlichen* Gültigkeit von Verträgen, die an ihre *schriftliche* Fixierung (»unterschrieben«) gebunden wird.<sup>8</sup>

Im Bereich der Konfliktregelung tauchen jetzt rechtliche Denkfiguren wie das Konzept des *neutralen Dritten* auf. Die Funktion der dritten Instanz unterscheidet das Recht von der Moral, nur in der Rechtssphäre werden Konflikte durch eine neutrale Instanz geregelt (Eckensberger 1999). Zunächst dominieren noch kooperative Strategien der Konfliktregelung, bei denen Dritte unparteiisch agieren, ohne dass dies als Regel formuliert wird. Mit 12–13 Jahren werden dann Verfahrensregeln wie die Unparteilichkeit des Dritten oder das Anhören beider Seiten explizit genannt (Weyers 2007). Mit Bezug auf Gerichtsverfahren werden auch Rechte des Angeklagten (in dubio pro reo, Aussageverweigerung etc.) befürwortet.

Kinder dieser Phase berücksichtigen primär Intentionen und Motive bei der Beurteilung von Handlungen, was mit Piagets (1932) These des Wandels von der objektiven zur subjektiven Moral übereinstimmt. Auch die Dominanz

von Gegenseitigkeits- und symbolischen Strafen bestätigt seine Befunde. Jüngere Kinder plädieren in unserer Studie jedoch nicht für strenge Strafen, wie er annahm. Auch dass ältere Kinder häufiger Strafen befürworteten als jüngere, scheint Piagets These zu widersprechen, dies liegt jedoch vor allem daran, dass sie intendierte Normverletzungen *ohne* objektive Schädigung und *ohne* rechtfertigende Gründe (Notfall etc.) stärker sanktionieren als die jüngeren (Weyers et al. 2007, S. 71ff.).

Typisch für Phase 4 ist ein konkretes Verständnis von Rechtsnormen: Recht und Moral werden unterschieden; verstanden wird, dass das Recht von staatlichen Institutionen gesetzt wird und das Zusammenleben schützt. Das Denken über das Rechtssystem ist aber noch undifferenziert. Rechtliche Institutionen, Befugnisse und Pflichten sowie Rechtskonflikte werden weitgehend interpersonal ge- deutet. So wird das Rettungsfolter-Dilemma im Hinblick auf Motive, Intentionen und Schädigungen der betroffenen Akteure interpretiert, der Verweis auf die »gute Absicht« oder das »schlechte Vorbild« des Polizisten ist typisch für die interpersonalen Deutung seiner Rollenverpflichtung (Weyers/Köbel 2010). Rechtsstaatliche Aspekte werden nicht beachtet, denn es gibt noch kein adäquates Verständnis von Rollen und Funktionen des Rechtssystems.

Menschenrechte werden bei der Beurteilung von Normkonflikten kaum beachtet; sie werden als faktische Rechte verstanden, ihr prinzipienorientierter Gehalt wird nicht erkannt. Auch werden die *Faktizität* und die *Normativität* der Rechte nicht hinreichend unterschieden. So bejahen einige Personen die universelle Geltung der Menschenrechte, sprechen dem Staat aber zugleich das Recht zu, diese Rechte abzuschaffen. Sie unterscheiden also noch nicht zwischen der *legalen Möglichkeit* zur Abschaffung der Menschenrechte und ihrem *normativen Geltungsanspruch*, die der Staat beachten *sollte*.

### **Phase 5 (ab ca. 15 Jahren): Transpersonal-systemisches Verständnis des Rechts**

Das Recht wird jetzt nicht mehr *inter-*, sondern *transpersonal* verstanden, d.h. als Bestandteil eines gesellschaftlichen Systems, »in dem Funktionen und Rollen miteinander in Beziehung gesetzt werden« (Eckensberger 1998, S. 508). Hier zeigt sich ein beginnendes differenziertes Verständnis des Rechtssystems mit seinen Institutionen, Rollen und Funktionen sowie von komplexen Konzepten wie

Rechtsstaatlichkeit. Das Denken in systemisch-transpersonalen Rechtskategorien beginnt in unserer Studie frühestens mit 15 Jahren, der vollständige Aufbau dieses Denkens ist aber ein langjähriger Prozess. Wichtige Merkmale sind:

*Gesetze* werden, wie in Phase 4, als staatliches Recht verstanden. Jetzt wird zudem erkannt, dass sie von legitimierten Staatsorganen nach bestimmten Regeln gesetzt werden. So sagt ein 16-Jähriger, Gesetze seien »staatlich festgelegtes Recht, der Bundestag beschließt es und der Bundespräsident muss es dann unterschreiben«. Andere verweisen auf demokratische Organe und Prozesse wie Parlament und Wahlen, Gerichte und Gewaltenteilung. Hier zeigt sich die Relevanz politisch-rechtlichen Wissens für das Rechtsverständnis.

Deutlich unterschieden wird nun zwischen der *öffentlichen* und der *privaten Sphäre*, was ebenfalls Bezüge zum politischen Denken aufweist (Oser/Biedermann 2007). Zumeist wird der Geltungsbereich des Rechts auf öffentliche Angelegenheiten beschränkt.<sup>9</sup> Adelson, Green und O’Neil sehen im wachsenden Verständnis des öffentlichen Raums eine zentrale Voraussetzung für »the growth of the idea of law« (1969, S. 329).

Die *Zielsetzung des Rechts* wird nun differenzierter verstanden. Es geht nicht mehr nur um Ordnung, Sicherheit und Vermeidung von Chaos, sondern auch um die Achtung und Rechte von Individuen. Eine 16-Jährige begründet die Notwendigkeit von Gesetzen wie folgt: »Um andere zu respektieren und nichts zu machen, was anderen schaden könnte«. Ein 17-Jähriger sagt: »Dass jeder die Möglichkeit hat, sein Leben zu führen, soweit es geht, ohne die Freiheit anderer einzuschränken«. Auch die Funktion des Rechts als Garant der Moral wird nun stärker gesehen, so meint ein 20-Jähriger: »Um Moralvorstellungen innerhalb der Gesellschaft auch als rechtsgültig, also verpflichtend zu machen«.

In Phase 4 sind *Menschenrechte* bekannt, spielen aber selten eine Rolle für die Beurteilung von Normkonflikten. In Phase 5 werden sie nun zu einem wichtigen Bezugspunkt des Urteils. Dabei wird auf konkrete Rechte verwiesen, nicht auf die ihnen zugrunde liegenden universellen Prinzipien. So steht im Rettungsfolter-Dilemma das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit im Zentrum. Im Rekurs auf die Rettung des Kindes wird die Verletzung des Rechts des Angeklagten häufig ignoriert, im Rekurs auf das Folterverbot das Recht auf Leben des Kindes. Menschenrechte werden nicht prinzipienorientiert abgewogen.

Ein Konzept von *Rechtsstaatlichkeit* liegt vor, wenn die besondere Verpflichtung staatlicher Organe gegenüber Recht und Verfassung erkannt wird. Der Gesetzesverstoß eines hohen Amtsträgers gilt dann nicht nur als *persönliche* Verfehlung, sondern als Verstoß gegen die Grundlagen des Rechtsstaats. Während das Rettungsfolter-Dilemma in Phase 4 interpersonal gedeutet wird, wird nun sein rechtsstaatlicher Kern verstanden: Der Polizeichef agiert als Repräsentant eines Staates, der an Recht und Verfassung gebunden ist. Daraus resultieren komplexe Rollenverpflichtungen gegenüber dem Rechtssystem. Diese Sichtweise offenbart sich in Aussagen wie »Eid auf Verfassung« oder »Amtsträger als Repräsentant des Staates« (Weyers/Köbel 2010). Diese Deutung determiniert die Entscheidung pro oder contra Folterdrohung nicht, es sprechen sich aber deutlich mehr trans- als interpersonal urteilende Personen dagegen aus (ebd., S. 613). So sagt ein 19-Jähriger: »Von meiner persönlichen Empfindung da würd ich sagen ›ja‹, aber da wir uns in `nem Rechtsstaat befinden und der gerade als Polizeichef sich sehr gut bewusst ist: ›nein‹. So traurig das ist, dass das Leben eines Kindes davon abhängen könnte, ist es auf jeden Fall vom Rechtsstaat her gesehen falsch«. Dieses Konzept der Rechtsstaatlichkeit hat hier hohe Relevanz für das rechtliche und moralische Urteil.

In diesen Äußerungen drückt sich eine klare *Unterscheidung von Amt und Person*, rechtlicher Rollenverpflichtung und persönlichem Gewissen aus. In diesem Sinne argumentiert auch ein 21-Jähriger: Der Polizeichef solle Gewalt androhen, »weil es um das Leben eines Menschen geht«, zugleich »sollte er seines Amtes enthoben werden, weil er seinen Eid auf das deutsche Gesetzbuch gebrochen hat«. <sup>10</sup> Ein 19-Jähriger meint: »Er hat das menschlich Richtige gemacht, aber der Konsequenzen muss er sich bewusst gewesen sein, er darf nicht mehr Polizeichef sein«. Ein anderer 19-Jähriger: »Alles in mir schreit: ›Nein, das wär unfair‹. Aber da sich dieser Einzelfall nicht wiederholen darf, muss er bestraft werden.« Diese Sichtweise ist nicht moralisch heteronom; vielmehr enthält sie eine Achtung vor dem Gesetz, die dem Recht als institutionalisierter Moral verpflichtet ist.

In Phase 5 wird das Rechtssystem zunehmend verstanden, soweit dies für juristische Laien möglich ist. Eine Grenze dieses Denkens liegt darin, dass das Recht nicht an universelle moralische Prinzipien gebunden wird, weshalb eine Verabsolutierung des Systems möglich ist. So vertritt ein Interviewter ein Konzept des »law and order«, das eine starke Relativierung der Menschenrechte beinhaltet

(Folter für Terroristen; Todesstrafe für Verbrecher; Abwertung des Fremden). Hier wird die eigene Nation und Kultur überhöht, wie es u.a. für nationalistische Gruppierungen typisch ist. Ein solches Denken dürfte aber stärker *inhaltlich* als *strukturell* bedingt sein, denn die meisten Personen dieser Phase befürworten eine enge Bindung der Rechtsordnung an die Menschenrechte.

### **Phase 6 (ab ca. 19 Jahren): Prinzipienorientiert-systemisches Verständnis des Rechts**

Phase 6 ist eher theoretischer als empirischer Art, es liegen nur wenige empirische Indizien vor. Die strikte Unterordnung des Rechts unter die Moral, die Kohlbergs Stufe 5 beinhaltet, wird dem postkonventionellen Gehalt des Rechts moderner Verfassungsstaaten nicht gerecht (Habermas 1998; Rottleuthner 1988). Angemessener ist ein Denken, das die transpersonale Struktur des Rechts erkennt, dieses aber zugleich an universelle moralische Prinzipien bindet. Diese werden dem Recht nicht gegenübergestellt, sondern als konstitutive Bestandteile oberster Rechtsnormen gesehen. In diesem Sinne gilt das Recht (Verfassung) als Garant für Menschenwürde, Menschenrechte und Demokratie. Die Beurteilung von Normenkonflikten bedarf einer komplexen Abwägung moralischer und rechtlicher Pflichten und Güter (Würde, Leben etc.). Die Kritik illegitimer Gesetze belegt, dass das Recht moralischen Grundsätzen genügen muss, dies ist aber kein Indiz für seine *generelle* Unterordnung unter die Moral. Im Rahmen einer prinzipienorientierten Abwägung werden moralische Prinzipien dem Recht nicht übergeordnet, sondern in das Recht integriert.

So meint die 19-jährige Anne »unveränderbar« seien Gesetze, »die sich auf Menschenrechte beziehen, also die dem Staat vorstehenden Gesetze. Weil die für jeden Menschen gelten sollten und weil niemand die Möglichkeit gegeben werden sollte, die auszuhebeln und zu sagen: «Die Würde des Menschen ist antastbar».« In der Bindung des Staates an vorstaatliche Menschenrechte und an die Würde des Menschen zeigen sich wichtige Elemente des Denkens dieser Phase. Die Anknüpfung an Artikel 1 des Grundgesetzes zeigt zudem, dass Anne nicht nur *moralisch* argumentiert, sondern mit Bezug auf oberste *Rechtsnormen*.

Teilweise ähnlich argumentiert der 23-jährige Paul: »Menschenrechte sind das, was den Menschen ausmacht.« »Rechte kann ein Staat nicht abschaffen, ein Staat schafft nur Gesetze. Es sind Rechte und jeder Staat sollte in seinen Gesetzen

zusehen, dass er die umsetzt.« »In manchen Situationen ist es wichtig, dass Leute Gesetze nicht akzeptieren und übertreten, denn sonst könnte jede Regierung schnell zu ´ner Diktatur werden«.

Paul argumentiert gegen die Folterdrohung:

»Weil er hier schwer in die Menschenrechte eingreift [...] Die Androhung ist schon der erste Schritt der Folter.« »Die Schwierigkeit ist immer, man wiegt Rechte gegeneinander ab. Also es geht in beiden Fällen für das Kind und für den Entführer um die körperliche Unversehrtheit, letztendlich das gleiche Recht, insofern ist es jetzt nicht so einfach, dass man sagt, hier ist ein Recht, das höher wirkt als das andere. Auf der anderen Seite ist die mögliche Rettung des Kindes nur ein Verdacht [...] Ziel des Polizisten war ja das Leben des Kindes zu retten und damit hat er das Recht der körperlichen Unversehrtheit des Angeklagten verletzt. Würde er ihm Straffreiheit versprechen, verletzt er kein so grundlegendes Menschenrecht.«

Paul sieht Menschenrechte als Kern des Menschseins an und bindet das Recht, wie Anne, an vorstaatliche Rechte, weshalb das »Übertreten« von Gesetzen legitim sein kann (»Diktatur«). Auch für seine Argumentation zur Rettungsfolter sind Menschenrechte konstitutiv. Er deutet die Drohung als schwere Menschenrechtsverletzung (»1. Schritt der Folter«) und wägt Rechte gegeneinander ab, wobei er beiden Seiten »das gleiche Recht« auf körperliche Unversehrtheit zugesteht. Paul plädiert nicht prinzipiell gegen Gesetzesverstöße, hält dies im konkreten Fall aber nicht für gerechtfertigt, weil ein »grundlegendes Menschenrecht« verletzt wird.

Der Übergang zur Phase 6 ist fließend. Menschenrechte spielen schon in Phase 5 häufig eine wichtige Rolle für die Beurteilung von Konflikten. Die zitierten Beispiele deuten an, dass diese Bezugnahme in Phase 6 konstitutiv ist und mit der prinzipienorientierten Abwägung von Rechten und der Idee der Menschenwürde verbunden ist.

#### **4. Diskussion**

Die sechs Phasen repräsentieren qualitativ unterschiedliche Arten rechtlichen Denkens. Die Altersangaben sind nur Richtwerte, die Entwicklung variiert interindividuell erheblich; die Phasen 5 und 6 werden vermutlich nicht immer erreicht.

Das Modell wurde weitgehend empirisch rekonstruiert und zeigt die Fruchtbarkeit und die Grenzen einer strukturgegenetischen Analyse rechtlichen Denkens. Die Phasen beziehen sich auf die *kognitive* Entwicklung, nicht auf motivationale Aspekte und das Handeln, die sich zum Teil unabhängig von kognitiven Strukturen entwickeln (Bischof-Köhler 2011; Garz/Oser/Althof 1999; Nunner-Winkler 1993).

Die Phasen 4–6 sind in Anlehnung an Kohlbergs Stufen 3–5 definiert, das Modell weist aber große Unterschiede zu den Stufen und zu den Niveaus rechtlichen Denkens (Tapp/Kohlberg 1971) auf. Die Phasen 1–3 sind völlig anders konzipiert als das präkonventionelle Niveau, auch die Phasen 4 und 6 weichen deutlich von Kohlbergs Fassung ab. Parallelen zu Selmans (1984) Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme zeigen sich vor allem beim Verständnis der Konfliktregelung. Von Eckensberger (1998) stammt die Unterscheidung des *inter-* und des *transpersonalen* Deutungsraums. Dieses Konzept plausibilisiert, weshalb das Erreichen der transpersonalen Phase als entscheidender Schritt zu einem differenzierten Verständnis des Rechts gelten kann.

Nicht alle Untersuchungsteilnehmenden lassen sich eindeutig einer Phase zuordnen. Beim Vertragsdenken gibt es klare strukturelle Differenzen zwischen den Phasen 2–4, bei anderen Kategorien sind die Übergänge fließender (Intention vs. Folgen etc.). So gibt es im Jugendalter einen langwierigen Übergang vom inter- zum transpersonalen Verständnis des Rechts. Auch neuere Studien zur kognitiven Entwicklung belegen, dass die Stufenübergänge häufig nicht eindeutig sind und dass es bereichsspezifische Verschiebungen gibt, die abhängig von konkreten Erfahrungen sind (Flammer 2009, S. 159ff.; Sodian 2006). Dies spricht nicht gegen Phasenmodelle, stellt aber das Konzept in Frage, wonach Stufen strukturierte Ganzheiten bilden, die unspezifisch und situationsübergreifend gelten.

Die Reihenfolge der Phasen rechtlichen Denkens dürfte konstant sein. Ob die Phasen aber »Stadien« bzw. »Gesamtstrukturen« darstellen, »durch die man die wichtigsten einzelnen Reaktionen erklären kann« (Piaget/Inhelder 1986 [1966], S. 151) erscheint fraglich. Anders als Kohlberg (1995) bezieht Piaget das Stufenkonzept nur auf die Intelligenzentwicklung, den Wandel von der heteronomen zur autonomen Moral versteht er als Entwicklungstendenz. Obgleich er Parallelen zwischen Intelligenz- und Moralentwicklung sieht, spricht Piaget (1986 [1932]) von »Typen der Moral« (ebd. S. 236) sowie von »Perioden« der Entwick-

lung des Gerechtigkeitsbegriffs und bilanziert, dass es sich dabei »nicht um allgemeine Stadien handelt, sondern lediglich um Phasen, welche begrenzte Prozesse kennzeichnen« (ebd., S. 375). In diesem Sinne beschreibt auch das vorliegende Modell strukturelle Veränderungen, die nicht als »harte« Stufen verstanden werden.

Zwar hängt die Entwicklung rechtlichen Denkens auch mit dem Zuwachs von Wissen über rechtliche Normen, Institutionen und Prozesse zusammen, die Entwicklung lässt sich aber nicht auf den Wissenserwerb reduzieren. Das Verständnis des Rechtssystems und Konzepte wie Rechtsstaatlichkeit haben starke strukturelle Komponenten und erfordern differenzierte Verstehensleistungen, die erst auf dem transpersonalen Niveau realisiert werden. Dabei zeigt sich, dass das Erreichen der transpersonalen Phasen 5 und 6 in einer positiven Beziehung nicht nur zum Alter, sondern auch zur schulischen Bildung steht. Ansonsten bieten unsere Daten keine Hinweise auf die Soziogenese des Rechtsverständnisses.

Die Befunde zeigen aber auch die Grenzen des Modells. *Globale* Niveaus der Entwicklung sagen nur wenig über *konkrete* Urteile aus. Am Beispiel der Rettungsfolter: Transpersonales Denken geht zwar mit einer höheren Ablehnung der Folterdrohung einher, dieses Denken garantiert aber weder die Ablehnung der Folter noch ist es dafür notwendig (Weyers/Köbel 2010). Ein komplexes Rechtsverständnis ist erforderlich, um rechtsstaatliche Kategorien überhaupt zu erkennen, das Urteil wird aber durch weitere Faktoren beeinflusst, etwa normative Orientierungen. Auffällig ist, dass sich die *inhaltlichen* Urteile im Jugendalter kaum verändern, anders gesagt: Bei den meisten Szenarien gibt es Altersdifferenzen nur bei der *Urteilsbegründung*, nicht aber bei der *Entscheidung*, wie gehandelt werden soll, muss oder darf.

Das rechtliche Denken lässt sich also nicht allein durch Phasen beschreiben, neben entwicklungspezifischen Differenzen zeigen sich auch Übereinstimmungen zwischen den Jugendlichen. So wird die Beziehung von Recht und Moral zumeist ähnlich konzeptualisiert:

Recht und Moral werden als eigene Sphären angesehen und formal unterschieden. Erkannt wird, dass Rechtsnormen durch staatliche Institutionen gesetzt werden und erzwingbar sind. Das Recht schützt und ermöglicht das soziale Zusammenleben. Insofern dient das Recht der Verwirklichung moralischer Ziele und gewinnt daraus seine Legitimation. Anders als Kohlberg annahm, wird das

Recht nicht erst auf Stufe 5, sondern schon früher an moralische Kriterien gebunden; diese werden aber noch nicht postkonventionell *begründet*.

Jugendliche vertreten keinen generellen Primat der Moral gegenüber dem Recht. Abhängig von der Art des Konflikts lassen sich *drei Muster der Koordination von Recht und Moral* unterscheiden (Weyers 2010): Bei der *Übereinstimmung* gilt die Befolgung von Gesetzen als moralisch richtig. In Notsituationen wie der Rettungsfolter zeigt sich häufig ein *Primat der Moral*, hier gilt die Regelverletzung als moralisch richtig. Ein *Primat des Rechts* besteht dagegen bei der Bestrafung. Auch viele Personen, die einen Gesetzesverstoß befürworten und für richtig halten, verlangen seine Bestrafung. Hier zeigt sich eine spezifische Achtung vor dem Gesetz, die der individuellen Gewissensentscheidung übergeordnet wird.

Es zeigt sich ein enger *inhaltlicher Zusammenhang von Recht und Moral*. Bei der Beurteilung von 17 Normverletzungen werden fast alle Handlungen entweder der Moral *und* dem Recht zugeordnet oder *weder* der Moral *noch* dem Recht. Alle Handlungen, die rechtlich normiert werden sollen (Diebstahl, Abtreibung, Gewalthandlungen), werden auch als moralisch falsch angesehen (Weyers 2010). Umgekehrt soll nur der Kernbereich der Moral rechtlich geschützt werden. So gilt die Beleidigung als moralisch falsch, aber nicht als rechtlich strafwürdig.

Auffällig sind die religiös-kulturellen Differenzen im Verständnis von Recht und Moral: So fassen die muslimischen Jugendlichen der Studie den Rechts- und den Moralbereich deutlich weiter als die christlichen (Weyers 2011). Viele Muslime und Musliminnen ordnen einen Selbstmord sowie homosexuelle und voreheliche Sexualekontakte der Moral und dem Recht zu. Von Christen und Christinnen werden diese Handlungen dagegen als Privatsache angesehen. Insgesamt sind die Moral- und Rechtsvorstellungen der jungen Muslime/Musliminnen viel stärker religiös geprägt, daher stehen religiöse und säkular-moralische Normen bei ihnen häufiger in Konflikt (ebd.). Diese Befunde lassen sich zwar nicht auf Christen/Christinnen und Muslime/Musliminnen generalisieren, sie belegen jedoch, dass normative Urteile stark durch die Religion und den soziokulturellen Kontext beeinflusst werden können.

Es zeigen sich auch geschlechtsspezifische Muster: Die weiblichen Jugendlichen befürworten bei der Todesstrafe und der Rettungsfolter seltener Gewalt als die männlichen. Zudem sind sie weniger homophob und halten die Rechte auf Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung und freie Entfaltung der Person für deutlich

wichtiger. In Bezug auf die Phasen rechtlichen Denkens gibt es dagegen keine bedeutsamen Unterschiede.

Viele Fragen bleiben offen: Der postkonventionelle Gehalt demokratischer Verfassungen ist evident.<sup>11</sup> In diesem Sinne wurde Phase 6 theoretisch definiert, noch genauer untersucht werden muss jedoch, welche Rolle dieses Konzept im rechtlichen Urteil spielt. Zwar gehen die Aussagen von Paul und Anne in Richtung einer prinzipienorientierten Koordination von Recht und Moral, ein solches Verständnis ist dort jedoch erst in Ansätzen entfaltet.

Generell steht die Untersuchung rechtlichen Denkens noch weitgehend am Anfang. Um das Verständnis von Rechtsnormen und die kontext- und entwicklungspezifischen Muster der Koordination von Recht und Moral genauer zu klären, bedarf es der Erforschung weiterer Kategorien und Normenkonflikte. Auch muss das Phasenmodell an Längsschnittdaten überprüft werden, so ist noch weitgehend unklar, inwieweit die Entwicklung linear verläuft oder nach Kontext und Thema variiert. Neben der Beziehung zur Moral sind auch Bezüge zu anderen Wissensbereichen von Interesse. So gibt es einige Parallelen zur Entwicklung politischen Denkens (Adelson et al. 1969; Oser/Biedermann 2007).

In *pädagogischer Hinsicht* implizieren die Befunde, dass ein differenziertes Verständnis von Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit neben Wissensvermittlung auch die Stimulation der strukturellen Entwicklung voraussetzt. Dabei sollten Normen und Prinzipien nicht abstrakt gelernt, sondern situationsspezifisch angewandt werden. Zahlreiche Studien zeigen, dass Menschenrechte im Allgemeinen sehr geschätzt, in konkreten Konfliktsituationen aber häufig relativiert werden (Helwig 2006; Sommer/Stellmacher 2009; Weyers/Köbel 2010). Die allgemeine Akzeptanz von Rechtsnormen und Menschenrechten reicht nicht aus, ihre Bedeutung muss vor allem anhand exemplarischer Fälle und Konfliktsituationen gelernt werden. Notwendig ist die diskursive Auseinandersetzung über die Bedeutung und die Geltungsgründe von Normen und Rechten. Gesellschaftliche Normenkonflikte sind ein wichtiger Bestandteil dieses Diskurses. Ein solcher Ansatz zielt nicht auf die Vermittlung feststehender Wahrheiten, sondern auf die intersubjektive Verständigung über Kriterien des sozialen Zusammenlebens in einer pluralistischen Gesellschaft.

## Literatur

- Adelson, Joseph; Green, Bernard & O'Neil, Robert (1969): Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology* 1, 327-332.
- Bakeman, Roger & Brownlee, John R. (1982): Social rules governing object conflicts in toddlers and preschoolers. In: Rubin, Kenneth & Ross, Hildy (Hg.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer (New York), S. 253-277.
- Bischof-Köhler, Doris (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Colby, Anne & Kohlberg, Lawrence (1987a): *The measurement of moral judgment. Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Colby, Anne & Kohlberg, Lawrence (1987b): *The measurement of moral judgment. Vol. 2: Standard issue scoring manual*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Damon, William (1984): *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Deutsch, Werner & Ruff, Claudia (1999): Wie Kinder Besitz sprachlich zu markieren beginnen. In: Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*, Tübingen (Francke), S. 75–87.
- Dworkin, Ronald (1984): *Bürgerrechte ernstgenommen*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Eckensberger, Lutz H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Keller, Heidi (Hg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern (Huber), S. 475–516.
- Eckensberger, Lutz H. (1999): Anmerkungen zur Beziehung zwischen Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Jung, Heike & Neumann, Ulf (Hg.): *Rechtsbegründung – Rechtsbegründungen*. Baden-Baden (Nomos), S. 19–55.
- Eckensberger, Lutz H. & Breit, Heiko (1997): Recht und Moral im Kontext von Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteile und ihrer handlungstheoretischen Rekonstruktion. In: Lampe, Ernst-Joachim (Hg.): *Zur Entwicklung von Rechtsbewußtsein*. Frankfurt/Main (Suhrkamp), S. 253–340.

- Ellscheid, Günter (1979): Die Verrechtlichung sozialer Beziehungen als Problem praktischer Philosophie. *Neue Hefte für Philosophie* 17, 37–61.
- Flammer, August (2009): *Entwicklungstheorien*. Bern (Huber).
- Garz, Detlef; Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (Hg.) (1999): *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Habermas, Jürgen (1998): *Faktizität und Geltung*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Habermas, Jürgen (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Hart, Herbert L. A. (1961): *The concept of law*. Oxford (Oxford University Press).
- Helwig, Charles (2006): Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In: Killen, Melanie & Smetana, Judith (Hg.): *Handbook of moral development*. Mahwah (Erlbaum), S. 185–210.
- Helwig, Charles & Jasiobedzka, Urszula (2001): The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. *Child Development* 72, 1382–1393.
- Hoerster, Norbert (2006): *Was ist Recht? Grundfragen der Rechtsphilosophie*. München (Beck).
- Hoppe-Graff, Siegfried & Kim, Hye-On (2004): Understanding rights and duties in different cultures and contexts: Observations from German and Korean adolescents. In: Finkel, Norman & Moghaddam, Fathali (Hg.): *The psychology of rights and duties*. Washington (APA Press), S. 49–73.
- Keller, Monika (1996): *Moralische Sensibilität*. Weinheim (PvU).
- Kohlberg, Lawrence (1987): *Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung*. In: Lind, Georg & Raschert, Jürgen (Hg.): *Moralische Urteilsfähigkeit*. Weinheim (Beltz), S. 25–43.
- Kohlberg, Lawrence (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Koller, Peter (1997): *Theorie des Rechts. Eine Einführung*. Wien (Böhlau).
- Luhmann, Niklas (1987): *Rechtssoziologie*. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Nisan, Mordecai (1987): Moral norms and social conventions: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology* 23, 719–725.
- Nucci, Larry (2001): *Education in the moral domain*. Cambridge (Cambridge University Press).

- Nunner-Winkler, Gertrud (1993): Die Entwicklung moralischer Motivation. In: Edelstein, Wolfgang; Nunner-Winkler, Gertrud & Noam, Gil (Hg.): *Moral und Person*. Frankfurt/Main (Suhrkamp), S. 278–303.
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2007): Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: Biedermann, Horst; Oser, Fritz & Quesel, Carsten (Hg.): *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung*. Rüegger (Glarus), S. 163–187.
- Piaget, Jean (1986 [1932]): *Das moralische Urteil beim Kinde*. München (DTV).
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1986 [1966]): *Die Psychologie des Kindes*. München (DTV).
- Rottleuthner, Hubert (1988): Das moralische Niveau des Strafrechts. In: Bryde, Brun-Otto & Hoffmann-Riem, Wolfgang (Hg.): *Rechtsproduktion und Rechtsbewußtsein*. Baden-Baden (Nomos), S. 155–171.
- Selman, Robert (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt/Main (Suhrkamp).
- Smetana, Judith (2006): Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgements. In: Killen, Melanie & Smetana, Judith (Hg.): *Handbook of moral development*. Mahwah (Erlbaum), S. 119–153.
- Sodian, Beate (2006): Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim (Beltz), S. 436–479.
- Sommer, Gert & Stellmacher, Jost (2009): *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Wiesbaden (VS).
- Sujbert, Monika (2006): »Geschenkt ist geschenkt«. Rechtsrelevante Strukturen in kindlichen Interaktionen am Beispiel von Objekttransfers. Berlin (Weißensee).
- Tapp, June L. & Kohlberg, Lawrence (1971): Developing senses of law and legal justice. *Journal of Social Issues* 27, 65–91.
- Turiel, Elliot (1983): *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Weber, Max (2005 [1922]): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/Main (Zweitausendeins).
- Weyers, Stefan (2003): »Haben« und »Gehören«, »Leihen« und »Tauschen«, »Wegnehmen« und »Klauen«. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz-

- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling, Dieter (Hg.): *Jus humanum*. Berlin (Duncker & Humblot), S. 107–137.
- Weyers, Stefan (2006): *Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe*. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 591–610.
- Weyers, Stefan (2007): »Der soll sich die Geschichte von beiden Seiten anhören!« *Wie Kinder Konfliktregelungen durch Dritte verstehen*. *Die Deutsche Schule* 99, 62–79.
- Weyers, Stefan (2010): *Achtung vor dem Gesetz? Entwicklung von Rechtsvorstellungen und die Koordination von Recht und Moral im Jugendalter*. In: Latzko, Brigitte & Malti, Tina (Hg.): *Moralentwicklung und Moralerziehung in Kindheit und Adoleszenz*. Göttingen (Hogrefe), S. 159–180.
- Weyers, Stefan (2011): *Zwischen Selbstbestimmung und religiöser Autorität, säkularem und göttlichem Recht? Normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher*. In: Bohler, Karl & Corsten, Michael (Hg.): *Begegnungen von Kulturen*. Wiesbaden (VS), S. 105–180.
- Weyers, Stefan & Köbel, Nils (2010): *Folterverbot oder »Rettungsfolter«? Urteile von Jugendlichen über Moral, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas*. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 604–626.
- Weyers, Stefan; Sujbert, Monika & Eckensberger, Lutz H. (2007): *Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln*. Münster (Waxmann).

## Endnoten

- 1 Nach Habermas (1998, S. 135) differenzieren sich rechtliche und moralische Normen gleichzeitig aus der traditionellen Sittlichkeit aus. Die »posttraditionale Moral« (ebd., S. 566) orientiert sich am subjektiven Gewissen und an »einer kontextsensiblen Anwendung hochabstrakter Regeln« (ebd.) und verliert dadurch an sozialer Bestimmtheit.
- 2 Laut Rottleuthner (1988, S. 164) enthält das Heinz-Dilemma eine »laienhafte Vorstellung von Gesetzen«. Seine juristische Rekonstruktion des Dilemmas offenbart dagegen die postkonventionellen Grundlagen des Rechts.

- 3 Dies gilt zumindest für »westliche« Kontexte. Bei der Interpretation von Rechten und Pflichten rekurrieren deutsche Jugendliche viel stärker als koranische auf *Rechtsnormen* (Hoppe-Graff/Kim 2004). Vor allem Kinder aus einer »modernen« Kultur bewerten die Verletzung moralischer und konventioneller Normen deutlich negativer, wenn gesagt wurde, die Handlung sei auch rechtlich verboten (Nisan 1987).
- 4 Bei prinzipiellen Einwänden kann er ggf. höhere Gerichte bzw. Verfassungsgerichte anrufen.
- 5 Das Projekt am DIPF in Frankfurt stand unter Leitung des Entwicklungspsychologen Lutz Eckensberger und des Rechtswissenschaftlers Ernst-Joachim Lampe, es wurde von der VW-Stiftung gefördert. Monika Sujbert hat die Beobachtungsstudie, ich habe die Interviewstudie hauptverantwortlich durchgeführt.
- 6 Das DFG-Projekt wurde unter meiner Leitung, in Kooperation mit Lutz Eckensberger, am DIPF und an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt. Die Interviews führten Nils Köbel und Hasibe Özaslan, die auch an der Auswertung beteiligt waren.
- 7 Der Begriff »Protorecht« wird in der Literatur zumeist im Sinne rechtsähnlicher Normen verwendet, die nicht die formalen Charakteristika staatlichen Rechts aufweisen.
- 8 Zwar sind auch mündliche Verträge rechtsgültig, deren Existenz ist ohne Zeugen aber kaum nachweisbar.
- 9 So wird bspw. dem Gesetzgeber nicht das Recht zugestanden, Rauchen *generell* zu verbieten. Eine 15-Jährige begründet dies: »Weil das ja auch die Privatsphäre zum Beispiel und Würde von anderen Menschen ist. Man kann ja einem nicht verbieten: «Du darfst in deinem Wohnzimmer nicht rauchen», aber an öffentlichen Orten, Bahnhöfen zum Beispiel, schon.«
- 10 Die Bedeutung des Amtes wird auch beim Korruptions-Szenario gesehen, in dem ein Bürgermeister einen öffentlichen Auftrag an einen Bauunternehmer gegen eine Parteispende vergibt. Hier wird dem Bürgermeister häufig »Amtsmissbrauch« vorgeworfen und seine »Amtsenthebung« gefordert.
- 11 Auch Kohlberg (1987) interpretiert die Verfassung der USA im Sinne der Stufe 5.

## Über den Autor

### **Stefan Weyers**

Professor für Allgemeine Pädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Demokratie- und Menschenrechtsbildung; Entwicklung und Sozialisation (v.a. Moral, Recht, Religion); Biografieforschung; Pädagogische Ethik.

*Prof. Dr. Stefan Weyers*

*Johannes Gutenberg-Universität Mainz*

*Institut für Erziehungswissenschaft*

*D-55128 Mainz*

E-Mail: [WeyersSt@uni-mainz.de](mailto:WeyersSt@uni-mainz.de)

Web: <http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/929.php>