

Universität Konstanz
Sozialwissenschaftliche Fakultät

Sonderforschungsbereich 23
Bildungsforschung
(auslaufende Teilprojekte)
Forschungsgruppe Hochschule

Georg Lind

Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung

Arbeitsunterlage 77

Projekt: 1985

Hochschulsozialisation/Bildungsbiographien
und Daseinsvorstellungen von Akademikern

Erstveröffentlichung in:

Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 36. Pädagogisches Institut,
Universität Fribourg, Schweiz, 1983.

Contact:

Prof. Georg Lind

University of Konstanz

FB Psychologie

78457 Konstanz

E-Mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de

For further information and publications on this topic see

www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm

**Psychology of Morality &
Democracy and Education**

Vorwort

Die hier vorgelegten Analysen sind Teil des Forschungsprojekts "Humanisierung der beruflichen Ausbildung durch die Entwicklung des sozial-moralischen Urteils" (HASMU), das von 1980 bis 1983 durchgeführt und durch Mittel des Schweizer Nationalfonds im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms 'Education et Vie Active' (EVA) gefördert wurde.

Planung, Durchführung und Auswertung des Projekts oblag der gesamten Forschungsgruppe mit Eugen Hinder, Guntram Kanig, Prof. Dr. Fritz Oser (Projektleiter), Andre Schläfli und dem Autor, der an diesem Projekt als Berater beteiligt war.

Die Auswertungen für diesen Teilbericht erfolgten mit dem Konstanzer Statistischen Analyse-System (KOSTAS) von Willi Nagl, Hans-Gerhard Walter (1981) und anderen, dessen zum Teil einzigartige Möglichkeiten für die angezielten kognitiv-strukturellen Analysen von großem Nutzen waren.

Ich möchte meinen Kollegen Barbara Dippelhofer-Stiem, Johann-Ulrich Sandberger und Tino Bargel vom Konstanzer Forschungsprojekt 'Hochschulsozialisation' danken, die mir an verschiedenen Stellen dieser Arbeit wertvolle Anregungen gegeben haben; ebenso Leonore Link für ihre Hilfe beim Korrekturlesen.

Vorwort zur Neuauflage

Da der theoretische und methodische Ansatz dieser Studie mit den Untersuchungen des Forschungsprojekts Hochschulsozialisation weitgehend vergleichbar ist, haben die Befunde über den Bereich der beruflichen Sozialisation hinaus Bedeutung gewonnen. Das hat das Forschungsprojekt bewogen, diese - vielfach nachgefragte - Arbeit im Rahmen seiner Reihe Arbeitsunterlagen in korrigierter, aber ansonsten unveränderter Fassung neu aufzulegen.

Konstanz, 1985

Inhalt

Vorwort	2
Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	6
1. Fragestellung der Analysen	7
2. Theoretische Perspektiven: Moralische Urteilskompetenz, Persönlichkeit und berufliche Sozialisation	10
3. Vier Analysen	20
4. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde	60
Literatur	63

Anhang

Moralisches-Urteil-Test (MUT)	69
Programm 'Varianz-Komponenten-Zerlegung'	74
Berufliche-Autonomie-Fragebogen (BAF)	79
Skala: Erfolgszuversicht, Humanismus	80
Skala: Ambiguitäts-Intoleranz, Soziale Grundwerte	81

Tabellenverzeichnis

1. Stufen des moralischen Urteilens nach Kohlberg
2. Inhalt und Struktur des moralischen Urteilverhaltens am Beispiel eines einzelnen Lehrlings
3. Mittlere Akzeptabilität der sechs Stufen der moralischen Argumentation bei Schweizer Lehrlingen. Im Vergleich dazu deutsche Studierende im 1. Semester (Mediane)
3. Mittlere Akzeptabilität der sechs Stufe der moralischen Argumentation in verschiedenen Dilemma-Situationen (Med.)
5. Verteilung der 'Kognitiven Stufe' des moralischen Urteilens bei Lehrlingen, Abiturienten und Schülern (Prozentwerte)
6. Quasi-Simplex-Struktur der Stufen-Interkorrelationen bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Studenten (Pearson-Korrelationen)
7. Dimensionsstruktur der Stufen-Interkorrelationen bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Studenten (Ladungsmatrix; Varimax-Rotation)
8. Verteilung der Determination des Urteilsverhaltens durch die moralische Qualität der Argumente (Mediane, Prozentwerte)
9. Parallelität des kognitiven und des affektiven Aspekts des moralischen Urteilsverhaltens bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Abiturienten (Pearson-Korrelationen)
10. Multivariate Varianzanalyse des moralischen Urteilsverhaltens: Polynom-Kontraste des Stufen-Effekts
11. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von drei Gruppen mit unterschiedlich hoher Ambiguitäts-Intoleranz (Mediane)
12. Multivariate Varianzanalyse: Polynom-Kontraste der Interaktion von Moral-Stufe und Ambiguitäts-Intoleranz

13. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von zwei Gruppen mit niedriger und hoher Ambiguitäts-Intoleranz (Mediane)
14. Multivariate Varianzanalyse: Polynom-Kontraste der Interaktion von Moral-Stufe und Erfolgsszuversicht
15. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von zwei Gruppen mit negativen und positiven Humanismus-Werten (Mediane)
16. Die Bevorzugung von drei sozialen Grundwerten (Prozentwerte)
17. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von drei Gruppen mit und ohne Unterstützung von sozialer Gleichheit (Mediane)
18. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit unterschiedlicher Ausbildung des Vaters (Mediane)
19. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit unterschiedlicher schulischer Vorbildung (Mediane)
20. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen im 1. und im 3. Lehrjahr (Mediane)
21. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen in verschiedenen beruflichen Ausbildungen (Mediane)
22. Lineare Korrelationen zwischen moralischer Urteilskompetenz und Merkmalen von Elternhaus, Schule und Lehre
23. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen im 1. und im 3. Lehrjahr mit niedriger und hoher Ambiguitäts-Intoleranz (Mediane)
24. Autonome und andere Ziele der beruflichen Lehre: Anspruch, Gewährung und Diskrepanz
25. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit mittlerer und hoher Autonomie-Gewährung (Mediane)
26. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit und ohne Gewährung-Anspruchs-Diskrepanz (Mediane)

27. Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit mittlerem und hohem Autonomie-Anspruch (Mediane)

Abbildungsverzeichnis

1. Verteilung der Meinungen zur Handlung der Arbeiter und des Arztes in den beiden Dilemmata des MUT (Prozentwerte)
2. Verteilung der 'kognitiven Stufe' des moralischen Urteilens (Prozentwerte)
3. Dimensionsstruktur der Stufen-Interkorrelationen bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Studierenden (Graphische Darstellung von Tabelle 6)
4. Kognitive Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens: Verteilung der Determination durch die Faktoren STUFE, PRO-CON und deren Kombination (Prozentverteilungen)
5. Hypothetisch erwartete (1) bzw. ausgeschlossene (2-4) Akzeptabilitätsprofile
6. Design des 'Berufliche-Autonomie-Fragebogens' (BAF)

1. Fragestellung der Analysen

Die empirischen Analysen, die wir hier vorlegen, sind Teil des Forschungsprojekts HASMU - 'Humanisierung der beruflichen Ausbildung durch Entwicklung des sozial-moralischen Urteils', das seinerseits eingebunden ist in das Schweizer Nationale Forschungsprogramm 'Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf' (französisch: 'Education et vie active' -EVA). Die Forschungsarbeiten des Programms EVA sollen "Grundlagen für Verbesserungen in der Berufsbildung liefern und in diesem Rahmen einen Rahmen zur Handlungsfähigkeit von Einzelnen und Gruppen in Gesellschaft und Beruf leisten" (Bulletin EVA 1980, Nr. 1, S. 3).

In Entsprechung dieser Rahmensetzung hatte das HASMU-Forschungsprojekt zwei Ziele. Erstens sollten die sozial-moralische Entwicklung des Lehrlings beobachtet und evaluiert werden, um grundlegende Informationen darüber zu gewinnen, wie sich das moralische Urteilen während der beruflichen Ausbildung entwickelt. Zweitens galt es zu untersuchen, welche Maßnahmen und Interventionen für die Stimulation der moralischen Urteilsfähigkeit geeignet sind (vgl. Oser 1979, S. 3 ff.).

In den vier Studien, die wir vorlegen, soll über Ergebnisse zum ersten Teil der Fragestellung des HASMU-Projekts, über die Beobachtungen bezüglich Verlauf und Bedingungen der moralischkognitiven Entwicklung berichtet werden. Auf der Grundlage einer Befragung von 597 Lehrlingen aus verschiedenen Kantonen der Schweiz sollen hier vier Themenbereiche näher untersucht werden:

- Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens bei Lehrlingen,
- der Zusammenhang von moralischer Urteilsfähigkeit mit anderen zentralen Merkmalen der Persönlichkeit
- die relative Bedeutung der beruflichen Lehre für die moralisch- kognitive Entwicklung, und schließlich
- die Rolle, die Gewährung und Entzug von Autonomie innerhalb der beruflichen Ausbildung für die Förderung der moralischen Urteilskompetenz spielen

Jede der vier Einzelstudien kann für sich betrachtet werden. In erster Linie sind sie jedoch im Zusammenhang mit den praktischen, theoretischen und methodischen Facetten der Grundfragestellung zu sehen.

In praktischer Sicht sollen diese Studien dazu beitragen, die Frage zu klären, in welchem Ausmaß die berufliche Ausbildung die moralische Entwicklung zu fördern vermag. Moralische Urteilskompetenz, als Bestandteil der allgemeineren Handlungs- und Demokratiekompetenz, zählt zu den wesentlichen Bedingungen für die Übernahme von sozialer Verantwortung und für das Gelingen von Zusammenarbeit und Kommunikation in und außerhalb der beruflichen Tätigkeit (vgl. Oser 1979, S. 3; Habermas 1976). Sie bedeutet, wie Lempert schreibt,

“einen Gewinn an Reflexionsvermögen, an Selbst- und Rollendistanz sowie an flexibler Identität - und somit einen Zuwachs an sozialer Handlungsfähigkeit” (Lempert 1981, S. 727).

Die Frage ist also, in welchem Maß gelingt es der beruflichen Ausbildung in ihrem gesamten (d.h. handwerklichen, allgemeinbildenden und außer-curricula- ren) Bereich, die moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln? Ist ihre pädagogische Wirkung auf diesem Gebiet zufriedenstellend, wenn man sie etwa mit der Sozialisationsleistung der Schule vergleicht? Oder steht die berufliche Ausbildung – aufgrund verschiedener struktureller Gegebenheiten – der Moralentwicklung entgegen?

In theoretischer Sicht stellen diese Studien einen Beitrag zur Kognitiven Entwicklungstheorie des moralischen Urteilsverhaltens dar. Dieses Forschungsparadigma, das von Jean Piaget (1932/ 1973) und Lawrence Kohlberg (vgl. u.a. 1958; 1973; 1974; Colby & Kohlberg 1978) begründet wurde, ist derzeit Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen und Diskussionen (vgl. Eckensberger, im Druck; Oser 1981 b; Lind, Hartmann & Wakenhut 1983). Auch dem HASMU-Forschungsprojekt diente die Kognitive Entwicklungstheorie als wichtige Basis der Konkretisierung seiner Fragestellung und seiner Hypothesen.

Wenn auch hinsichtlich der allgemeinen Fruchtbarkeit dieses Ansatzes größtenteils Einigkeit besteht, so ist bis heute die Frage offen, inwieweit seine Grundannahmen universell, d.h. über die ursprünglichen Untersuchungsgruppen hinaus empirisch zutreffend sind. Für das HASMU-Projekt war von zentralem Interesse, inwieweit diese Annahmen auch bei Schweizer Lehrlingen empirisch gültig sind. Im Mittelpunkt der Überprüfung der Theorie steht die kognitive Komponente des moralischen Urteilsverhaltens, also das, was wir hier als Urteilskompetenz bezeichnen. Der Kognitiven Entwicklungstheorie gebührt der Verdienst, konsequent auf die praktischen, theoretischen und methodischen Implikationen dieses Aspekts der Moralität aufmerksam gemacht zu haben. Dennoch scheinen hier noch einige Klärungen notwendig. Die bisherigen Definitionen des kognitiv-strukturellen Aspekts des moralischen Urteils werden allgemein als noch zu wenig präzise angesehen. Wohl gibt es von Kohlberg und seinen Mitarbeitern mehrere Versuche der exemplarischen Bestimmung (in Form immer wieder revidierter, voluminöser Auswertungs-Manuals), es fehlt jedoch eine explizite, ausgearbeitete Definition, mit der sich Unklarheiten der Operationalisierung beseitigen ließen (vgl. Eckensberger et al 1980). Die methodischen Fragen korrespondieren zu den theoretischen. Der Versuch der Präzisierung des kognitiven Aspekts des moralischen Urteils hat zu einer neuen Methode seiner Erfassung geführt, dem ‘Moralisches-Urteil-Test’, MUT, (Lind 1978 a; 1983 a). Nicht direkt, aber doch mittelbar sind die vier nachfolgenden Studien auch ein erneuter Test für die theoretische Validität des MUT, also für die Frage, ob er sich im Sinne der Kognitiven Entwicklungstheorie bewährt.

Für die Aufgabenstellung des HASMU-Projekts schien dieser Test vor allem geeignet, weil er auf dem Konzept des 'Experimentellen Fragebogens' (vgl. Lind 1982) basiert und daher die simultane Messung von einer ganzen Reihe von affektiven und kognitiven Aspekten des moralischen Urteilsverhaltens ermöglicht (vgl. Oser 1979, S. 9). Während die klassische Methode der moralischen Urteil-Forschung, das standardisierte klinische Interview, die moralische Urteilskompetenz daran abzulesen versucht, wie eine Person seine Meinung zu moralischen Dilemmata begründet, versucht der MUT, diese Fähigkeit daran zu erkennen, wie die Person vorgegebene Argumentationen beurteilt (vgl. Lind & Wakenhut 1983).

Obwohl der MUT ursprünglich konstruiert wurde, um im Rahmen einer multinational vergleichenden Längsschnittstudie (an der Universität Konstanz) Sozialisations-effekte des Hochschulstudiums zu evaluieren, ist er inzwischen – so oder in abgewandelter Form – auch in Gruppen mit weitaus geringerem Bildungsstand zur Anwendung gekommen. Trotz der Schwierigkeit seiner Bearbeitung wurde der MUT ohne Probleme bei Sekundarschülern (Briechle 1981); bei Lehrlingen (Heidbrink 1983) und sogar bei Straftätern mit geringen Bildungsvoraussetzungen (Wischka 1982) eingesetzt. Durch diese Untersuchungen ergeben sich für das HASMU-Projekt wertvolle Möglichkeiten des direkten Vergleichs der Befunde.

Neben dem MUT wurden, um weitere Aspekte des moralischen Urteilens zu erfassen, von den Befragten - ähnlich dem Kohlberg-Interview - Freiantworten und andere Formen des Urteilsverhaltens verlangt, die in dem von Hinder für das HASMU-Projekt entwickelten 'Urteils-Konsistenz-Test' (UKT) zusammengefaßt sind. Den Befunden zu dieser Neuentwicklung und der Frage ihrer theoretischen Validität ist ein eigener Teilbericht gewidmet, so dass wir uns hier auf die Ergebnisse mit dem MUT beschränken können.

2. Theoretische Perspektiven: Moralische Urteilskompetenz, Persönlichkeit und berufliche Sozialisation

a. *Affektive und Kognitive Aspekte des moralischen Urteilens*

Wir sprechen von moralischem Urteilen, wenn eine Person der Beurteilung von sozialen Sachverhalten moralische Kriterien zugrunde legt. Moralisches Urteilen ist auch Verhalten. Dass die Kognitive Entwicklungstheorie nicht den Begriff 'moralisches Verhalten', sondern den des 'moralischen Urteilens' gebraucht, will, wie wir an anderer Stelle ausführlicher dargestellt haben, vor allem darauf hinweisen,

“(a) ..., dass nicht ein beliebiges (physisches) Verhalten des Menschen von Interesse ist, sondern das, was mit moralischen Kategorien in Beziehung gesetzt werden kann ...

(b) ferner auf die kognitive Struktur, in die das Verhalten als sinnhaftes eingebettet ist.

(c) Schließlich soll damit das Verhalten hervorgehoben werden, das sich (gemäß dem Verständnis vom Menschen als verantwortlich Handelndem) an eigenen (angeeigneten) moralischen Prinzipien orientiert, anders als das 'moralische Verhalten, das nur sozialen Normen der Korrektheit entspricht, die von außen, von anderen (z.B. vom Testkonstrukteur) an den 'Probanden' herangetragen werden” (Lind 1983 a, S. 26; vgl. auch Pittel & Mendelsohn 1966, S. 34).

In bezug auf das Urteilsverhalten lassen sich zwei psychologische Fragen unterscheiden: (1) An welchen moralischen Kriterien oder Regeln orientiert sich eine Person, d.h. welche affektiven Bindungen an Werte und Normen werden durch die Situation in der Person aktualisiert oder angeregt (wir nennen das hier den affektiv-inhaltlichen Aspekt des Verhaltens); (2) in welcher Weise ist sie fähig, abstrakte moralische Prinzipien (Regeln, Orientierungen, Normen, Werte etc.) in einem konkreten Urteil mit den situativen Gegebenheiten zu koordinieren und zur Anwendung zu bringen (der kognitiv-strukturelle oder Kompetenz-Aspekt). Diese Fragen zielen auf zwei klar unterscheidbare, aber nicht dinglich trennbare Aspekte des individuellen Verhaltens.

Der affektive Aspekt, also Richtung und Intensität von moralischen Orientierungen und Einstellungen, ist eine wichtige und auch eine bereits gut erforschte Komponente des moralischen Urteilsverhaltens.

Psychologisch und pädagogisch von besonderem Interesse ist der bislang von methodischer Seite wenig beachtete *kognitive* Aspekt des moralischen Urteilens: die für moralisches Verhalten notwendige *Urteilsfähigkeit*. Dies meint nicht einfach die Übereinstimmung des Verhaltens mit gegebenen sozialen Normen

und Konventionen, sondern bezeichnet die Art und den Grad, in dem akzeptierte moralische Maximen oder Prinzipien im Handeln selbst zur Geltung gebracht werden. Während von theoretischer Seite lange als Kernproblem der Persönlichkeit diskutiert, fehlt es noch weitgehend an adäquaten Methoden der Erforschung dieses Verhaltensaspekts. Die Frage, die hier gemeint ist, wurde bereits von dem Philosophen Immanuel Kant aufgeworfen, die Frage nämlich,

welcher “Urteilkraft” der Einzelne bedarf, “um teils zu unterscheiden, in welchen Fällen (die moralischen Regeln) ihre Anwendung haben, teils ihnen Eingang in den Willen des Menschen und Nachdruck zur Ausübung zu verschaffen, da dieser der Idee einer praktischen reinen Vernunft zwar fähig, aber nicht so leicht vermögend ist, sie in seinem Lebenswandel in concreto wirksam zu machen”? (Kant 1969/ 1785-88, S. 224).

Diese moralische “Urteilkraft” oder Urteilsfähigkeit definiert Kohlberg in guter Übereinstimmung mit Kant als

“das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen, und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln” (Kohlberg 1964, S. 425).

In der Forschung hat dieser strukturelle Aspekt des Urteilsverhaltens jedoch lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Ihre Gegenstände waren, von wenigen Ausnahmen abgesehen, abstrakte Wethaltungen auf der einen und konkrete Verhaltensentscheidungen auf der anderen Seite. Wurde die Beziehung zwischen beidem thematisiert, so zumeist unter der problematischen Prämisse, dass beides als dinglich trennbare Verhaltensweisen definiert und erfaßt werden können und nicht, wie es uns heute notwendig erscheint, als untrennbare Aspekte ein und desselben Verhaltens. Methodische Konsequenzen aus diesem Verständnis haben vor allem Jean Piaget und Lawrence Kohlberg mit der von ihnen begründeten Kognitiven Entwicklungstheorie zu ziehen versucht. Dem statistischen Strukturbegriff der Differentiellen Psychologie, der auf Korrelationen zwischen Merkmalsabweichungen innerhalb von PersonenGruppen beruht, setzt dieser Ansatz die Analyse der *individuellen* Struktur entgegen, die gänzlich unabhängig ist von der Zusammensetzung einer bestimmten Untersuchungsgruppe.

Für das Verhältnis der beiden Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens zueinander ist wesentlich, daß beide Aspekte Eigenschaften desselben Verhaltens sind, also *nur analytisch unterschieden aber nicht dinglich getrennt* werden können (Kohlberg 1958, vgl. u.a. S. 16 und 21). Wir nennen dies das ‘Nicht-Separierbarkeits-Axiom’ (vgl. Lind 1983 a, S. 30). Die kognitive Struktur des Urteilsverhaltens kann immer nur in Bezug auf moralische Inhalte bestimmt werden. Sie sollte also beispielsweise nicht mit der Fähigkeit gleichgesetzt werden, mathematische oder physikalische Aufgaben zu lösen. In der Lösung

moralischer Dilemmata sind immer beide, kognitive und affektive Aspekte involviert. Das zeigt sich zum Beispiel deutlich an der kognitiven Strukturiertheit und an dem affektiven Engagement, die das Urteilsverhalten von Befragten selbst dann aufweisen, wenn sie 'hypothetische' Dilemmata beantworten, in die sie nicht selbst unmittelbar verwickelt sind.

Dies hat offensichtlich weitreichende Konsequenzen für die Forschungsmethode. So wäre es verfehlt, den kognitiven und den affektiven Aspekt mit verschiedenen Testinhalten zu erfassen. Wenn man die beiden Aspekte des moralischen Urteilens operational definiert als zwei verschiedene Sorten von Testinhalten, dann unterstellt man damit (zumindest implizit), dass sich beide Aspekte dinglich trennen lassen. Damit würde aber der Aspekte-Charakter übersehen und in der Forschung etwas anderes untersucht werden als in der Theorie gefragt ist. Um die Untersuchungsmethode mit der Fragestellung in Übereinstimmung zu bringen, haben wir den 'Moralisches-Urteil-Test' entwickelt, der kognitive und affektive Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens unkundig aber simultan zu erfassen erlaubt. Auf den Test wird noch ausführlicher einzugehen sein.

Der affektive Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens kann in Übereinstimmung mit der klassischen Einstellungstheorie (von Thurstone, Likert, Fishbein, Ajzen u.a.) als Richtung und Intensität des Urteils gegenüber bestimmten sozialen Objekten operationalisiert werden, der kognitive Aspekt als die Fähigkeit zum moralischen Urteilen. Was dies operational genau meint, muß näher erläutert werden. Es gibt hierzu offenbar noch keine einheitliche Meinung. Im einfachsten Fall meint Urteilskompetenz 'Konsistenz' des Urteilsverhaltens. Aber sie meint weder einfach formale Konsistenz, die auf keine definitiv moralischen Maximen bezogen ist, noch Rigidität, die ein starres Verhalten ohne situative Differenzierungen darstellt. In Übereinstimmung mit Moral und Vernunft handelt gerade, wer differenziert urteilt und sich situationsangemessen verhält. 'Handeln nach Prinzipien' meint also nicht 'Prinzipien-Reiterei', sondern Äquilibration, Vernünftigkeit, Widerspruchsfreiheit und Angemessenheit (Piaget 1976, S. 46; Kohlberg 1958, S. 8f.; Portele 1979; Lind 1983 a, S. 30 und 37).

Andererseits kann Urteilskompetenz aber nicht Inkonsistenz in dem Sinne bedeuten, dass beliebig, je nach Situation, immer andere Prinzipien angeführt werden, um das eigene Verhalten nachträglich zu rechtfertigen. Diese Art der Relativierung, 'Rationalisierung' oder 'Exhaustion' (Oser 1981 a) moralischer Regeln kann kaum als Anzeichen moralischer Urteilskompetenz gewertet werden. Davon wird allgemein erst gesprochen, wenn eine Person moralische Prinzipien beispielsweise auch dann anerkennt und in ihrem konkreten Urteilsverhalten berücksichtigt, wenn diese gegen die eigene, einmal gefaßte Meinung oder gegen das eigene Verhalten sprechen. (Kohlberg hat sich übrigens dieser Tatsache bedient, um im klinischen Interview die 'Festigkeit der Struktur

des Probanden' zu testen; vgl. Eckensberger et al 1980, S. 340. Die Konfrontation mit Gegen-Argumenten ist auch Kern unserer Erfassungsmethode, dem 'Moralisches-Urteil-Test'.

Moralische Urteilsfähigkeit meint also beides, *Integriertheit* des Urteilsverhaltens (in Bezug auf eigene moralische Prinzipien) und gleichzeitig *Differenziertheit* (in Bezug auf situative Bedingungen):

“The solution (eines moralischen Problems) must do justice both to what the self believes and yet meet the situation” (Kohlberg 1958, S. 118).

Das hier dargelegte Modell des moralischen Urteilsverhaltens ist aus der Beschäftigung mit sehr verschiedenen psychologischen Theorien heraus entstanden (vgl. Lind, Sandberger & Bargel 1981-82). Auch wenn es die psychologischen Forschung damit auf eine breite Basis zu stellen versucht, kann es nicht als allgemein akzeptiert gelten. Als sein Vorzug mag gelten, dass es begrifflich sparsam (Ockhams razor!) und operational gut identifizierbar ist. Eine Nebenfrage dieser wie auch anderer Untersuchungen soll daher sein, inwieweit das Modell sich in der Forschung bewährt.

Nach der kognitiven Entwicklungstheorie entwickelt sich das moralische Urteilen in *Stufen*. Damit soll hervorgehoben werden, dass Entwicklung mehr als die bloße Veränderung der Richtung und der Intensität moralischer Einstellungen bedeutet, nämlich die Transformation kognitiv-moralischer Strukturen (Piaget 1973; Kohlberg 1974).

Moralisches Urteil	Soziale Perspektive
A. Präkonventionell	Individuum versus Andere
B. Konventionell	Mitglied der konkreten Gesellschaft
C. Postkonventionell	Mitglied einer idealen Gesellschaft

Bezüglich der Stufeneinteilung gibt es von Piaget und Kohlberg unterschiedliche Modelle, die, wie wir an anderer Stelle zu zeigen versucht haben, nicht dasselbe meinen, sondern als orthogonale, einander ergänzende Dimensionen begriffen werden können (vgl. auch Bertram 1983; Döbert & Nunner-Winkler 1983). Das neuere, Kohlbergs Modell unterscheidet zunächst drei Ebenen der Moralentwicklung (präkonventionell, konventionell, postkonventionell), die durch drei Typen der Beziehung zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt, der jeweils eingenommenen “sozialen Perspektive” charakterisiert sind. Diese soziale Perspektive ist das “unifizierende Konstrukt, das die ... Merkmale jeder

Stufe (oder Ebene) zu generieren vermag” (Kohlberg 1976, S. 33; vgl. Tabelle 1). Kohlberg hat diese Einteilung in Ebenen weiter in zwei Stufen pro Ebene differenziert. Die resultierenden sechs Stufen sind in ihrer älteren und, wie uns scheint, klarsten Fassung in Tabelle 1 wiedergegeben (nach Kohlberg & Turiel 1978, modifiziert). Trotz zahlreicher Variationen in den Publikationen der letzten Jahren ist das Stufenschema in seinen wesentlichen Teilen gleichgeblieben. Zu den Neuerungen gehören die – inzwischen wieder aufgegeben – Einführung einer Stufe 4 1/2, um unerwartete Regressionen beim Übergang von Stufe 4 und 5 einordnen zu können, die weitere Unterteilung der Stufen in A- und B-Substufen (Colby et al 1982; Kohlberg & Candee 1981), und der Versuch einer Erweiterung des Modells um eine siebte Stufe (Kohlberg 1973; Habermas 1976 a). Darüber hinaus hat die Notwendigkeit einer feineren Abstufung für evaluative Zwecke zu einer Reihe von graduellen Abstufungen und Mischstufen geführt, deren theoretische Bedeutung jedoch noch weitgehend ungeklärt ist (vgl. Lind 1983 a, S. 31f).

b. Ich-Stärke und soziale Einstellungen: Persönlichkeitskorrelate der moralischen Urteilskompetenz?

Moralische Urteilskompetenz wird häufig als zentrales Merkmal des Charakters und der Persönlichkeit angesehen. Kant scheint beides gleichzusetzen. J. M. Baldwin, McDougall und Piaget haben Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens identifiziert mit den sozialen Einstellungen und Fähigkeiten des Menschen in Gegenüberstellung zu den Einstellungen und Fähigkeiten, die sich auf seine Auseinandersetzung mit der physischen Umwelt richten. Häufig wird letztere als die ‘kognitive’ Seite der Persönlichkeit der ‘affektiven’ (sozialen, moralischen) Seite als separate psychische Fakultät entgegengestellt (vgl. Krathwohl et al 1963; zur Kritik an dieser Art der Zerteilung der Psyche vgl. Lind 1983 c). Weitreichende Annahmen über den Zusammenhang von verschiedenen strukturellen und dynamischen Momenten der Persönlichkeit mit dem moralischen Verhalten stammen von der Psychoanalyse Freuds. Folgt man Freud, so liegt die Moralität in der Triebstruktur (Es) des Menschen einerseits und ihrer Bändigung durch die Normen der Gesellschaft (Über-Ich) andererseits begründet (vgl. u.a. Freud 1963/ 1930).

Tabelle 1

Die Stufen des moralischen Urteilens nach Kohlberg

A. PRÄ-KONVENTIONELLE EBENE

STUFE I: Die Orientierung an Bestrafung und Gehorsam. Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt ab von ihren physischen Konsequenzen und nicht von der sozialen Bedeutung bzw. Bewertung dieser Konsequenzen. *Vermeidung von Strafe und nicht hinterfragter Unterordnung unter Macht* gelten als Werte an sich, nicht vermittelt durch eine tieferliegende, durch Strafe und Autorität gestützte Moralordnung (letzteres entspricht Stufe IV).

STUFE II: Die instrumentell-relativistische Orientierung. Eine richtige Handlung zeichnet sich dadurch aus, daß sie die eigenen Bedürfnisse - bisweilen auch die Bedürfnisse anderer - instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen als Markt-Beziehungen. Grundzüge von Fairneß, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechte Verteilung sind zwar vorhanden, werden aber stets physisch oder pragmatisch interpretiert. Gegenseitigkeit ist eine Frage von "eine Hand wäscht die andere", nicht von Loyalität oder Gerechtigkeit.

B. KONVENTIONELLE EBENE

STUFE III: Orientierung an personengebundener Zustimmung oder "guter Junge/ nettes Mädchen"-Modell. Richtiges Verhalten ist, *was anderen gefällt oder hilft und ihre Zustimmung findet*. Diese Stufe ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von mehrheitlich für richtig befundenem oder "natürlichem" Verhalten. Häufig wird Verhalten nach der Absicht beurteilt: "Er meint es gut," wird zum ersten Mal wichtig. Man findet Zustimmung, wenn man "nett" ist.

STUFE IV: Orientierung an Recht und Ordnung. Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht tun, Autorität respektieren, und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.

C. POST-KONVENTIONELLE EBENE

STUFE V: Die legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung. Im allgemeinen mit utilitaristischen Zügen verbunden. Die Richtigkeit einer Handlung bemißt sich *tendenziell nach* allgemeinen individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden. Man ist sich der Relativität persönlicher Werthaltungen und Meinungen deutlich bewußt und legt dementsprechend Wert auf Verfahrensregeln zur *Konsensfindung*. Abgesehen von konstitutionellen und demokratischen Übereinkünften ist Recht eine Frage persönlicher Wertsetzungen und Meinungen. Das Ergebnis ist eine Betonung des legalistischen Standpunktes, wobei jedoch die Möglichkeit von Gesetzesänderungen aufgrund rationaler Reflektion sozialen Nutzens nicht ausgeschlossen wird (im Gegensatz zur rigiden Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung, wie sie für Stufe IV charakteristisch ist). Außerhalb des gesetzlich festgelegten Bereichs basieren Verpflichtungen auf freier Übereinkunft und Verträgen. Dies ist die "offizielle" Moralauffassung demokratischer Regierungen und Verfassungen.

STUFE VI: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien. Das Recht wird definiert durch eine bewußte Entscheidung in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Prinzipien unter Berufung auf umfassende logische Extension, Universalität und Konsistenz. Diese Prinzipien sind abstrakt und ethischer Natur (die Goldene Regel, der Kategorische Imperativ), nicht konkrete Moralregeln wie etwa die Zehn Gebote. Im Kern handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen als individueller Person.

In den bekannten Untersuchungen zur ‘Autoritären Persönlichkeit’ haben Adorno et al (1969/ 1950) aus diesem Ansatz eine ganze Reihe von Hypothesen über den Zusammenhang von Moralität, Persönlichkeit (vor allem Ambiguitätstoleranz) und soziopolitischen Einstellungen (Ethnozentrismus, Autoritarismus) abgeleitet, die sich trotz einiger methodischer Mängel empirisch zum Teil recht eindrucksvoll bestätigen ließen. Die Unfähigkeit, Ambiguität zu ertragen, hängt offenbar eng mit mangelnder Urteils- und Demokratiekompetenz zusammen, auch wenn umstritten ist, was Ursache und was Folge ist (vgl. Döbert & Nunner-Winkler 1975; Lind, Sandberger & Bargel 1981-82).

Anders als die klassische Psychoanalyse neigt die Kognitive Entwicklungstheorie eher zu der Ansicht, dass mangelnde moralische Urteilsfähigkeit einen Menschen verunsichern und dazu bringen kann, Abwehr- statt Bewältigungsstrategien anzuwenden. Neuere psychoanalytische Untersuchungen scheinen in diesem Punkt zu ähnlichen Befunden zu gelangen. So macht Mowrer (1972) für bestimmte Neurosen weniger ein überstarkes Über-Ich verantwortlich als ein zu schwaches Ich und dessen Mangel an kognitiver Verarbeitungsfähigkeit. In dem Buch von Loevinger (1976) über die Entwicklung des Ichs und seiner Funktionen finden sich dazu weitere Hinweise (vgl. auch Döbert et al 1977; Noam 1982).

Darüberhinaus kann man sich vorstellen, dass Merkmale der Ich-Stärke (Ambiguitätstoleranz, Erfolgsoptimismus, u.ä.) den Einfluß der sozialen Umwelt auf die Entwicklung moralisch-kognitiver Strukturen modulieren. Am Anfang des HASMU-Projekts stand daher nicht nur die Frage, ob es bei Lehrlingen einen Zusammenhang zwischen Ich-Stärke und moralischer Urteilsfähigkeit gibt, sondern auch die Frage, wie die Ich-Stärke den Einfluß der sozialen Umwelt auf die Moralentwicklung verändert.

Bei dieser letzten Frage stellt sich das Problem der Deutung von mangelnder Ich-Stärke. Zum einen könnte man annehmen, dass diese auf eine aktive Abwehrleistung des Ichs hinweist, d.h. auf die sogenannten “Abwehrmechanismen” (vgl. Haan 1977; Döbert & Nunner-Winkler 1978). Hieran läßt sich die Vermutung anschließen, dass Personen mit geringer Ambiguitätstoleranz durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt wenig zur moralischen Entwicklung stimuliert werden.

Die alternative Hypothese wäre, dass Ambiguitäts-Intoleranz nicht unbewußte Abwehrmechanismen signalisiert, sondern eher eine mangelnde Fähigkeit des Ichs, die einem positiven Effekt von sozialen Erfahrungen nicht abwehrend entgegensteht.

c. Berufliche Autonomie und moralisch-kognitive Entwicklung

Nach der Theorie von Piaget und Kohlberg ist moralische Urteilskompetenz gleichzeitig Bedingung wie Produkt der Interaktion mit der sozialen Umwelt. Wie Studien in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zeigen, entwickelt sich das moralische Urteil überall weitgehend nach den gleichen Gesetzen, aber die Geschwindigkeit und die erreichten Stufen variieren stark je nach Anforderungen und Möglichkeiten der sozialen Interaktion. Intra-kulturell scheinen die stärksten Quellen für Entwicklungsdifferenzen in den Freiräumen und den Förderungen zu liegen, die Schule und Beruf bereitstellen. Kohlberg (1973) faßt die Ergebnisse seiner Längsschnittstudie dahingehend zusammen, daß Bildung und vor allem Hochschul- (College-) Bildung trotz mancher Skepsis einen machtvollen Faktor in der Genese der kognitiv-moralischen Entwicklung darstellen. Ähnlich wie schon Piaget, sieht er in der gewährten Autonomie (Moratorium) eine entscheidende, wenn nicht die entscheidende Größe. Er stellt fest, dass in seiner Untersuchungsgruppe niemand die Stufe post-konventioneller Moral erreicht, der nicht die Erfahrung eines College-Besuchs gemacht hat. Rest (1979) hat diese Aussage anhand von sehr gründlichen Untersuchungen in den USA bestätigen können. Für deutsche Studierende ergibt sich ein ähnliches Bild (Lind 1983 b).

Aber, wie Döbert und Nunner-Winkler (1983) am Beispiel familiärer Sozialisation aufgewiesen haben, ist der Aspekt der Autonomie-Gewährung nicht an bestimmte Institutionsformen, etwa an eine 'peer group'-Gesellschaft gekoppelt, sondern kann in unterschiedlichen sozialen Strukturen wirksam werden. Idee und Institution sind hier klar voneinander zu unterscheiden.

Dies trifft auch für die berufliche Sozialisation zu. Nachdem lange zwischen strukturellen Merkmalen und normativen Ideen operational nicht unterschieden und die moralisch-kognitive Entwicklung fast ausschließlich in Beziehung zu Merkmalen der sozialen Schichtung zu setzen versucht wurde, hat sich die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren dem Aspekt der Selbstbestimmung am Arbeitsplatz zugewandt (vgl. u.a. Lempert 1971; Kohn 1977; 1981; Candee et al 1978; Ulich 1981; Bertram 1983; Higgins, Gordon & Mackin 1982).

Trotz einigen deutlichen Befunden lassen diese Untersuchungen einige Fragen offen. Lempert (1971, S. 146 ff.) hat bereits auf einige grundsätzliche Probleme hingewiesen, die die Operationalisierung des Begriffs 'berufliche Autonomie' aufwirft. Ein besonderes Problem sehen wir darin, dass nicht immer konsistent unterschieden wird zwischen dem eigenen Anspruch auf Autonomie und der (wahrgenommenen oder tatsächlichen) Gewährung von Autonomie. So finden wir beispielsweise in den wichtigen Beiträgen von Kohn (1977; 1981) beide Bedeutungen vermengt. Überwiegend versteht er darunter die vorhandene oder wahrgenommene Selbstbestimmung in der Arbeit. Wenn er davon spricht, dass berufliche Selbstbestimmung mit der beruflichen Stellung korreliert ist, meint er

jedoch die Bewertung von Autonomie durch das Subjekt und nicht ein Merkmal der beruflichen Umwelt (Kohn 1981, S. 204). Die vorliegende Untersuchung will zu einer Klärung dieser Frage beitragen, indem sie konzeptuell und methodisch zwischen Anspruch und Gewährung differenziert. Dies bietet Gelegenheit, Korrelationen zu beiden Aspekten in Bezug zueinander zu setzen. Darüberhinaus kann analysiert werden, welche Beziehung zwischen der moralisch-kognitiven Entwicklung und der *Diskrepanz* zwischen Gewährung und Anspruch besteht. Offen bleiben muß hier die Frage des Zusammenhangs zwischen der Ebene der globalen Gewährung und der konkreten Realisation selbständiger Arbeit im Betrieb. (Zu dem allgemeinen Problem der Konzeptualisierung und Erfassung von Umweltmerkmalen vgl. Dippelhofer-Stiem 1983).

Eine weitere offene Frage ist, ob die Gewährung von Selbstbestimmung eine hinreichende Bedingung für Moralentwicklung ist. Es scheint, dass die aktive Förderung der kognitiv-moralischen Entwicklung, wie sie auf vielfältige Weise während der Schul- und Studienzeit anzutreffen ist, keine geringe Rolle spielt. Gerade bei Lehrlingen, deren Energie und Aufmerksamkeit wie bei voll Berufstätigen zu einem Großteil von Produktionstätigkeit absorbiert ist, könnte sich ein Mangel an Förderung bemerkbar machen. Die wenigen Berufsschulstunden in der Woche geben wenig Raum für die Einübung sozialer Kompetenzen und vermitteln vergleichsweise geringes Basiswissen für die Durchdringung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, so dass hier möglicherweise Demokratiekompetenz und soziales Verantwortungsbewußtsein nicht in dem Maße zur Entwicklung kommen können, wie sie von komplexen Industriebetrieben und Gesellschaften heute erfordert wird. Wie in der Wirtschaft und in der Öffentlichkeit immer wieder betont wird, ist für die Lösung vielfältiger Probleme (in diesen und in anderen Bereichen) die individuelle, verantwortliche Entscheidung so unerlässlich wie die demokratische Organisation der gemeinschaftlichen Willensbildung. Es stellt sich also die Frage, wie groß die Förderung der moralischen Urteilskompetenz durch die berufliche Ausbildung ist etwa im Vergleich zum Effekt der schulischen Bildung. Die Antwort ergibt noch keine direkten Hinweise auf konkrete Maßnahmen in der Lehrlingsausbildung, aber sie läßt doch erkennen, inwieweit eine Ausweitung des schulischen Anteils an der Berufsbildung die Moralentwicklung ganz allgemein fördern könnte.

d. Zur Methodologie der Studien

Die hier aufgeworfenen Fragen werden in den folgenden Studien zu präzisieren und empirisch zu validieren versucht. Durch Präzisierung soll verhindert werden, dass sich die Hypothesen nur deshalb bestätigen lassen, weil ihre Falsifizierbarkeit bzw. ihr Informationsgehalt sehr klein sind. Wissenschaftliche Aussagen sollen ja nach Popper nicht nur wahr, sondern auch gehaltvoll sein. Sie sollen

Möglichkeiten ausschließen und damit das Risiko der Falsifizierbarkeit eingehen. Schon die für unsere Untersuchung zentrale Theorie des moralischen Urteilens von Kohlberg ist vergleichsweise gehaltvoll, indem sie eine gerichtete Entwicklungssequenz von sechs Stufen postuliert, von der es keine Ausnahme geben soll. Da bei sechs Stufen 720 Sequenzen theoretisch möglich sind, ist die Wahrscheinlichkeit sehr gering ($p = 1/720$), dass eine bestimmte Abfolge rein zufällig auftritt (vgl. Popper 1965; Opp 1970; Lind 1980 a). Es ist offensichtlich, dass die die Forderung nach einem hohen Informationsgehalt unmittelbar Bedeutung für praktisches Handeln hat, bei dem es immer auch heißt, unter mehreren Handlungsalternativen eine richtige auszuwählen.

Die Richtigkeit der Theorien und Hypothesen, auf denen unsere Untersuchung sich bezieht, kann sicherlich nicht allein von dieser abhängig gemacht werden. Sie muß in einem größeren Forschungszusammenhang zu beantworten versucht werden. Wo es sich anbietet werden wir daher die erhaltenen Befunde mit Untersuchungsergebnissen aus anderen Studien konfrontieren.

3. Vier empirische Analysen

3.1 Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens

a. Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens

Insgesamt testen wir fünf empirische Annahmen, die eine Einschätzung von Niveau und Verteilung der moralischen Urteilskompetenz bei Lehrlingen, aber auch eine Bewertung der Kognitiven Entwicklungstheorie ermöglichen sollen: *Hypothese (a)*: Aus der Kognitiven Entwicklungstheorie der Moralität läßt sich die Vermutung herleiten, dass die sechs Stufen des Argumentierens in der Reihenfolge als legitim akzeptiert werden, in die sie Kohlberg aufgrund moral-

Hypothetischer Rang-Platz	
1.	Stufe 6
2.	Stufe 5
3.	Stufe 4
4.	Stufe 3
5.	Stufe 2
6.	Stufe 1

philosophischer Überlegungen gebracht hat (vgl. Kohlberg 1958; 1971): Argumente auf Stufe 6 sollten stärker akzeptiert werden als solche auf Stufe 5 oder darunter; Stufe 5-Argumente mehr als Stufe 4-Argumente usw.

Wegen der Annahme einer universellen Gültigkeit sollte diese von Kohlberg postulierte Präferenzordnung natürlich auch bei Lehrlingen zu finden sein - sofern jedoch, wie wir Kohlbergs

Annahme präzisieren wollen, das vorgelegte Dilemma einen entsprechenden moralischen Aufforderungsgehalt hat. Es wird leider allzu häufig übersehen, dass nicht jedes Dilemma adäquat auf der höchsten Stufe zu lösen ist, dass vielmehr die allermeisten Probleme im Leben durchaus auf einer 'tieferen' Stufe angemessen zu lösen sind. Auch in Kohlbergs Interview finden sich einige Dilemmas (wie z.B. das Joe-Dilemma, in dem es zwischen Vater und Sohn wegen der Verwendung von Geld, das der Junge selbst erarbeitet hat, zum Streit kommt), bei denen eine Lösung auf einer unteren Stufe (hier: Stufe III) angemessen erscheint und die daher nicht gut geeignet sind, die Fähigkeit zum Urteilen auf postkonventioneller Ebene zu erfassen (vgl. Lind 1983 a; Lind & Wakenhut 1983). Wir nehmen daher an, dass auch im MUT, der, um Urteilsdifferenzierung zu erfassen, neben einem klassischen Stufe 5-Dilemma (Euthanasie) auch ein Problem enthält, das einen sozialen Kontrakt berührt und konsensuell gelöst werden kann (das Arbeiter-Dilemma), solches situationspezifisches Urteilsverhalten sichtbar wird. Der Informationsgehalt dieser Hypothese, d.h. die a priori-Wahrscheinlichkeit einer rein zufälligen Bestätigung der hypothetischen

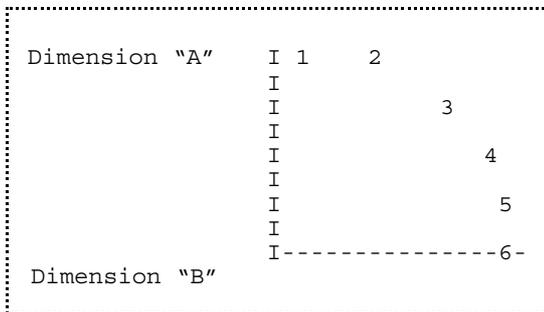
Rangordnung ist, wie wir gesehen haben, vergleichsweise gering, nämlich 1/720 bzw. 0,0014. Es gibt 6! oder 720 mögliche Rangordnungen, von denen aber streng genommen nur eine mit der Hypothese vereinbar ist. Mithin ist das Risiko der Falsifikation wie auch die Bedeutung eines positiven empirischen Befundes recht hoch einzuschätzen.

(b) Der entwicklungsmäßig geordnete Charakter dieser Stufen des moralischen Urteilens soll sich auch ausdrücken durch die Korrelationen zwischen ihnen. Für direkt benachbarte Stufen soll sie höher sein als für distante Stufen.

“The expectation applied to the correlations between two types of thought decrease as these two types are increasingly separated in the developmental hierarchy” (vgl. Kohlberg 1963, S. 17).

Mit anderen Worten, das Muster der Korrelationen zwischen den Stufen soll gemäß der Hypothese eine Quasi-Simplex-Struktur darstellen.

(c) Eng verbunden damit ist die Hypothese über die Ordnungsstruktur der sechs Stufen, die aus der dimensional Analyse der Korrelationen (Faktorenanalyse o.ä.) folgt. Erwartet wird eine Zwei-Dimensionen-Struktur, bei der die Stufen auf



einem durch diese Dimensionen aufgespannten Kreisbogen angeordnet sind, und zwar in der Stufenfolge von 1 bis 6 (Tabelle 4).

d) Diese Ordnungsstrukturen sollen nicht nur unter idealen Verhältnissen gelten, wenn beispielsweise allein Argumente zu beurteilen sind, die die eigenen

Meinung stützen, sondern auch in solchen Fällen, wie höhere psychische ‘Kosten’ verursachen, etwa wenn meinungskonträre Argumente zu beurteilen sind. Hier soll die Hypothesen untersucht werden, ob die Grade der Konsistenz, Integriertheit oder moralisch-kognitiven Strukturiertheit, also der kognitive Aspekt des individuellen Urteilens hinsichtlich Streuung und zentraler Tendenz dem durchschnittlichen Entwicklungsstand der Untersuchungsgruppe entspricht, der aufgrund anderer Studien zu erwarten ist. Die untersuchten Lehrlinge sollten im Durchschnitt etwa den gleichen Grad der moralischen Strukturiertheit des Urteilsverhaltens aufweisen wie Lehrlinge anderswo, aber deutlich unter den

Werten liegen, die sich bei Absolventen vom Gymnasium oder bei Studierenden finden lassen.

(e) Wenn wir annehmen, dass die Ordnung der affektiven Bindung an die verschiedenen moralischen Urteilsformen oder -stufen nicht nur universell gültig ist, sondern auch einen wichtigen Grund darstellt für die Gerichtetheit der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz, die erst der moralischen Maxime Eingang in das konkrete Urteilsverhalten verschafft, dann ist eine Parallelität anzunehmen zwischen dem ersten, dem affektiven, und dem zweiten, dem kognitiven Aspekt des moralischen Urteilens. Es kann erwartet werden, dass zwischen dem Ausmaß der Akzeptanz der sechs Stufen auf der einen Seite und dem Grad der moralischen Strukturiertheit auf der anderen Seite ein systematischer Zusammenhang besteht. Gilt, dass moralische Affekte die Entwicklung der Urteilskompetenz bahnen, dann sollte auch gelten: Je stärker das Urteilsverhaltens moralisch strukturiert ist, desto mehr sollten höhere Stufen präferiert und desto mehr sollten untere Stufen zurückgewiesen werden (vgl. Kohlberg 1974; Lind 1983 c).

b. Methoden

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde der Moralisches-Urteil-Test (MUT) in das Erhebungsinstrument des HASMU-Projekts aufgenommen. Konstruktion und Auswertung der Standardversion sind an anderen Stellen detailliert beschrieben (Lind 1978; Lind & Wakenhut 1983). Verschiedene Forschungsprojekte haben unabhängig voneinander die theoretische Validität und die Nützlichkeit seiner Meßkennwerte bestätigt (Schmied 1981; Oser 1981 a, S. 368; Heidbrink 1982, S. 96; Schmitt 1982; Lind 1983 d).

Gegenüber der Standardversion wurde der MUT im HASMU-Projekt leicht modifiziert. Statt einer 9-er Antwortskala wurde eine 5-er Skala verwendet (vgl. Test im Anhang). Für Vergleichszwecke werden die Ergebnisse alle umgerechnet in die Skalenwerte der Standardversion (von -4 bis +4) dargestellt. (Die statistischen Prüfwerte beziehen sich jedoch immer auf die Originalwerte.)

Der MUT ermöglicht analog zu dem dualen Konzept der moralischen Urteilskompetenz, auf dem er basiert, zwei Arten von Meßkennwerten, (1) für die kognitiven Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens und (2) für seine affektiven Aspekte:

(1) Mit den kognitiven Meßkennwerten wird nicht wie in der klassischen Einstellungsforschung ermittelt, *welche* Orientierung eine Person zeigt, sondern *ob* und *wie konsistent* sie sich an bestimmten Werten oder Maximen orientiert. Diese Maßzahlen sollen also die Existenz von Einstellungen empirisch nachweisen, über die klassischerweise a priori befunden wird (hypothetische Konstrukte). So

können mit dem MUT - oder mit dem ihm ähnlichen Moralischen-Urteil-Fragebogen von Wakenhut (1982) - Grade der Orientierung des Urteilsverhaltens einer Person ermittelt werden:

“(a) an einer moralischen Kategorie, d.h. an einer oder mehreren der sechs von Kohlberg beschriebenen Moraltypen (Maß: moralische Strukturiertheit bzw. Faktor Stufe),

(b) an der Meinung zu der Lösung eines Dilemmas, auf die (der Befragte) sich vor der Diskussion von Argumenten festgelegt hat (Meinungskonformität bzw. Faktor Pro-Contra),

(c) an dem jeweiligen Kontext des Dilemmas und den darin konfligierenden Werten (thematische Differenzierung ...).

Durch die Kombination und Hierarchisierung der Orientierungen (a) bis (c) lassen sich vielfältige und sehr differenzierte Hypothesen über Aufbau und Funktion der moralischen Urteilskompetenz und deren Entwicklung abbilden und empirisch überprüfen” (Lind & Wakenhut 1983, S. 71).

Definiert man moralische ‘Urteilskompetenz’ als die Fähigkeit, die eigenen moralischen Maximen im konkreten Urteilssituationen integriert und differenziert zur Geltung zu bringen, dann kann der Grad der Determiniertheit des Urteilsverhaltens durch die moralische Qualität der zu beurteilenden Argumente, d.h. durch ihre Stufenzugehörigkeit (Faktor ‘Stufe’) als ein wichtiger Indikator hierfür interpretiert werden. Dieser Meßwert zeigt an, inwieweit das Individuum die vorgegebenen Argumente differenziert nach moralischen Kategorien und integriert über unterschiedliche situative Schwellen (Meinungskonformität, Dilemmakontext) hinweg beurteilt. Der Meßwert vergrößert etwas, da er die Möglichkeit progressiver Differenzierung und meinungskonformen Engagements nicht ausreichend berücksichtigt, aber er hat sich im allgemeinen gut bewährt (Lind 1978; Heidbrink 1982).

Die Berechnung der Strukturwerte der individuellen Antwortmuster erfolgt durch die multivariate Varianzkomponentenzerlegung (Lind 1978; 1980), bei der die Design-Variablen (Dilemma, Stufe der Argumentation und Meinungskonformität), d.h. die Orientierung der Befragten an diesen Aspekten der Situation die Varianzquellen darstellen und die abhängige Variable das ganze Muster der individuellen Präferenzurteile ist. Der Meßwert ist der Anteil der Varianz, der auf den jeweiligen Faktor oder die jeweilige Faktorkombination entfällt. Er kann als Grad der Determination des Urteilsverhaltens durch den jeweiligen (situativen) Faktor interpretiert werden, zumal er logisch und numerisch dem Determinationskoeffizienten (r -Quadrat oder r^2) entspricht.

Die multiple Varianzkomponentenzerlegung für die MUT-Daten aus dieser Untersuchung wurde vom Autor im Programmsystem KOSTAS (Nagl & Walter 1981) programmiert (vgl. Anhang).

(2) Wenn durch die Ermittlung des kognitiven Aspekts die Frage geklärt ist, ob moralische Qualität des zu beurteilenden Arguments oder, technisch gesprochen, der Faktor 'Stufe' für das individuelle Urteilsverhalten eine strukturierende Bedeutung haben, kann untersucht werden, in welcher Richtung und mit welcher Intensität die Präferenz für eine spezifische moralische Orientierungsstufe davon bestimmt wird. Hierzu kann in klassischer Weise die mittlere Akzeptabilität der Stufen und deren Rangplatz (modale Stufe bzw. modale Ebene) bestimmt werden (vgl. Lind & Wakenhut 1983, S. 71-72).

Wie verschiedene Untersuchungen in Übereinstimmung mit der Kognitiven Entwicklungstheorie ergeben haben, differenziert der affektiv-inhaltliche Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens, insbesondere die Rangordnung der Stufenpräferenzen nur wenig zwischen den Befragten (Rest et al. 1969; Lind 1978). Die Präferenz für die höheren Formen des moralischen Urteilens ist schon im frühen Jugend- und Kindesalter anzutreffen und über diese Rangordnung scheint auch transkulturell ein Konsens zu bestehen.

“Dieser Tatbestand läßt es dem Differentiellen Psychologen, der seine Forschung auf Unterschiede *zwischen* Personen einschränkt, als unattraktiv erscheinen, sich mit der affektiven Komponente zu befassen. Vernachlässigen darf die Psychologie diesen Aspekt jedoch nicht. Er ist von großer Bedeutung (a) für die normative Legitimierung des Kompetenzbegriffs (es erleichtert jedenfalls den Psychometriker zu wissen, dass seine Aus-“wertung“ von dem Betroffenen als legitim erachtet wird), (b) für die Klärung der Frage, was die kognitiv-moralische Entwicklung in Gang setzt ... und (c) für die Analyse situativer Differenzierungen (Segmentierung, Situationsdefinition etc.)” (Lind & Wakenhut 1983, S. 72).

Die mittlere Akzeptabilität jeder Stufe wird mit Medianwerten bestimmt, da die Verteilung der Präferenzen oft stark von der Normalverteilung abweichen und das arithmetische Mittel daher kaum interpretationsfähig ist.

Über diese zwei Schritte der Auswertung hinaus kann es wünschbar sein, für beide Aspekte einen gemeinsamen Meßwert zu bilden, um die Personen auf einer einzigen Dimension einstufen zu können, wie es in Kohlbergs Stufenskala der Fall ist. Der Anschaulichkeit einer solchen Einstufung stehen grundlegende theoretische und methodische Probleme gegenüber, die wir an anderer Stelle eingehender diskutiert haben (Lind & Wakenhut 1983, S. 62, 72-74). Eine Voraussetzung für die Bildung eines gemeinsamen kognitivaffektiven Meßwertes ist in normativer wie in methodischer Hinsicht, (a) dass die Präferenzen der Stufen genau die theoretisch erwartbare Rangreihe bilden, und (b) dass dieser inhaltliche Aspekt den kognitiv-strukturellen Aspekt 'parallelisiert' (Kohlberg). Beide Voraussetzungen werden von den individuellen Mustern des moralischen Urteilsverhaltens in vielen Fällen annäherungsweise erfüllt (vgl. unten), so dass wir, mit gewissen Vorbehalten, in dieser Untersuchung einen gemeinsamen Meßwert für die 'kognitive Stufe' des moralischen Urteilens gebildet

haben. Er orientiert sich an eigenen Vorarbeiten (Lind 1976) und an den Vorschlägen von Wakenhut (1982), speziell an dem Algorithmus von Briechle (1981), der einfach zu implementieren ist. Die 'kognitive Stufe' des moralischen Urteilens erfaßt die am höchsten präferierte Moralorientierung, die im Handeln und Denken einer Person kognitiv verankert ist (zum Konzept der kognitiven Verankerung vgl. Kohlberg 1974; Rest 1973; Lind 1978 b, S. 366-368). Das Kriterium für eine Einstufung ist, dass mindestens zwei Argumente dieser Stufe positiv (+) beurteilt werden, dass die restlichen (ein oder zwei) Argumente neutral (0) beurteilt werden und drittens, dass keine tiefere Stufe dieses Kriterium erfüllt. Da das Kriterium '++00' in relativ vielen Fällen zu Nicht-Einstufbarkeit führt (47,2 Prozent), wurden probeweise weniger strenge Kriterien ('+++-' und '+000') analysiert. Zwar haben sie eine bessere Einstufbarkeit zur Folge, aber sie weisen dafür die Eigenschaften einer 'kognitiven Stufe' weniger klar auf.

Überwiegend soll jedoch zur simultanen Analyse beider Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens die Betrachtung der individuellen Akzeptabilitätsprofile herangezogen werden, an deren Muster neben Richtung und Intensität moralischer Einstellungen auch der Grad der Determination des Urteilsverhaltens durch die moralische Qualität (Faktor Stufe) abzulesen ist. Diese Form der Auswertung hat sich in anderen Analysen bereits gut bewährt (vgl. Lind, Sandberger & Bargel 1981-82). Sie erlaubt eine guten Ausnutzung der erhobenen Informationen. Die statistische Bewertung der Akzeptabilitätsprofile erfolgt mit der multivariaten Varianzanalyse, bei der mittels Polynom-Kontrasten strukturelle Hypothesen getestet werden können. Für die Berechnungen wurde der Programmteil VAM im KOSTAS von W. Nagl verwendet. Das Programm VAM druckt die vollständigen Quadratensummen-Matrizen für die Residualen aus, so dass immer auch die korrespondierenden deskriptiven Statistiken r und r^2 (Korrelations- und Determinations-Koeffizienten) berechnet werden können.

c. Beispielauswertung des moralischen Urteilsverhaltens einer Person

Die Eigenschaften der hier erörterten Meßwerten des MUT bezüglich Inhalt und Struktur des individuellen moralischen Urteilsverhaltens und ihr Bezug zum originären Antwortmuster werden an dem konkreten Beispiel in Tabelle 5 demonstriert (vgl. dazu den MUT-Fragebogen im Anhang).¹

¹ Es handelt sich um einen jungen Mann im Alter von 20 Jahren, der sich im 3. Jahr seiner Landwirtschaftslehre befindet. Sein Urteilsverhalten im MUT ist nicht repräsentativ, es soll hier nur der Illustration dienen.

Persönliche Angaben: Es handelt sich um einen jungen Mann im Alter von 20 Jahren, der sich im 3. Jahr seiner Landwirtschaftslehre in Riedholz (Solothurn, Schweiz) befindet. Sein Urteilsverhalten im MUT ist nicht repräsentativ, es soll hier nur der Illustration dienen.

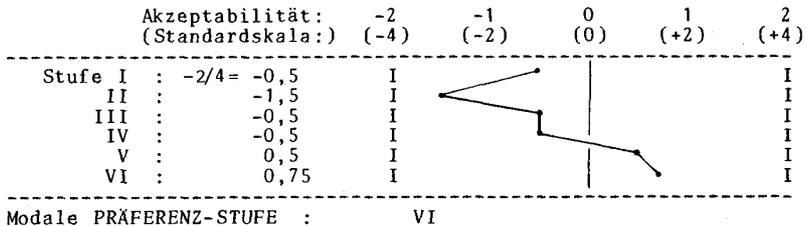
Antwortmuster und Summenwerte für die weitere Analyse

DILEMMA:		Arbeiter		Summe	Arzt		Summe	Summe	Summe	Summe
PRO/CON:	Pro	Con	Arbeiter	Pro	Con	Arzt	Pro	Con	Gesamt	
STUFE:	I	2	-2	0	0	-2	-2	2	-4	-2
	II	0	-2	-2	-2	-2	-4	-2	-4	-6
	III	2	-2	0	0	-2	-2	2	-4	-2
	IV	-2	0	-2	2	-2	0	0	-2	-2
	V	2	0	2	2	-2	0	4	-2	2
	VI	2	0	2	2	-1	1	4	-1	3

Meinung: 1="richtig..."					2="richtig..."		gehandelt			

Summe	6	-6	0	4	-11	-7	10	-17	-7	

Messung des affektiven Aspekts des moralischen Urteilens



Modale PRÄFERENZ-STUFE : VI

Meßwerte für den kognitiv Aspekt des moralischen Urteilens

Determination (r^2) des Urteilsverhaltens durch den Faktor ...

- PRO-CON	:	45	Prozent der Gesamtvarianz
- STUFE	:	19	"
- PRO-CON x STUFE	:	7	"
- DILEMMA x STUFE	:	4	"

'Kognitive Stufe':

- Kriterium	++00	:	nicht einstuftbar
- "	+++-	:	n.e.
- "	+000	:	n.e.

Tab.2 Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens am Beispiel eines einzelnen Lehrlings

4. Ergebnisse

Von den 597 befragten Lehrlingen haben 579, das sind etwa 97 Prozent, den MUT vollständig ausgefüllt. Das sind überraschend viele. Wegen Problemen beim Ausfüllen des MUT in Vorbefragungen wurden größere Ausfälle befürchtet.

Sowohl im Fall der Arbeiter, die einen Diebstahl begehen, um ein Unrecht aufzudecken, als auch im Fall des Arztes, der trotz entgegenstehender Gesetze der Frau die Sterbehilfe gewährt, halten die Lehrlinge in der überwiegenden Zahl das Handeln für richtig. In beiden Fällen hat die nachfolgende Darbietung von Argumenten für und gegen die jeweilige Handlung bei vielen Befragten zu einer Milderung des anfänglichen Standpunktes geführt, jedoch selten so stark, dass sich das Meinungsbild grundlegend verändert hätte (vgl. Abbildung 1).

Am Schluß des letzten Dilemmas haben wir gefragt: "Was der Arzt getan hat, ist strafbar. Strafbar ist auch, wer zu Straftaten aufruft. Glaubst Du, dass man trotzdem über das diskutieren soll, was der Arzt getan hat?" Die befragten Lehrlinge ließen sich von der 'Vorrede' zu dieser Frage kaum in ihrer positiven Einstellung zur Diskussion irritieren. 86,9 Prozent antworteten mit einem eindeutigen 'Ja', nur 13,1 Prozent mit 'Nein'. Es ist dennoch aufschlußreich, diejenigen, die angesichts möglicher (aber natürlich unrealistischer) Sanktionen auf jede Diskussion verzichten wollen, näher zu analysieren. Es zeigt sich, dass sie im MUT keine andere Werthierarchie (affektiver Aspekt) aber eine deutlich geringere moralische Urteilskompetenz (kognitiver Aspekt) aufweisen als ihre Mitlehrlinge. Wir werden hierauf und allgemein auf die Relevanz des kognitiven (Kompetenz-) Aspekts des moralischen Urteilsverhaltens noch näher einzugehen haben, wenn wir die Befunde zu den eingangs formulierten Hypothesen berichten.

Der Überprüfung der Hypothesen, die wir aus der Kognitiven Entwicklungstheorie für unsere Untersuchung abgeleitet haben, hat folgende Ergebnisse erbracht:

a. Präferenzen für die sechs Moralstufen nach Kohlberg

Die Präferenz für die sechs Stufen des moralischen Argumentierens (sensu Kohlberg) ordnet sich weitgehend in der theoretisch erwartbaren Reihenfolge: die postkonventionellen Stufen werden am stärksten, die präkonventionellen Stufen am geringsten akzeptiert (Tabelle 6). Wo es sich anbietet, werden zum Vergleich die Ergebnisse der Konstanzer Abiturienten- und Studentenuntersuchung berichtet (vgl. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1981; 1982).

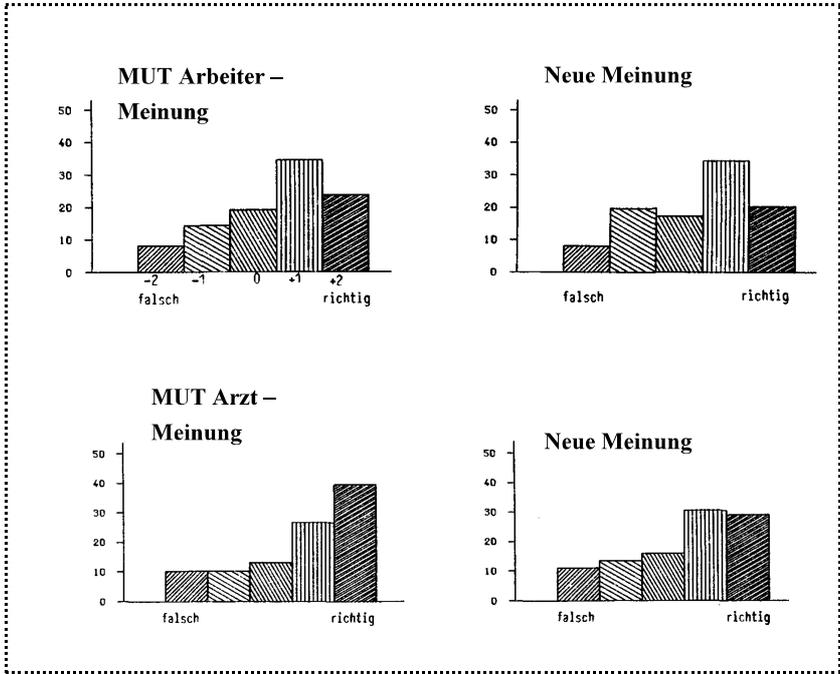


Abb. 1 Verteilung der Meinungen zur Handlung der Arbeiter und des Arztes in den beiden Dilemmata des MUT (Prozentwerte)

Wie sich in den Daten auch zeigt, ist die Ordnung der Stufenpräferenzen V und VI gegenüber den theoretischen Erwartungen leicht vertauscht. Dahinter verbirgt sich eine nach Dilemma differenzierte Beurteilung der Argumentationsstufen. Trennt man die Analyse nach dem Dilemmakontext, dann zeigt sich, dass die Lehrlinge ähnlich wie andere Gruppen eine moralische Argumentation auf Stufe 5 für akzeptabler halten als eine auf Stufe 6. In dem Arzt-Dilemma, in dem es um die Frage der aktiven Tötungshilfe geht, wird nicht die Argumentation auf Stufe 1, sondern diejenige auf Stufe 2 am stärksten abgelehnt (Tabelle 7). Berechnet man für die Lehrlinge die 'kognitive Stufe' des moralischen Urteilens, wie es sich im MUT darbietet, dann ergibt sich eine ähnliche Verteilung, die jedoch um gut eine Stufe nach unten verschoben ist. Das Kriterium der Konstruktion dieses Meßwertes, das den (kognitiven) Konsistenzaspekt berücksichtigt, führt zu einer modalen Einordnung auf Stufe 5 (Abbildung 2). Stellt man diese Werteverteilung den Befunden der Konstanzer Abiturientenuntersuchung gegenüber, so zeigt sich deutlich die Entwicklungsdifferenz (vgl. Tabelle 8). Die Werte von Schülern zwischen 13 und 16 Jahren, die allerdings nur das Arzt-Dilemma zu beurteilen hatten, liegen, wie Briechle (1981, S. 16) berichtet, noch unter de-

		Lehrlinge	Studenten	Akzeptabilität								
		1.-3. Jahr	1. Sem	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
Stufe	I	-0,9	-2,1	I								I
	II	-0,9	-2,3	I								I
	III	-0,4	-1,7	I	Studenten							I
	IV	0,3	-0,2	I								I
	V	1,0	1,2	I								I
	VI	0,8	1,3	I								I
N =		579	1288									

Anm: Die Daten der Lehrlinge wurden hier und in den folgenden Tabellen der Vergleichsmöglichkeit wegen maßstabmäßig in die Standardskalenwerte von -4 bis +4 umgerechnet.

Tab. 3 Mittlere Akzeptabilität der sechs Stufen der moralischen Argumentation bei Schweizer Lehrlingen. Im Vergleich dazu deutsche Studierende im 1. Semester (Mediane)

nen der im Durchschnitt drei Jahre älteren Lehrlinge. Da dieser Indikator im wesentlichen die gleichen Ergebnisse wie die anderen Maße liefert, aber insgesamt weniger informativ ist, soll die 'kognitive Stufe' nur zur Ergänzung der anderen Informationen herangezogen werden.

b. Quasi-Simplex-Modell der Stufenpräferenz

Die Hypothese einer Quasi-Simplex-Struktur der Stufen-Interkorrelationen wird durch das Urteilsverhalten der Lehrlinge sehr gut bestätigt. Benachbarte Stufen korrelieren konsistent höher miteinander als weiter von einander entfernte Stufen (Tabelle 9). Der Versuch, die Stufen nach diesem Kriterium neu zu ordnen (diagonales Ordnungsverfahren im KOSTAS-Programmsystem, vgl. Nagl & Walter 1981), führt zu keiner Änderung der Korrelationsmatrix. Die Struktur der Korrelationen ähnelt stark derjenigen aus anderen Untersuchungsgruppen, wie zum Beispiel der auch wiedergegebene Befund des Konstanzer Forschungsprojekts

		Dilemma		Akzeptabilität								
		ARBEITER	ARZT	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
Stufe	I	-0,9	-0,8	I								I
	II	-0,4	-1,3	I								I
	III	-0,4	-0,4	I								I
	IV	0,3	0,2	I								I
	V	1,2	0,7	I								I
	VI	0,8	0,9	I								I

Tab. 4 Mittlere Akzeptabilität der sechs Stufen der moralischen Argumentation in zwei verschiedenen Dilemma-Situationen (Mediane)

	n	Stufe						nicht ein- stufbar
		I	II	III	IV	V	VI	
Abiturienten	516	9,8	1,5	4,4	14,2	40,2	29,9	60,5
Lehrlinge	567	8,8	5,6	11,8	19,9	35,3	18,6	47,2
Schüler	117	16,2	4,3	14,5	29,1	25,6	10,3	(ohne Angaben)

Tab. 5 Verteilung der 'Kognitiven Stufe' des moralischen Urteilens bei Lehrlingen, Abiturienten und Schülern (Prozentwerte)

Hochschulsozialisation zeigt (vgl. auch Kohlberg 1958, S. 100; Rest et al 1974; Wakenhut 1982; Wischka 1982). Noch mehr stimmt diese Struktur mit den Ergebnissen der Paderborner Lehrlingsbefragung von Heidbrink (1982, S. 92) und seinen Kollegen überein, was zeigt, daß wir es hier nicht mit einer einmaligen Datenlage, sondern mit einem sehr allgemeinen Phänomen zu tun haben.

c. Dimensionale Ordnungsstruktur (Faktorenanalyse).

Eine weitere Bestätigung der allgemeinen theoretischen Erwartungen erbringt das Ergebnis der Faktoren- oder Dimensionsanalyse der Korrelationen, die eng auf die Quasi-Simplex-Struktur bezogen ist. Es resultiert wie erwartet eine Zwei-Dimensionen-Lösung. Die Stufen laden auf diesen Dimensionen so, dass sie einen geordneten Viertelkreis bilden (Tabelle 10, Abbildung 3). Die erste Dimension (Eigenwert: 1,754) muß als Einstellung zu den unteren Stufen (1 bis 3) interpretiert werden; der zweite Faktor, der das Eigenwertkriterium nur knapp verpaßt (0,943), der aber aufgrund des Scree-Tests durchaus zu berücksichtigen ist, läßt sich gut als Einstellung zu den Argumentationsstufen 5 und 6 deuten. Stufe 4 nimmt eine Mittelposition ein. Auch dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen von sehr unterschiedlichen Untersuchungen – selbst von solchen mit anderen Erhebungs- und Auswertungsmethoden – überein (vgl. Rest 1979, S. 231; Schmied 1981; Wischka 1982; Heidbrink 1983).

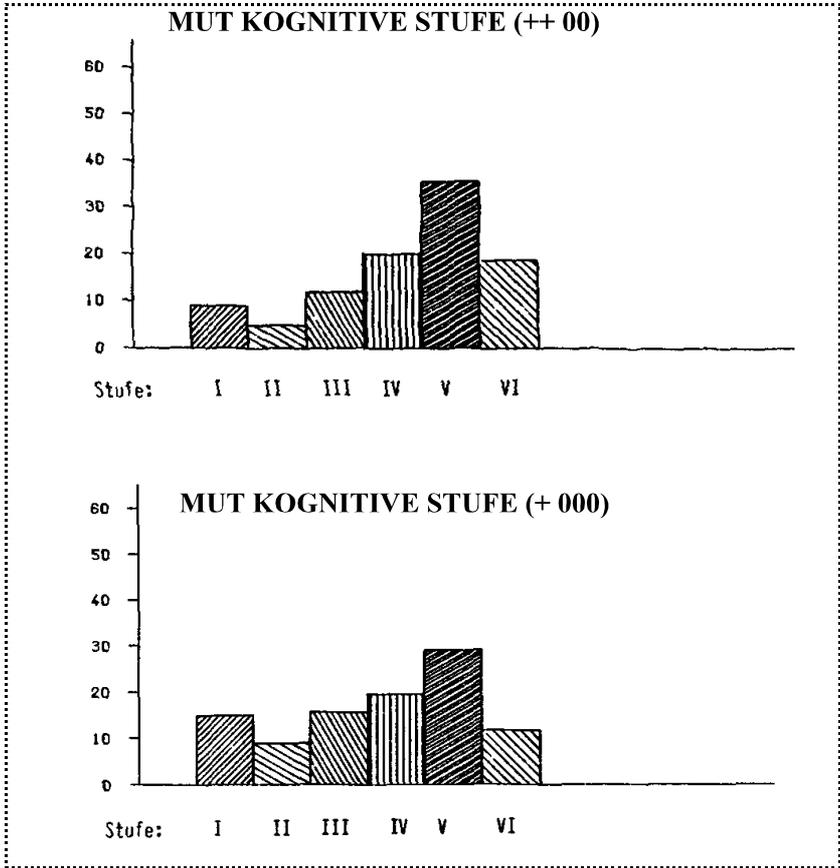


Abb. 2 Verteilung der 'kognitiven Stufe' des moralischen Urteilens (Prozentwerte)

d. Kognitive Struktur des moralischen Urteilens

Bezüglich des kognitiven Aspekts des moralischen Urteilsverhaltens liegen die Ergebnisse dieser Untersuchung ebenfalls so, wie es aufgrund von Theorie und Empirie zu erwarten war. Der Grad der moralisch-kognitiven Strukturierung variiert zwischen den Personen ebenso stark wie in anderen Untersuchungen (Tabelle 12, Abbildung 4). Wie die Tabelle 8 zeigt, ist die Verteilung der Werte fast deckungsgleich mit der aus der Paderborner Lehrlingsstudie (Heidbrink, persönliche Mitteilung). Teilweise dürfte diese Variation auf Gründe zurückzuführen sein, die in der augenblicklichen Aufmerksamkeit oder in dem individu-

STUFE	Lehrlinge (N=579)					Studenten (N=1288)				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
II	54	-				62	-			
III	49	38	-			51	45	-		
IV	27	28	24	-		25	32	33	-	
V	-02	00	-02	21	-	-00	-02	04	12	-
VI	02	-02	09	22	33	-18	-17	01	22	32

Tab. 6 Quasi-Simplex-Struktur der Stufen-Interkorrelationen bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Studenten (Pearson-Korrelationen ohne Dezimalpunkt)

ellen Involvement liegen, das die Dilemmata beim Einzelnen auslösen.

Davon abgesehen ist jedoch erwartet worden, dass hierin auch systematische Faktoren wirksam werden, die etwas mit dem Entwicklungsstand der individuellen oder kollektiven Urteilsfähigkeit zu tun haben. Wie der Vergleich einerseits mit anderen Lehrlingen und andererseits mit Studierenden belegt, scheinen diese Differenzen tatsächlich auf kognitive Faktoren zurückzugehen.

Abbildung 4 zeigt neben der Verteilung des Grades der kognitiv-moralischen Strukturiertheit auch noch die Grade der Orientierung des individuellen Urteilsverhaltens an anderen Faktoren, an dem Faktor PRO-CON (Meinungskonformität der Argumente), an der Kombination von Faktor PRO-CON und Faktor STUFE (das ist die von der Meinungskonformität abhängig gemachte Orientierung an moralischen Maximen) und an der Kombination von Faktor DILEMMA und STUFE (das ist die vom Dilemma-Kontext abhängig gemachte Orientierung an moralischen Maximen). Technisch gesprochen handelt es sich hierbei um individuelle Interaktions-Effekte.

Der Vergleich der Verteilungen macht deutlich, dass sich Lehrlinge deutlich stärker an der moralischen Qualität der Argumente orientieren (Faktor STUFE) als an der Frage, ob diese mit ihrer eigenen Meinung zu dem Dilemma übereinstimmt oder nicht (Faktor PRO-CON oder Meinungskonformität). Das gilt für die Gruppe insgesamt. In nicht wenigen Fällen zeigt sich aber auch ein umgekehrtes Verhältnis.

STUFE	Lehrlinge (N=579)					Studenten (N=1288)				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
II	54	-				62	-			
III	49	38	-			51	45	-		
IV	27	28	24	-		25	32	33	-	
V	-02	00	-02	21	-	-00	-02	04	12	-
VI	02	-02	09	22	33	-18	-17	01	22	32

Tab. 7 Dimensionsstruktur der Stufen-Interkorrelationen bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Studenten (Ladungsmatrix: Varimax-Rotation)

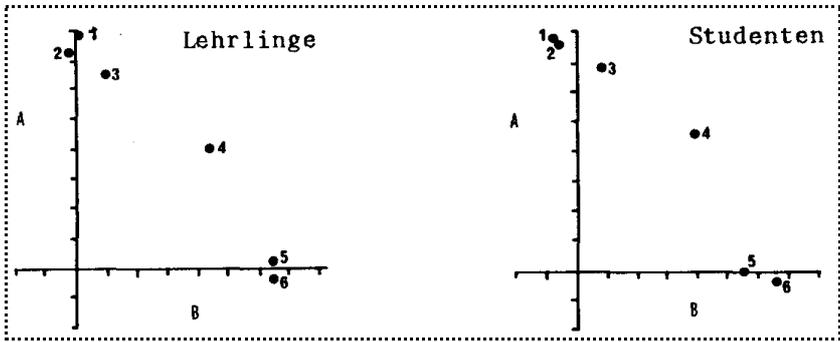


Abb. 3 Dimensionsstruktur der Stufen-Interkorrelationen bei SchweizerAbb. Lehrlingen und bei deutschen Studierenden (Graphische Darstellung von Tabelle 6)

Unter- suchung	Median	00- 09	10- 19	20- 29	30- 39	40- 49	50- 59	60- 69	70- 79	80- 89	90- 100
Lehrlinge CH (N=579)	22,5	19	24	23	15	9	7	3	1	1	0
Lehrlinge BRD (N=256)	23,2	14	27	24	12	12	7	2	2	1	0
Studenten (N=1288)	41,2	5	9	16	14	20	14	13	6	1	0

Tab. 8 Verteilung der Determination des Urteilsverhaltens durch die moralische Qualität der Argumente (Mediane, Prozentwerte)

Abbildung 4 zeigt als weiteren Befund, dass deutliche Unterschiede bestehen, was die bedingte Stufenpräferenz angeht, die durch die Varianzanteile der Interaktionen von Pro-Con und Stufe und von Dilemma und Stufe ausgedrückt werden. Hier ist zum einen zu erkennen, dass nicht wenige Lehrlinge ihre Zustimmung zu den Argumentationsstufen von der Frage abhängig machen, ob sie für oder gegen ihre Meinung sprechen. Wir können dies als ein regressives Phänomen der Segmentierung ansehen (vgl. Lind & Wakenhut 1983; Döbert & Nunner-Winkler 1975; Senger 1983). An der dilemmaspezifischen Stufenpräferenz läßt sich andererseits ablesen, dass auch eine progressive Differenzierung des Urteilsverhaltens gemäß der jeweiligen Situation unter Lehrlingen mit einem beachtlichen Prozentsatz vertreten ist.

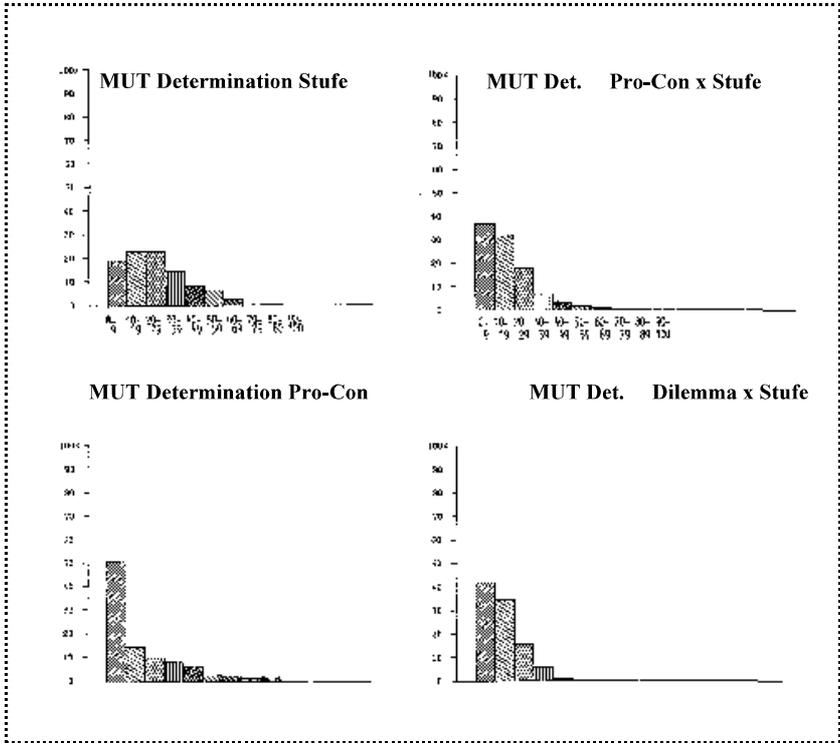


Abb. 4 Kognitive Aspekte der moralischen Urteilskompetenz: Verteilung der Determination durch die Faktoren Stufe, Pro-Con und deren Kombination (Prozentwerte)

e. *Parallelität von affektivem und kognitivem Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens*

Der Grad der Orientierung an moralischen Maximen im Urteilsverhalten ist, für sich genommen, inhaltlich unbestimmt. Hypothetisch gesehen können Personen mit einer starken Orientierung an moralischen Kategorien ebenso die hohen Argumentationsstufen über die niedrigen präferieren wie umgekehrt die niedrigen über die hohen. Dass, von ‘hoch’ und ‘niedrig’ zu sprechen, nicht bloß eine normative, sondern auch eine entwicklungspsychologische Bedeutung hat, sollte dadurch belegbar sein, dass der Theorie gemäß der affektivnormative Aspekt mit der moralisch-kognitiven Strukturiertheit korreliert ist. Diese Parallelitätsthese bestätigt sich bei den untersuchten Lehrlingen in der Tat recht deutlich (vgl. Tabelle 9): Je höher der Grad der Orientierung des Urteils an moralischen Kategorien (Stufen) ist, desto mehr werden untere Argumentationsstufen abgelehnt und

Untersuchung	N	Stufe:	I	II	III	IV	V	VI
Lehrlinge	579		-50	-53	-34	03	42	38
Abiturienten	516		-54	-54	-42	00	33	42

Ann: Die Daten der Abiturienten stammen von dem Konstanzer Forschungsprojekt Hochschulsozialisation (vgl. Lind 1983 c).

Tab. 9 Parallelität kognitiver und affektiver Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens bei Schweizer Lehrlingen und bei deutschen Abiturienten (Pearson-Korrelationen)

obere akzeptiert. D.h., je mehr die befragten Lehrlinge fähig sind, moralische Regeln in ihrem Urteilsverhalten konsistent anzuwenden, desto mehr kommen sie zu einer ähnlichen qualitativen Abstufung von Moralien wie die Moralphilosophie (Kohlberg 1971).

Stellvertretend für mehrere andere Untersuchungen wurden in Tabelle 12 die Ergebnisse der Konstanzer Abiturientenstudie dargestellt. Sie zeigen ein fast identisches Bild. Die statistische Überprüfung mittels multivariater Varianzanalyse bestätigt und präzisiert diesen Zusammenhang zwischen den beiden unterscheidbaren (wenn auch nicht trennbaren) Aspekte des moralischen Urteilsverhaltens. Kontrastiert man die polynomen Anteile des Zusammenhangs zwischen der Ordnungszahl der Argumentationsstufe und der Höhe der Akzeptabilität dieser Stufe, so zeigt sich, dass die lineare Korrelation sehr groß ist. Sie beträgt $r = 0.84$, was einem Varianzanteil von 69 Prozent entspricht (vgl.).

Diese Information über den Zusammenhang zwischen Stufe und Akzeptabilität (Faktor STUFE) wird ergänzt durch die Analyse des Effekts der individuellen moralisch-kognitiven Strukturiertheit (Faktor STUFE), die ebenfalls in Tabelle 10 wiedergegeben ist.

Anmerkung zur Auswertungsmethode: Um die Vergleichbarkeit dieser Ergebnisse mit Untersuchungen zu erleichtern, die einen anderen Stichprobenumfang haben, werden hier die Korrelations- und Determinationskoeffizienten berechnet, die dem jeweiligen F-Wert bzw. den Quadratsummen entsprechen. All diese Werte können auf dasselbe, lineare Modell der Regressionsanalyse zurückgeführt werden (vgl. Bock 1975). Erstere Werte stellen nur eine Standardisierung

$$r^2 = \frac{QS_{Quelle}}{QS_{Quelle} + QS_{Rest}}$$

der letzteren dar. Die Determination r^2 kann leicht aus den Quadratsummen (oder dem F-Wert) errechnet werden: Die Allgemeingültigkeit dieser Befunde wird durch andere Untersuchungen mit dem MUT bestätigt, die alle über-

einstimmend ein dem Muster nach identisches Bild der Parallelität von affektivem und kognitivem Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens ergeben haben (Schmied 1981; Wischka 1982; Heidbrink 1983). Dies steht in Kontrast zu den

uneinheitlichen Befunden zum Zusammenhang des moralischen Urteilens mit solchen kognitiven Fähigkeiten, die auf andere, nicht-moralische Inhalte bezogen sind (Kuhn et al 1977; Edelman et al 1980; Haan et al 1982). Das Ergebnis kann daher auch als Bestätigung der Konstruktionsidee des MUT angesehen werden, der den kognitiven Aspekt des moralischen Urteilens direkt, als Aspekt, und nicht separat an anderen Inhalten erfaßt.

5. Zusammenfassung

Die Ergebnisse dieser ersten Analyse bestätigen erneut die Kernannahmen der Kognitiven Entwicklungstheorie. Dies erhält besonderes Gewicht dadurch, dass die empirische Überprüfung sich auf eine neuartige Erhebungsmethode stützt und damit der Nachweis einer gewissen Invarianz der Befunde gegenüber Methoden erbracht ist. Indirekt bestärkt es uns auch in der Annahme, dass sich mit dem MUT eine theoretisch valide Beschreibung von Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens erreichen läßt.

Vier Einzelbefunde sind besonders hervorzuheben:

- Die Kohlberg-Stufen des moralischen Urteilens werden von den Lehrlingen in der erwarteten Rangfolge akzeptiert.
- Die Interkorrelationen der Stufenakzeptabilität bilden einen Quasi-Simplex.
- Ihre dimensionale Analyse erbringt eine Zwei-Faktor-Lösung mit einem gemäß der Theorie geordneten Ladungsmuster.
- Die Grade der kognitiv-moralischen Strukturierung des Urteilsverhaltens variieren in der erwarteten Weise. Im Durchschnitt liegen sie über dem Ausmaß der Orientierung an nicht-moralischen Aspekten, aber wesentlich unter dem Grad der Orientierung an moralischen Maximen, wie sie sich bei Abiturienten und Studenten zeigt.

Varianzquelle	Summe der Quadrate	Residuale	DF1	DF2	F-Wert	Signifikanz	Determinantion	Korrelation
Konstante	500'736,1	7'063,4	-	-	-	-	-	-
STUFE								
*1 (linear)	7'689,7	3'331,2	1	576	1'329,7	0.001***	.69	.84
*2 (quadratisch)	0,5	1'988,6	1	576	0,1	-	.00	.02
*3 (kubisch)	635,1	1'964,4	1	576	186,2	0.001***	.24	.49
*4	59,2	2'351,4	1	576	14,5	0.001***	.02	.16
*5	2,7	2'261,6	1	576	0,7	-	.00	.03
STRUKTUR x STUFE								
*1 (linear)	2'250,4	3'331,2	2	576	194,6	0.001***	.40	.63
Anm: Die unabhängige Variable STRUKTUR wurde zusammengefaßt: (0-9/10-29/30-100)								

Tab. 10 Multivariate Varianzanalyse des moralischen Urteilsverhaltens: Polynom-Kontraste des Stufen-Effekts

- Und schließlich, beide Aspekte des moralischen Urteilens, der kognitiv-strukturelle und der affektiv-inhaltliche weisen die erwartete Parallelität auf. Die Muster der Korrelationen sind völlig konfirmativ, ebenso wie die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse.

Zusammen mit den Befunden aus anderen Untersuchungen stützen diese Ergebnisse die Annahme, dass es sich bei den sechs von Kohlberg vorgeschlagenen Stufen nicht nur um eine normative Setzung, sondern auch um eine strukturgene-tische, universelle Ordnungsrelation handelt.

Zudem ermöglichen sie eine ungefähre Einordnung des kognitivmoralischen Entwicklungsstandes von Lehrlinge. Abgesehen von Variationen innerhalb dieser Gruppe, auf deren Gründe wir in der folgenden Analyse noch näher einzugehen haben, weisen Lehrlinge eine deutlich geringere moralische Urteilskompetenz auf als ihre Altersgenossen, die eine weiterführende Schule besuchen können.

3.2 Ich-Stärke und soziale Orientierungen:

Persönlichkeitskorrelate von moralischer Urteilskompetenz

Hypothesen

Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens sollen nach den eingangs erwähnten Überlegungen eine vorhersagbare Affinität zu anderen zentralen Merkmalen der Persönlichkeit aufweisen. Von den Persönlichkeitsvariablen interessieren vor allem die Ich-Stärke, die in der Tiefenpsychologie eine wichtige Rolle spielt, wie auch soziale bzw. politische Orientierungen, die zusammen mit dem Komplex Ich-Stärke unter dem Begriff der 'demokratischen Persönlichkeit' diskutiert werden (vgl. Adorno et al 1950; Kohlberg 1963; Lind, Sandberger & Bargel 1981-82; Binford 1983).

Als allgemeine Hypothese kann geprüft werden, ob sich die Befunde aus anderen Untersuchungen auch bei Lehrlingen replizieren lassen. Dabei sollte weniger der affektive Aspekt des moralischen Urteilens als der kognitive Kompetenz-Aspekt in einem deutlichen, positiven Zusammenhang mit der Ausprägung der Ich-Stärke (Ambiguitätstoleranz, Zuversicht) und mit demokratischen Orientierungen (Einstellungen zu Humanismus und sozialer Gerechtigkeit) stehen. Mit anderen Worten, es ist zu erwarten, dass Differenzen hinsichtlich dieser Merkmale auch eine unterschiedliche Urteilskompetenz zur Folge haben.

Methoden

Die Instrumente zur Erfassung dieser neuen Variablen bzw. ihre deutsche Adaptionen sind, wie schon im Forschungsgesuch vorgesehen (Oser 1979), aus dem Konstanzer Forschungsprojekt Hochschulsozialisation (198.; 198.) übernommen worden. Zur Ermittlung der Ich-Stärke wurden zwei Skalen eingesetzt. Zum einen eine gekürzte Fassung der ‘Intolerance of ambiguity’-Skala von Budner (1962). Diese Skala soll erfassen, inwieweit das Individuum sich mit komplexen sozialen Situationen auseinander zu setzen fähig ist bzw. inwieweit es sich wegen mangelnder Ich-Stärke defensiv auf eine einfache Weltsicht zurückzieht. Als weiteres Unterkonstrukt der Ich-Stärke wurde die ‘Erfolgszuversicht’ zu erfassen versucht, mit der Lehrlinge auf konkrete Leistungsanforderungen in Schule und Beruf reagieren. Diese Skala wurde im Rahmen der Konstanzer Bildungsforschung entwickelt (Forschungsgruppe Hochschulsozialisation 1981). Beide Skalen haben sich in Forschung und Praxis als wichtig erwiesen über die Frage hinaus, ob sie mit moralischer Urteilskompetenz in einem engen Zusammenhang stehen oder nicht.

Im Mittelpunkt der Erfassung von sozialen und politischen Orientierungen standen zwei Instrumententeile: die Humanismus-Skala von Tomkins (1965), der eine ‘Resonanztheorie’ der politischen Persönlichkeit vorgelegt hat, und die drei-Item-Frage zu sozialen Grundwerten aus einer Fragebatterie von Sandberger (1979) zur sozialen (Un-) Gleichheit. Die Humanismus-Skala ist charakterisiert durch Items, die ein positives, wohlwollendes Verständnis vom Menschen zur Diskussion stellen. Als zentrales Item dieser Skala ist zu wählen zwischen: “Die Menschen sind im Grunde gut” und “Die Menschen sind im Grunde schlecht”. Aus der Frage zu den sozialen Grundwerten interessiert vor allem jenes, in dem der Befragte abzuwägen hat zwischen “größerer sozialer Gleichheit” und “größere materielle Wohlstand” (vgl. die Dokumentation der Instrumente im Anhang).

Soweit es sich um Skalen handelt, werden zur Kennung einfache Summenwerte gebildet, wobei bei der Skala ‘Humanismus’ die Antwort ‘kann mich nicht entscheiden’ als mittlerer Wert in die Berechnung eingeht. Die Namen der Skalen kennzeichnen jeweils die höheren Werte. Zu allen vier Instrumenten liegen Befunde aus dem Konstanzer Projekt vor, so dass über die interne Analyse der Lehrlingsdaten hinaus weiterführende Vergleiche möglich sind.

Die Ambiguitäts-Skala hat einen Wertebereich von 8 bis 48, die Skala Erfolgszuversicht von 0 bis 4, die Humanismus-Skala von 5 bis 15.

Die Auswertung stützt sich hauptsächlich auf den Vergleich der mittleren Akzeptabilitätsprofile von Untergruppen, die für unterschiedliche Ausprägung der Ich-Stärke und der sozialen Orientierungen gebildet werden. Sie orientiert sich dabei an den Auswertungen bei Lind, Sandberger und Bargel (1981-82), die sich für die Interpretation der Daten auf einen Verbund von drei Verfahren stützen:

auf eine rein graphische Inspektion der Akzeptabilitätsprofile von Gruppen, die sich hinsichtlich der in Frage stehenden Persönlichkeitsvariable unterscheiden sollen, auf multivariate Signifikanztests und auf die Berechnung von Polynom-Kontrasten und Determinationskoeffizienten.

Als theoriekonformes Ergebnis soll in allen vier Fällen ein linearer Effekt der Interaktion der Variablen STUFE auf der einen Seite mit einer der anderen Variablen der Persönlichkeit gelten, die hier als Korrelate in Frage kommen.

In Abbildung 5 ist die Logik dieser Hypothesen operational präzisiert. Wenn von einer Gruppe A eine höhere moralische Urteilskompetenz erwartet wird als von einer Gruppe B, dann soll sich das darin zeigen, dass das Akzeptabilitätsprofil von Gruppe A steiler von Stufe I nach Stufe VI ansteigt als das von Gruppe B, und zwar über alle Argumentstufen hinweg konsistent (Linearität). Die Abbildung zeigt das am Beispiel des Urteilmusters Nr. 1, das hypothesenkonform ist. Daneben gibt sie drei Beispiele für hypothesenkonträre Muster (2 bis 4). Muster 2 widerspricht der Hypothese, weil bei einer Gruppe die Akzeptabilitäten von Stufe I zu Stufe VI nicht zu- sondern abnehmen. Muster 3 stützt nicht die Erwartungen, weil die Gradienten von Gruppe A und B in Bezug auf die Hypothese vertauscht sind. Muster 4 ist hypothesenkonträr, weil hier ein deutlicher nicht-linearer Effekt der kombinierten Wirkung der Faktoren auftritt. Nicht-lineare Polynome widersprechen in der Regel den Hypothesen. Als Ausnahme ist die kubische Komponente anzusehen, da bei begrenzten Skalen die Akzeptabilitätsprofile häufig die Form eines flach liegenden 'S' annehmen können.

Der Informationsgehalt (oder Falsifizierbarkeit sensu Popper) dieser Hypothesen ist vergleichsweise groß. Er läßt sich leicht mittels Zufallsexperimente errechnen. Vergleich man die Akzeptabilitätsprofile von zwei Gruppen, so gibt es 64 theoretisch mögliche Konstellationen, von denen 6 der Hypothese entsprechen und 58 mit der Hypothese unvereinbar sind. Die a priori-Wahrscheinlichkeit ihrer zufälligen Bestätigung ist daher klein (sie liegt exakt bei $p = 6/64 = 0.09$), der Informationsgehalt G als inverse Größe ($G = 1 - p$) ist daher relativ hoch (vgl. Lind 1980 a; Lind, Sandberger & Bargel 1981-82).

Ergebnisse

(a) Ambiguitäts-Intoleranz

Die Verteilung der empirischen Werte ist charakterisiert durch einen Median von 26,7 (absoluter Mittelwert: 28,0) und einem Quartilabstand von 6,0. Gemessen an den Absolutwerten der Skala sind die Lehrlinge durchschnittlich tolerant gegenüber Ambiguität in sozialen Situationen. Etwa 40 Prozent liegen im Intoleranz-Bereich, 60 Prozent im Toleranz-Bereich. Relativ zu anderen Gruppen

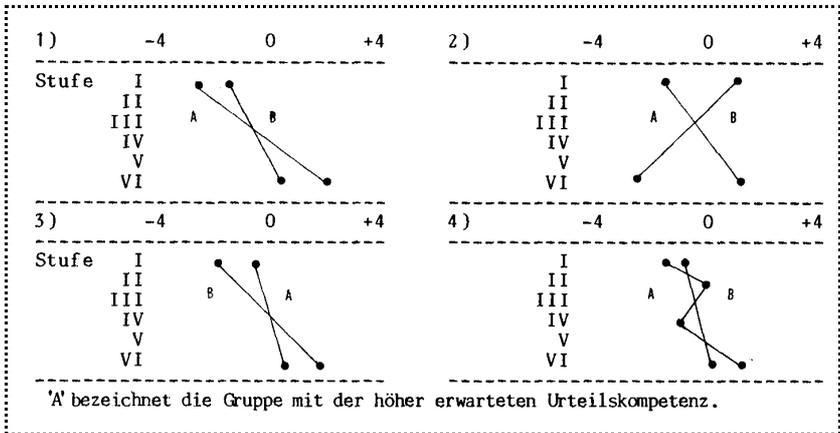
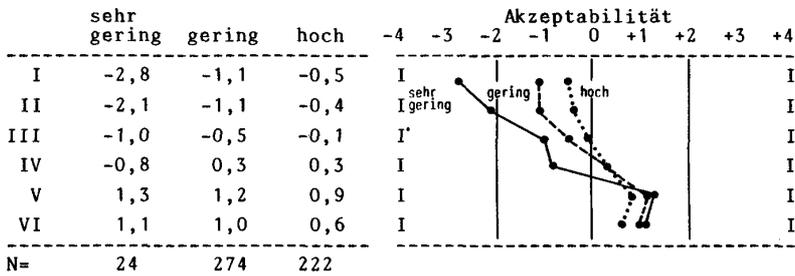


Abb. 5 Hypothetisch erwartete (1) bzw. ausgeschlossene (2-4) Akzeptabilitätsprofile

bedeutet dies jedoch einen hohen Anteil von Personen mit geringer Ich-Stärke. Bei den Abiturienten aus der Konstanzer Untersuchung fanden sind nur 3,5 Prozent, die über der absoluten Skalenmitte liegen. Wie wirkt sich Ambiguitäts-Intoleranz im konkreten Urteilsverhalten der Lehrlinge aus, wie wir es im MUT dokumentiert finden? Die Analyse der mittleren Akzeptabilitätsprofile wie auch die Überprüfung durch die multivariate Varianzanalyse weisen einen unübersehbaren Zusammenhang aus. Das Urteilsverhalten der ambiguitäts-intoleranten Gruppe zeigt eine wesentlich schwächere moralische Differenzierung zwischen den dargebotenen Argumenten als dies bei den mäßig oder den sehr ambiguitäts-toleranten Befragten der Fall ist (Tabelle 11). Die intraindividuelle Komponentenzerlegung nach dem Faktor STUFE zeigt an, dass in der ersten Gruppe das Urteilsverhalten im Median nur zu 19 Prozent durch die moralische Stufe der Argumentation determiniert ist, im Vergleich zu 25 bzw. 33 Prozent in den beiden anderen Gruppen. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, dass die weniger ambiguitätstoleranten Befragten die Argumente mehr als die anderen danach beurteilen, ob sie mit ihrer eigenen Meinung zu den Dilemmata übereinstimmen. Dieser Befund kann varianzanalytisch abgesichert werden. Die erwartete Profilüberschneidung, die hier in Gestalt der linearen Komponente des Effektes der Interaktion zwischen der Design-Variable 'Stufe' und der Variablen 'Ambiguitäts-Intoleranz' überprüft wird, ist statistisch hoch signifikant. Beide Variable korrelieren positiv miteinander: $r = +0,36$ ($r^2 = 0,16$) (Tabelle 12).



Anm: Die Daten sind hier und im folgenden der Vergleichbarkeit wegen maßstabmäßig in die Standardskala von -4 bis +4 umgerechnet.

Ambiguitäts-Intoleranz: sehr gering = 8 bis 17, gering = 18 bis 27, hoch = 28 bis 48.

Tab. 11 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von drei Gruppen mit unterschiedlich hoher Ambiguitäts-Intoleranz (Mediane)

Varianzquelle	Summe der Quadrate	Residuale	DF1	DF2	F-Wert	Signifikanz	Determinant	Korrelation
AMBIGUITÄTS-INTOLERANZ x STUFE (Polynome)								
*1 (linear)	634,2	4'241,1	2	517	38,7	0.001***	.13	.36
*2 (quadratisch)	6,2	1'799,1	2	517	0,9	-	.00	.06
3 (kubisch)	27,0	1'885,3	2	517	3,7	0.05	.01	.12
*4	11,7	2'086,3	2	517	1,5	-	.00	.07
*5	3,8	2'019,2	2	517	0,5	-	.00	.04

Anm: AMBIGUITÄTS-INTOLERANZ-Werte der Gruppen: (8-17/ 18-27/ 28-48)

Tab. 12 Multivariate Varianzanalyse: Polynom-Kontraste der Interaktion von Moral-Stufe und Ambiguitäts-Intoleranz

Hierzu passen zwei weitere Ergebnisse. Ein Vergleich der 'Kognitiven Stufe' des moralischen Urteilens der beiden Gruppen ergibt, dass in der hoch-toleranten Gruppe niemand Argumente auf Stufe I, II oder III konsistent über die anderen vorzieht. In dieser Gruppe gibt es die meisten konsistenten Präferenzen für Stufe V (60 Prozent). In der ambiguitäts-intoleranten Gruppe ziehen immerhin 36 Prozent Stufe I, II, oder III konsistent den höheren Stufen vor. Zweitens, diejenigen Lehrlinge, die sehr wenig ambiguitäts-intolerant sind, halten ausnahmslos alle eine Diskussion des Euthanasie-Problems für notwendig. Auf eine Diskussion verzichten häufiger die hoch Intoleranten. Die vertiefende Analyse zeigt überdies, wie schon erwähnt, bei den mehr Diskussionsüberzeugten eine höhere kognitiv-moralische Strukturiertheit auf.

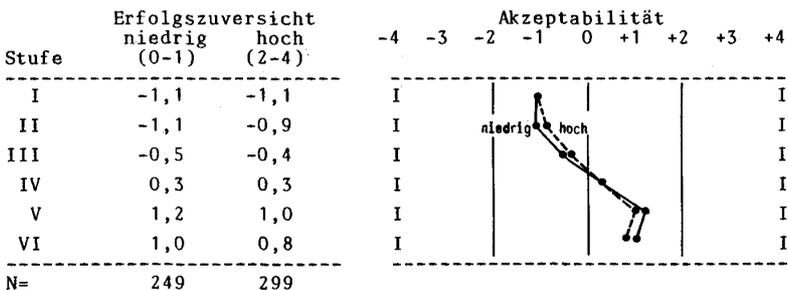
Varianzquelle	Summe der Quadrate	Residuale	DF1	DF2	F-Wert	Signifikanz	Determinantion	Korrelation
*1 (linear)	25,9	5'134,9	1	546	2,8	0.10	.01	.07
*2 (quadratisch)	1,2	1'913,0	1	546	0,3	-	.00	.00
*3 (kubisch)	0,7	2'072,0	1	546	0,2	-	.00	.00
*4	0,2	2'200,0	1	546	0,1	-	.00	.00
*5	4,1	2'146,0	1	546	1,0	-	.00	.00

Werte für ERFOLGSZUVERSICHT: (0-1/ 2-4)

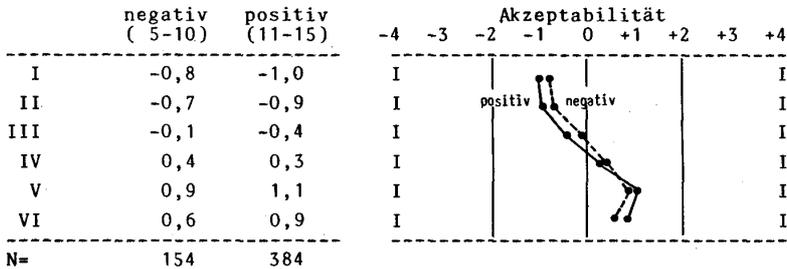
Tab. 14 Multivariate Varianzanalyse: Polynom-Kontraste der Interaktion von Moral-Stufe und Erfolgszuversicht

(b) Erfolgszuversicht

Auch bei diesem Aspekt der Ich-Stärke zeigt sich ein systematischer Zusammenhang mit moralischer Urteilskompetenz, wenn auch weniger deutlich. Auch zeigt sich im Zueinander der Akzeptabilitätsprofile im MUT von 'mißerfolgsängstlichen' und von 'erfolgszuversichtlichen' Lehrlingen das erwartete Muster. Von beiden sehen letztere bei der Beurteilung von Argumenten mehr auf die moralische Qualität. Ihre Präferenzen weisen von den Stufe I- zu den Stufe VI-Argumenten einen steileren Gradienten auf als die erste Gruppe (Tabelle 13). Das wird auch in der Varianzanalyse deutlich, die eine schwach positive Korrelation erbringt (Tabelle 14). Dennoch ist bemerkenswert, dass auch hier der lineare Anteil der Interaktionsvarianz die anderen Polynom-Komponenten überträgt, d.h. dass der Zusammenhang konsistent mit der Hypothese ist (vgl. oben,



Tab. 13 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von zwei Gruppen mit unterschiedlich hoher - Erfolgszuversicht (Mediane)



Tab. 15 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von zwei Gruppen mit negativen und positiven Humanismus-Werten

Abbildung 5). Der Befund ist nach den klassischen Kriterien der Statistik nicht signifikant; das hat jedoch nur eine geringe Bedeutung, da hierbei die a priori-Wahrscheinlichkeit der Hypothese unberücksichtigt bleibt.

Die Befunde zur Ich-Stärke können dahingehend zusammengefaßt werden, dass diese wie erwartet mit dem moralischen Urteilen der Lehrlinge verbunden ist. Dabei steht die sozial-bezogene Variante, wie sie durch die Ambiguitäts-Intoleranz-Skala gemessen wird, erwartungsgemäß in einem engeren Zusammenhang mit der moralischen Urteilskompetenz als die sach- oder leistungsbezogene 'Erfolgszuversicht'. Der erste Teil dieses Befunds scheint durchaus verallgemeinerbar; er deckt sich genau mit den Ergebnissen der Konstanzer Abiturientenstudie (Lind, Sandberger & Bargel 1981-82). Dort hatte sich für die Erfolgszuversicht ein etwas höherer Zusammenhang mit dem moralischen Urteilen ergeben.

(c) Humanismus

Trennt man die Humanismusskala am absoluten Mittelwert auf, dann kommt die weitaus größte Zahl der Lehrlinge in dem oberen Bereich zu liegen: Im Skalenbereich 5 - 10 sind es 28,6 Prozent, im Bereich 11 - 15 sind es 71,4 Prozent. Man muß allerdings sehen, dass beispielsweise Abiturienten noch häufiger im oberen Skalenbereich antworten (circa 90 Prozent).

Der Zusammenhang dieser politisch-philosophisch gefärbten Einstellung mit der moralischen Urteilskompetenz ist schwach, jedoch, in Einklang mit den Hypothesen, konsistent positiv. Die Profile der Akzeptabilität der Kohlberg-Stufen kreuzen sich in der erwarteten Weise (Tabelle 15).

Die multivariate Varianzanalyse der Kontraste erbringt als statistische Werte eine lineare Korrelation von $r=.11$ (signifikant auf dem 5 %-Niveau), während die Polynome höherer Ordnung erwartungsgemäß vernachlässigbar klein sind.

Wertepräferenz	Ja	Nein	kann mich nicht entscheiden
Mehr individuelle Freiheit, weniger soziale Gleichheit	41,4	20,7	37,9
Größere soziale Gleichheit, weniger materieller Wohlstand	51,6	24,7	23,7
Größerer materieller Wohlstand, weniger individuelle Freiheit	10,1	62,7	27,2

Anm: N = 526 vollständige Angaben. Vgl. die Frage im Anhang.

Tab. 16 Die Bevorzugung von drei sozialen Grundwerten (Prozentwerte)

(d) Soziale Gleichheit

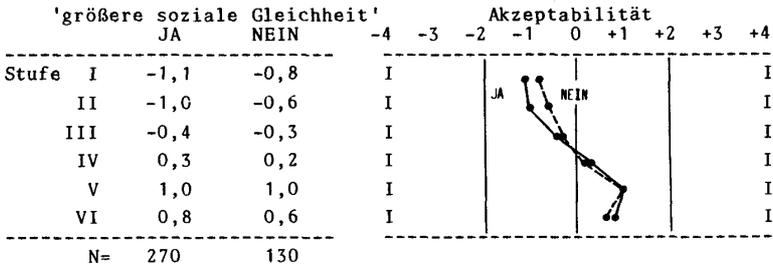
Hier sollten die Lehrlinge zwischen drei politischen Grundwerten abwägen, wie sie immer wieder in der öffentlichen Diskussion zu finden sind: reich sein (materieller Wohlstand), frei sein (individuelle Freiheit) und gleiche Chancen haben (soziale Gleichheit). Die Befragten sollten jeden dieser Werte miteinander vergleichen und sagen, was sie besser finden würden.

Tabelle 16 zeigt einen hohen Anteil von Lehrlingen, die den Wunsch nach mehr sozialer Gleichheit über den Wunsch nach Vermehrung des materiellen Wohlstandes stellen. Vielleicht läßt sich dies damit erklären, dass Lehrlinge sich in ihrem späteren Beruf am unteren Ende der Einkommensskala stehen sehen und durch mehr soziale Gerechtigkeit auch ihre materielle Lage zu verbessern wünschen. Dann aber müßten Jugendliche mit höherer Schulbildung, die für später ein höheres Einkommen erwarten können, weniger soziale Gleichheit verlangen. Das ist aber, wie der Vergleich mit Abiturienten zeigt, nicht der Fall. Im Gegenteil, diese wählen den Wert soziale Gleichheit zu über 75 Prozent an die Spitze (Sandberger 1979). Es scheint eher so zu sein, dass in der Präferenz für soziale Gleichheit ein moralischer Anspruch sichtbar wird.

Das nährt die Hypothese, dass zwischen der Wertschätzung von 'sozialer Gleichheit' und dem moralischen Urteilsverhalten eine gewisser Zusammenhang besteht. Die Analysen bei den Abiturienten ließen einen solchen Zusammenhang klar erkennen. Wie steht es mit den Lehrlingen?

Wie die Daten zeigen, kann auch für Lehrlinge die Hypothese bestätigt werden. Sieht man sich die Akzeptabilität der Stufen getrennt für jene Lehrlinge an, die sich hinsichtlich der Aussage 'mehr soziale Gleichheit und weniger Wohlstand' eindeutig entschieden haben, dann kann man den systematischen Unterschied in der Urteilsstruktur deutlich erkennen (Tabelle 17). Der multivariate Test dieses Zusammenhangs weist eine lineare Korrelation von $r = +0.13$ aus (Signifikanz-Niveau: $p = 0,01$). Nichtlineare Zusammenhänge, die einen hypothesenkon-

trären Sachverhalt anzeigen würden, können nicht nachgewiesen werden. Faßt man die Befunde über die sozialen Orientierungen zusammen, dann läßt sich sehen, dass die beiden Indikatoren, die im Rahmen des HASMU-Projekts dafür vorgesehen waren (Humanismus und soziale Gleichheit), die Hypothese einer Beziehung zu der moralischen Urteilskompetenz bestätigen. Diese Beziehung wird durch eine erhebliche 'Meßfehler'-Varianz überlagert, jedoch ist sie statistisch nachweisbar. Ihre volle Bedeutung erhalten die Befunde dadurch, dass sie relativ präzisen und informationshaltigen Erwartungen entsprechen und dass sie auch in anderen Untersuchungen in gleicher Weise anzutreffen sind.



Tab. 17 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen von zwei Gruppen mit und ohne Unterstützung von sozialer Gleichheit als Wert (Mediane)

3.3 Förderung der kognitiv-moralischen Entwicklung in Elternhaus, Schule und beruflicher Lehre

Hypothesen

Welchen relativen Einfluß haben die sozialen Erfahrungen, die der Lehrling in Elternhaus, Schule und Lehre macht, auf die Entwicklung seiner moralischen Urteilskompetenz?

Zu dieser Frage liegt bereits eine Vielzahl von Untersuchungen vor mit zum Teil recht unterschiedlichen Ergebnissen. Hier ist keine abschließende Klärung beabsichtigt. Vielleicht ist das auch nicht möglich, sondern muß diese Fragen je nach den anzutreffenden Verhältnissen neu beantwortet werden, so dass keine allgemeine Erwartung formuliert werden kann. Wenn überhaupt, dann läßt sich aus den vorliegenden Informationen am ehesten noch die These destillieren, dass von den drei genannten Institutionen in modernen Industriegesellschaften die Schule den nachhaltigeren Effekt auf die Entwicklung der Handlungs- und Urteilsfähigkeit von Jugendlichen, also auch von Lehrlingen hat. Die Erfahrungen des Elternhauses liegen weiter zurück und werden durch vielfältige Einflüsse während der Kinder- und Jugendzeit stark überformt. Die berufliche Lehre andererseits gibt rein zeitlich gesehen wenig Gelegenheit zur sozialen Erfahrung und Rollenübernahme, was nach Kohlberg (1974) ein wesentliches Moment der Moralentwicklung ist. Natürlich sind die Zusammenhänge auch davon beeinflusst, welche Merkmale der angesprochenen Institutionen man erfaßt. So haben Döbert und Nunner-Winkler (1983) wie auch Bertram (1983) zeigen können, dass bestimmte Formen der elterlichen Interaktion und Persönlichkeit sehr deutlich mit dem moralischen Urteil der Kinder korrelieren.

Als zweite Hypothese gilt es zu prüfen, ob Persönlichkeit und Umwelt in ihrer Wirkung auf die Moralentwicklung in der Weise interagieren, dass Lehrlinge mit geringer Ich-Stärke weniger von der sozialen Erfahrung der beruflichen Ausbildung profitieren als Lehrlinge mit hoher Ich-Stärke.

Methoden

Status der Eltern: Als Indikator wird die Ausbildung des Vaters herangezogen, um die Förderbedingungen der Moralentwicklung im Elternhaus zu kennzeichnen. Diese Variable ist relativ verläßlich zu erheben und kann generell als ein guter Indikator für den sozio-ökonomischen Status der Eltern gelten. Von den Vätern der hier untersuchten Lehrlinge haben 21,4 Prozent keinerlei Lehre oder Ausbildung, 61,3 Prozent eine Lehre, und 17,3 haben eine Fachschul- oder gar Hochschulausbildung absolviert.

Schulische Vorbildung: Die Lehrlinge in dieser Studie haben einen sehr weitgestreuten Bildungshintergrund, was für die Analyse möglicher Effekte auf die Moralentwicklung günstige Voraussetzungen schafft: 29,0 Prozent besuchten lediglich die 'Abschlußklasse' (Hauptschule), 58,9 Prozent die Sekundarschule und 12,1 Prozent hatten andere Schul- oder Berufserfahrungen.

Der Effekt der Lehre wird durch drei Vergleiche abgeschätzt:

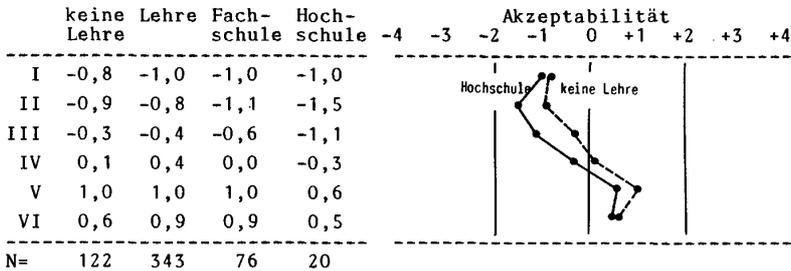
- (A) Durch den Vergleich des Urteilsverhaltens von Lehrlingen im 1. und im 3. Lehrjahr. hierdurch kann ein globales Maß dafür gewonnen werden, wie sich die Erfahrung während der Lehre auf die Entwicklung der Urteilsfähigkeit auswirkt. Beide Gruppen sind etwa gleich groß. (Die kleine Gruppe der Lehrlinge im zweiten Lehrjahr, von der wir auch Daten haben, wird hier außer acht gelassen, da sie in ihrer Zusammensetzung mit den anderen nicht direkt vergleichbar ist.)
- (B) Durch eine Analyse der Befunde nach den verschiedenen Berufsschulen bzw. Schulorte mit ihren eigenständigen kommunikativen Vernetzungen, die ein je qualitativ verschiedenes moralisches Klima begünstigen (Power 1983).
- (C) Drittens durch den Vergleich nach der Art der Lehre bzw. des Ausbildungsgangs. Hieran können die Effekte der unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen und der moralischen Klimata eingeschätzt werden, die für die jeweiligen Ausbildungsgänge typisch sind.

Die Auswertung erfolgt anhand der Gradienten der Akzeptabilitätsprofile im MUT (vgl. oben in Kapitel 3.2 den Abschnitt über Methoden und Abbildung 5).

Ergebnisse

a. Elternhaus

Die Ausbildung des Vaters, die hier für den sozio-ökonomischen Status der Eltern, aber auch für den Anregungsgehalt des Elternhauses steht, scheint trotz anderer, überlagernder Einflüsse eine Wirkung auf das moralische Urteilsverhalten von Lehrlingen zu haben. Allerdings muß die Hypothese aufgrund der Befunde abgeschwächt und modifiziert werden. Anders als angenommen zeigt sich mit höherem Ausbildungsstatus des Vaters keine generell höhere Urteilskompetenz. Was die Akzeptabilitätsprofile der vier Gruppen (das sind: keine Ausbildung, Lehre, Fachschule, Universität) anbetrifft, zeigt sich nur ein positiver Zusammenhang zu einer generell skeptischeren Einstellung zu den vorgelegten Argumenten, wie wir sie auch bei Abiturienten oder Studenten finden. Unterschiede bezüglich der Urteilskompetenz hingegen fallen kaum ins Gewicht. Die Akzeptabilitätsprofile überschneiden sich nicht in der erwarteten Weise (vgl. Tabelle 18 und oben Abbildung 5). Dieser Indikator kann die Vermutung einer Beziehung



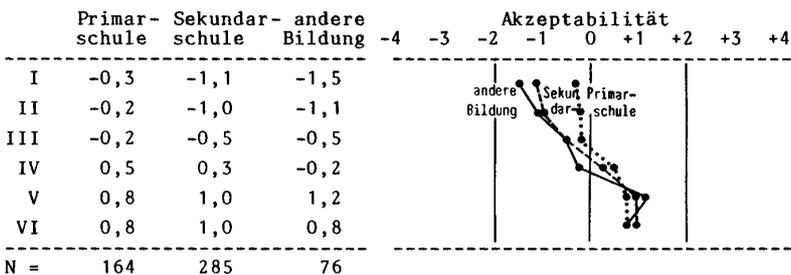
Tab. 18 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit unterschiedlicher Ausbildung des Vaters (Mediane)

zwischen dem Status der Eltern und der moralischen Urteilsfähigkeit der Befragten nicht bestätigen.

Diese Aussage wird gestützt durch den Vergleich der individuellen Strukturwerte (moralisch-kognitive Strukturiertheit), die keine systematische Tendenz aufweisen, und durch den multivariaten Test der Hypothese. Der lineare Anteil der hypothesenrelevanten Interaktionsvarianz liegt unter 1 Prozent ($r = 0.07$; nicht signifikant). Bedeutsam ist hingegen der quadratische Varianzanteil ($r = 0.14$; $p = 0.05$) und das Polynom 5-ter Ordnung ($r = 0.12$; $p = 0.10$), die allerdings nicht konform mit der Hypothese sind.

(b) Schulische Bildung

Die schulische Vorbildung der Lehrlinge hat einen deutlichen, systematischen Einfluß auf das Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit. Wie die Akzeptabili-



Tab. 19 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen mit unterschiedlicher schulischer Vorbildung (Mediane)

tätsprofile in Tabelle 19 zeigen, spielt die vor der Lehre erfahrene Schulbildung eine erhebliche Rolle für die Fähigkeit, Argumente nach ihrer moralischen Qualität zu differenzieren. Die Analyse der Determinanten der individuellen Urteilsverhaltens ergibt, dass Lehrlinge mit Abschlußklasse sich unterdurchschnittlich an diesem Aspekt orientieren. Ihr Median liegt bei 18 gegenüber 25 in der Gruppe von Lehrlingen, die eine Sekundarschule besucht oder andere Bildungserfahrungen gemacht haben. Sie zeigen dafür stärker die Tendenz, die Argumente allein danach zu beurteilen, ob sie in das eigene Meinungsbild passen (12 gegenüber 10 bzw. 4 Prozentpunkten).

Die multivariate varianzanalytische Absicherung dieser Befundlage erbringt eine Korrelation zwischen schulischer Vorbildung und moralischer Urteilskompetenz von $r = +0.29$ ($p = 0.001$).

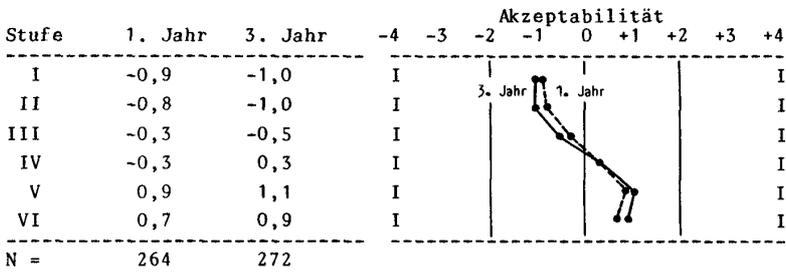
c) Lehrjahre

Die Zeit der Lehre hat demgegenüber einen schwächeren Einfluß. Dennoch, er geht der Tendenz nach völlig mit der Theorie konform. Der Vergleich der Lehrlinge im 1. und im 3. Lehrjahr zeigt, dass die Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit im allgemeinen progressiv und nicht regressiv ist. Das Veränderungsmuster weist eine stärkere Ablehnung der unteren Stufen und größere Zustimmung bei den oberen Stufen auf, was auf eine gewisse Entwicklung während der Lehrzeit hindeutet (Tabelle 20).

Das wird bestätigt durch das Maß 'Kognitive Stufe', bei dem geringe, aber hypothesenkonsistente Unterschiede zu verzeichnen sind. Im 3. Lehrjahr sind mehr konsistente Bevorzugen der oberen Stufen zu verzeichnen.

Die multivariate Varianzanalyse hat zum Ergebnis, dass Lehrjahr und Urteilskompetenz in Höhe von $r = +.09$ linear korrelieren ($p = 0,05$) und dass ansonsten keine Polynom-Effekte höherer Ordnung nachweisbar sind.

Bei diesem Ergebnis ist zu berücksichtigen, dass, neben der Tatsache der Theoriekonsistenz, die wegen der hohen Falsifizierbarkeit der Hypothese bedeutsam ist, das Verfahren des Querschnittvergleichs nur einen konservativen Test der Fragestellung zuläßt. Zudem muß vermutet werden, dass die moralisch-kognitive Entwicklung, wenn sie nicht vom bloßen Alter oder Zeitverlauf abhängig ist, in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten anders verläuft. Verlässlicher Aufschluß über spezifische Bedingungen ist hier nur schwer zu gewinnen, wohl am ehesten noch durch Interventionsstudien, worüber an anderer Stelle berichtet wird.



Tab. 20 Moralische Akzeptabilitätsprofile von Lehrlingen im 1. und im 3. Lehrjahr (Mediane)

e) Berufsschule

Der soziale Kontext ‘Berufsschulort’ bildet neben der Familie und dem Betrieb, in dem der Lehrling ausgebildet wird, einen wichtigen Bezugsrahmen für seine sozialen Interaktionen und mithin einen Bereich, in dem seine Moralentwicklung gefördert, ermöglicht oder behindert werden kann (zur Dynamik moralischer Interaktionen in sozialen Gruppen vgl. Oser 1981 a).

In dieser Untersuchung, die an Berufsschulen in sechs verschiedenen Orten der Schweiz stattfand, zeigt sich tatsächlich eine deutliche Beziehung zur Struktur des moralischen Urteilens. Der erste augenfällige Hinweis ergibt sich aus dem Vergleich der mittleren Kognitive Stufe des moralischen Urteilens. Der Anteil derer, die eine postkonventionelle Stufe des moralischen Argumentierens konsistent präferieren, variiert bei diesen sechs Gruppen von 35 bis 55 Prozent. Der hierin sich zeigende Zusammenhang kann mittels der multivariaten Varianzanalyse quantifiziert werden: die lineare Korrelation beträgt $r = +0.24$ ($p = 0.001$). Nichtlineare Zusammenhänge sind nicht nachweisbar.

f) Art der Lehre (Berufszweig)

Enger noch als der Berufsort scheint das moralische Urteilsverhalten mit der Art der Lehre verbunden sein. Hier fließen offenbar die Effekte der unterschiedlichen schulischen Vorbildung und des kommunikativen Kontextes zusammen, den die gemeinsamen Berufsschulklassen und die gemeinsame betriebliche Arbeit bieten.

Die Betrachtung der Akzeptabilitätsprofile für die sieben Ausbildungsgänge zeigt systematische Unterschiede (Tabelle 21). Das auffälligste Urteilsverhalten zeigen die Lehrlinge in den kaufmännischen Berufen. Der Verlauf des Akzeptabilitätsprofils wie auch der gemessene Grad der Determination des Urteilens

Stufe	Mechanik	Elektrik	Maurer	Automechanik	Büro	Kaufmann	Landwirt
I	-0,9	-0,8	-0,4	-0,5	-0,7	-1,5	-0,7
II	-1,3	-0,1	-0,3	-0,6	-0,2	-1,2	-0,9
III	-0,4	-0,4	-0,1	-0,4	-0,4	-0,7	-0,1
IV	0,3	0,4	0,5	0,2	0,2	0,2	0,4
V	1,1	0,9	0,7	0,9	0,9	1,1	1,2
VI	0,8	0,6	0,6	0,7	0,8	1,2	1,0
Determination durch ...							
PRO-CON	9,5	8,0	10,5	12,6	6,3	7,4	11,3
STUFE	27,5	21,5	21,5	17,0	17,3	26,0	21,3
N =	64	66	54	105	81	157	47

Tab. 21 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen in verschiedenen beruflichen Ausbildungen (Mediane)

durch den Faktor STUFE deuten darauf hin, dass diese Gruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen die beste Förderung der moralischen Urteilskompetenz erfährt. Dies kann teilweise auf pädagogische Gehalte der Lehre zurückgeführt werden, teilweise jedoch auch auf die überdurchschnittlich hohe schulische Vorbildung, die Lehrlinge in diesen Ausbildungsgang einbringen. Auch für den umgekehrten Fall, in dem Lehrlinge eines Ausbildungszweigs eine vergleichsweise niedrige Urteilsfähigkeit erkennen lassen, darf dafür wohl nicht einfach nur die Lehre verantwortlich gemacht werden.

Auf einen relativ geringen Einfluß des bloßen Inhalts der Lehre auf die moralische Urteilskompetenz kann etwa auch die Gegenüberstellung der Befunde zu Mechaniker-Lehrlingen und Automechaniker-Lehrlingen hindeuten, die es mit einer vergleichbaren Materie zu tun haben, beim moralischen Urteil aber Strukturdifferenzen aufweisen (Tabelle 21; Spalte 1 und 4).

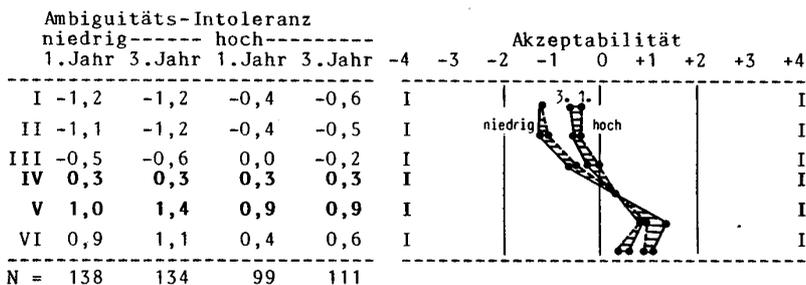
Zusammenfassung

Der hier vorgenommene Vergleich der unterschiedlichen Einflußgrößen darf nicht überbewertet werden. Dennoch verdient hervorgehoben zu werden, dass die Befunde bezüglich der Richtung der Unterschiede völlig kongruent sind mit den Erwartungen, die sich aus der Kognitiven Entwicklungstheorie und der bisherigen Forschung herleiten lassen. Sie lassen erkennen, dass die Differenzen der moralischen Urteilskompetenz systematisch, wenn auch gering mit der Tatsache einer beruflichen Lehre, und systematisch und deutlich mit der schulischen (Vor-) Bildung in Zusammenhang stehen. Das zeigen noch einmal die aus den

Korrelation mit ...	r	p
- Eltern (Ausbildung d. Vaters)	.07	n.s.
- Lehrjahr	.09	.05 *
- Schulische Vorbildung	.29	.001***
- Lehrort (Ort der Berufsschule)	.24	.001***
- Art der Lehre (Berufszweig)	.33	.001***

Tab. 22 Lineare Korrelationen zwischen moralischer Urteilskompetenz mit Merkmalen von Elternhaus, Schule und Lehre

multivariaten Varianzanalysen errechneten linearen Korrelationen (vgl. oben, S. 43 ff.), die in Tabelle 22 einander direkt gegenübergestellt werden. Hiernach läßt sich sagen: Die soziale Herkunft scheint anders als die anderen Faktoren keinen systematischen Einfluß zu haben. Der lineare Trend ist auch statistisch nicht signifikant. Die berufliche Ausbildung weist einen sehr systematischen, aber geringen Effekt aus. Im Vergleich dazu scheint der Einfluß der schulischen Bildung direkt und indirekt auf die moralisch-kognitive Entwicklung einen starken Einfluß auszuüben. Diese Befundlage steht in gutem Einklang mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen. In den beiden Längsschnittstudien, die Candee, Graham und Kohlberg (1978) ausgewertet haben, zeigte sich auch, dass die moralischen Urteilsfähigkeit von Erwachsenen weitaus am stärksten mit der schulischen Bildung korreliert, stärker als mit IQ oder Ausbildung der Eltern und stärker auch als mit der moralischen Urteilsfähigkeit, die im Jugendalter festgestellt wurde. In der Schweizer Studie von Kuntz-Brunner, Kuntz und Flohr (1982), in der der MUT eingesetzt wurde, ergab sich ein sehr ähnliches Bild: "By far the most important factor, however, is educational background" (S. 28).



Tab. 23 Akzeptabilitätsprofile der Moralstufen bei Lehrlingen im 1. und im 3. Lehrjahr mit niedriger und hoher Ambiguitäts-Intoleranz (Mediane)

Nachtrag:

Interaktion von Persönlichkeit und beruflicher Umwelt

Die Hypothese, dass Abwehrmechanismen, wie sie durch hohe Ambiguitäts-Intoleranz angezeigt werden, den insgesamt geringen förderlichen Einfluß der beruflichen Umwelt noch reduzieren, kann mit unseren empirischen Daten nicht belegt werden. Wie Tabelle 23 zeigt, läßt sich für beide Gruppen, für ambiguitäts-tolerante und für intolerante Lehrlinge, der geringe aber sehr systematische Einfluß der beruflichen Ausbildung nachweisen. Am Ende bleibt die Differenz an moralischer Urteilsfähigkeit zwischen beiden Gruppen größtenteils erhalten. Dennoch scheint sich die Lehre in ganz unerwarteter Weise für die Lehrlinge positiv auf die moralischen Urteilskompetenz auszuwirken, die gegenüber ambivalenten sozialen Situationen 'intolerant' reagieren. Dies wird jedoch erst deutlich, wenn man weitere Strukturmaße des moralischen Urteilsverhaltens heranzieht und die meinungsbedingte Präferenz der Argumentationsstufen betrachtet (Faktor PRO-CON x STUFE). Der anfänglich hohe Grad der Segmentierung der Stufenpräferenz nach Pro und Contra in dieser Gruppe von Lehrlingen (17,7) erreicht im 3. Lehrjahr das für die Gesamtgruppe typische Niveau (11,4). Bei den ambiguitäts-toleranten Lehrlingen bleiben diese Werte ungefähr konstant (12,7 im 1. Lehrjahr; 12,5 im 3. Lehrjahr). Inwieweit man hieraus Schlüsse für praktische Maßnahme ziehen können, hängt jedoch davon ab, ob sich diese Querschnittbefunde auf individuellen Entwicklungsverläufe verallgemeinern lassen, oder ob doch eher Selektionseffekte die gewonnenen Befunde erklären können.

3.4 Selbstbestimmung in der beruflichen Ausbildung und moralische Urteilskompetenz

Hypothesen

Dass die moralische Urteilskompetenz zwar systematisch aber nur gering durch die Lehre gefördert wird, muß nicht für alle Sozialisationsbedingungen gleichermaßen gelten. Folgt man der Kognitiven Entwicklungstheorie, dann kann man die Hypothese aufstellen, dass das jeweilige, in der beruflichen Ausbildung gewährte Maß an Selbstbestimmung oder Autonomie eine entscheidende Rolle spielt. In der Arbeit über die Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde hat Piaget (1973/ 1932) sich mit Durkheims Pädagogik der Disziplin auseinandergesetzt und dabei die These vertreten, dass die Gewährung von Autonomie für die Entwicklung eines autonomen moralischen Urteils unverzichtbar ist. Die Hypothese Piagets haben Kohn (1977; 1981) und seine Kollegen in dem Bereich der beruflichen Sozialisation mehrfach untersucht, ohne allerdings völlig

eindeutige Befunde vorlegen zu können. Das mag nicht zuletzt an deren Operationalisierungen liegen, die nicht klar unterschieden zwischen der Gewährung von Selbstbestimmung und dem Anspruch darauf. Das Problem der operationalen Definition von gewährter Selbstbestimmung stellt sich schon bei Piaget, der die Variable in seinen Untersuchungen äusserlich, nämlich als Interaktion mit 'peers' (Gleichaltrige) definiert hat. Döbert und Nunner-Winkler (1983) wenden gegen diese Definition ein, daß Autonomie-Gewährung nicht an eine bestimmte soziale Institution gebunden werden darf. Auch Gleichaltrige können Autonomie verweigern. Es ist wohl so, daß neben den Institutionen noch eine "Art Ideal oder einen nicht in Regeln faßbaren Geist" der sozialen Interaktion existiert (Piaget 1973, S. 76), dessen Wirklichkeit sich erst in der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten zu erkennen gibt.

Um zu einer Klärung der hier aufgeworfenen Probleme beizutragen, wollen wir vier Fragen empirisch prüfen: Erstens, stimmt es, dass Personen mit einer unteren Position im Berufsleben einen geringen Anspruch auf berufliche Selbstbestimmung erheben, wie Kohn annimmt? Beanspruchen beispielsweise Lehrlinge, die zweifellos auf der unteren Sprosse der beruflichen Positionsleiter zu verorten sind, von sich aus nur wenig berufliche Selbstbestimmung?

Zweitens, kann ein Zusammenhang zwischen (wahrgenommener) Gewährung von Selbstbestimmung und moralischer Urteilsfähigkeit nachgewiesen werden, wie die kognitive Entwicklungstheorie vorhersagen würden?

Drittens wollen wir unsere Daten daraufhin befragen, wie die Diskrepanz zwischen Anspruch und Gewährung von Autonomie mit dem moralischen Urteilsverhalten in Zusammenhang steht. Diese Frage greift über die Forschungsfragen Kohnscher Prägung hinaus und thematisiert die Dynamik der Interaktion von Individuum und Umwelt auf direktere Weise als dies bei der getrennten Analyse von Autonomie-Gewährung und -Anspruch der Fall ist. Und schließlich viertens, welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Anspruch auf Autonomie und dem moralischen Urteilsverhalten?

Methoden

Zur Erfassung der drei zentralen Untersuchungsvariablen dieser Einzelstudie wurde vom Autor für das HASMU-Projekt der 'Berufliche-Autonomie-Fragebogen' (BAF) entwickelt (vgl. Anhang). Der BAF besteht aus zwei Teilen. Im ersten wird gefragt, auf welche Werte es nach der Meinung des Lehrlings in der beruflichen Ausbildung ankommen soll (Werte-Anspruch). Vier Items zielen auf Aspekte der Autonomie (Selbständigkeit, Fragen stellen können, Kritik äußern können, eigenen Vorstellungen entwickeln können); vier auf nicht-autonome Werte (Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Zusammenarbeit, gute Leistungen). Bei 'Zusammenarbeit' war die Zuordnung nicht ganz einfach, weshalb

	Anspruch	Gewährung
Autonome Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Selbständigkeit - Fragen können - Kritik äußern können - Eigene Vorstellungen entwickeln können 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbständigkeit - Fragen können - Kritik äußern können - Eigene Vorstellungen entwickeln können
Andere Werte	<ul style="list-style-type: none"> - Pünktlichkeit - Ordentlichkeit - Gute Leistungen - Gute Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Pünktlichkeit - Ordentlichkeit - Gute Leistungen - Gute Zusammenarbeit

Abb. 6 Design des ‘Berufliche-Autonomie-Fragebogens’ (BAF)

dieser Wert vorläufig nicht zur Autonomie gezählt wurde, der hier besonders interessiert. Der zweite Teil des BAF enthält diesselben Items, nun aber verbunden mit der Frage, welche Werte der Lehrling in seiner beruflichen Umwelt antrifft (Werte-Gewährung oder -Anforderung).

Wie leicht zu erkennen ist, wurde auch der BAF nach dem Konzept des Experimentellen Fragebogens (Lind 1982) entwickelt, das sich schon bei der Konstruktion des MUT bewährt hat. Der BAF beinhaltet drei Design-Faktoren:

1. den Faktor AUTONOMIE, der aus zwei Kategorien besteht (autonome vs. nicht-autonome Aspekte der Subjekt-Umwelt-Beziehung),
2. den zweistufigen Faktor ANSPRUCHGEWÄHRUNG und
3. den vierstufigen Faktor ASPEKTE von Autonomie bzw. anderen, nicht-autonomen Beziehungen, der in dem ersten Faktor ‘genestet’ und mit dem zweiten Faktor ‘gekreuzt’ ist (vgl. Abbildung 6).

Autonome Ziele	Anspruch Skala: 1 bis 6	Gewährung 1 bis 6	Diskrepanz -5 bis +5
- Selbständigkeit	5,6	5,5	+0,10
- Fragen stellen	5,8	5,8	+0,05
- Kritik äußern	5,7	4,7	+0,50
- Eigenen Vorstellungen	4,9	4,2	+0,33
Andere Ziele			
- Pünktlichkeit	4,9	5,5	-0,30
- Ordentlichkeit	5,4	5,7	-0,16
- Gute Leistungen	5,2	5,3	-0,25
- Gute Zusammenarbeit	5,8	5,3	+0,30

Tab. 24 Autonome und andere Ziele der beruflichen Lehre: Anspruch, Gewährung und Diskrepanz (Mediane)

Für die Zwecke der Fragestellung werden drei Subskalen gebildet:

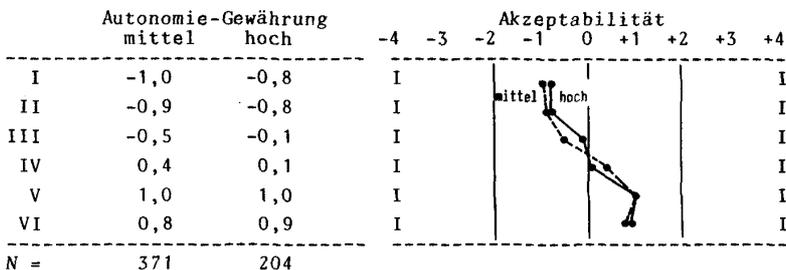
- die Skala 'Autonomie-Anspruch' (BAF-AA), die sich aus dem Summenwert der Antworten auf die Autonomie-Items des ersten Teils des BAF ergibt; sie hat einen Wertebereich von 4 bis 24;
- die Skala 'Autonomie-Gewährung' (BAF-AG), die sich aus der Summation der Antworten auf die Autonomie-Items des zweiten Teils des BAF ergibt; Wertebereich: 4 bis 24; und
- die Skala 'Autonomie-Diskrepanz' (BAF-AD), die sich aus der Summe der Differenzwerte zwischen Anspruch und Gewährung errechnet; Wertebereich: -20 bis +20. Ein positiver Wert signalisiert, dass der Einzelne mehr Autonomie beansprucht als ihm in der beruflichen Lehre in seinen Augen gewährt wird (Anspruchsüberschuß). Ein negative Wert zeigt eine größere Autonomie-Gewährung an als von Einzelnen gefordert wird.

Ergebnisse

Berufliche Ziele: Anspruch, Gewährung und Diskrepanz

Bei allen vorgegebenen Zielen der beruflichen Ausbildung haben wir Antworten im oberen Bereich der Antwortskala bekommen (Tabelle 23, Spalte 1). Das ist ein generelles Phänomen. Es ist offensichtlich leichter, die Zustimmung zu allgemein formulierten Werten zu erhalten als zu konkreten Vorschriften und Verhaltensweisen. Abgesehen von einigen wichtigen Differenzierungen, auf die wir noch eingehen werden, zeigt sich auch, dass diese Ziele von den Lehrlingen im hohen Maß auch als gewährt angesehen werden (Tabelle 24, Spalte 2). Der Vergleich von Anspruch und Gewährung auf der Basis der individuellen (nicht der aggregierten) Werte läßt einen wichtigen Unterschied zwischen den autonomen und den anderen Zielsetzungen erkennen. Bei den autonomen Zielen zeigt sich durchweg ein mehr oder weniger großer Anspruchs-Überhang (Tabelle 24, Spalte 3). In der Wahrnehmung der Lehrlinge werden diese Zielsetzungen zwar im großen und ganzen gewährt, aber weniger als sie es selbst für wünschbar halten. Bei den nicht-autonomen Bildungszielen der Lehre ist das Verhältnis mit Ausnahme des Ziels 'gute Zusammenarbeit', das man bei einem interaktionistischen Autonomie-Begriff wohl auch zu diesem rechnen könnte, genau umgekehrt. Pünktlichkeit, Ordentlichkeit und gute Leistungen werden zwar größtenteils akzeptiert, aber sie werden in der Sicht der Lehrlinge mehr verlangt als man selbst für notwendig erachtet (Tabelle 24, Spalte 3).

In Bezug auf die erste Frage kann man also einen bemerkenswert hohen Anspruch auf berufliche Selbstbestimmung bei Lehrlingen feststellen, der nicht in Einklang mit der ersten, von Kohn (1981) in Erwägung gezogenen Hypothese

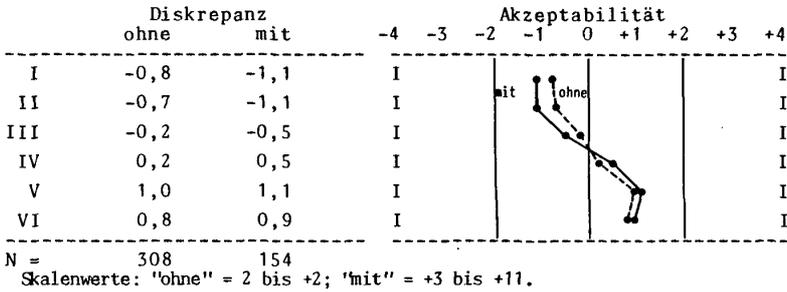


Tab. 25 Moralische Akzeptabilitätsprofile bei Lehrlingen mit mittlerer und hoher Autonomie-Gewährung (Mediane)

steht, dass in unteren beruflichen Positionen weniger Selbstbestimmung gewünscht wird. Dass dieser Anspruch sich auch aus einer allgemeinen Tendenz zur Zustimmung zu solchen Zielen der Ausbildung erklärt, kann nicht ausgeschlossen werden. Tatsächlich würde es aber auch dann ein soziales Faktum darstellen, auf das pädagogisches Handeln sich beziehen könnte.

Autonomie-Gewährung

Autonomie-Gewährung steht bei den von uns untersuchten Lehrlingen entgegen der Hypothese in keinem systematischen Zusammenhang mit der moralischen Urteilskompetenz. Die Akzeptabilitätsprofile der Gruppen mit mittlerem und mit hohem Anspruch, an denen sich die Kompetenzunterschiede erweisen sollten, stehen nicht in dem erwarteten Verhältnis zueinander (Tabelle 25). Es ist daher von geringer Bedeutung, dass sich dennoch in der multivariaten Varianzanalyse eine geringe signifikante lineare Korrelation zeigt ($r=0.10$; $p=0.05$). Als Erklärung für diesen Befund sind mehrere Erklärungen möglich. Es kann sein, dass ein solcher Zusammenhang nur mit der 'objektiv' gewährten Autonomie besteht und sich nur nicht in den subjektiv wahrgenommenen Verhältnissen niederschlägt. Möglich ist auch, dass merkliche Differenzen nur auftreten, wenn der Vergleich auch Lehrlinge mit absolut gesehen niedriger Gewährung von beruflicher Selbständigkeit umfaßt. Solche konnten wir nicht ausfindig machen, so dass diese These nicht überprüft werden kann. Drittens kann es wirklich so sein, dass kein Zusammenhang mit der Höhe der gewährten Autonomie besteht, sondern dass, wie es bei Kohn (1981) verschiedentlich anklingt, moralische Urteilskompetenz mit der Höhe der Gewährung von Autonomie nur korreliert, wenn man diese im Verhältnis sieht zum individuellen Anspruch auf Selbstbestimmung, wenn man also die Diskrepanz zwischen Anspruch und Gewährung als die eigentlich entscheidende Größe ansieht.



Tab. 26 Moralische Akzeptabilitätsprofile von Lehrlingen mit und ohne Gewährung-Aspruchs-Diskrepanz (Mediane)

Anspruch-Gewährungs-Diskrepanz und moralische Urteilskompetenz

Die Überprüfung der Hypothese, dass die Diskrepanz zwischen Anspruch und Gewährung von beruflicher Selbstbestimmung in einem systematischen Zusammenhang mit dem moralischen Urteilsverhalten steht, kann in der Tat durch unsere Daten deutlich bestätigt werden. Die Akzeptabilitätsprofile von Lehrlingen mit und ohne Diskrepanz entsprechen im Mittel exakt den Erwartungen (Tabelle 26). Die Varianzanalyse ergibt, dass der lineare Anteil des Interaktionseffekts zwischen Moralstufe und Diskrepanz alle anderen, nicht-linearen Effekte überträgt ($r = 0.20, p = 0.001$).

Ein Vergleich der intra-individuellen Strukturwerte bestätigt diesen Befund. Während die Determination des Urteilsverhaltens in der Gruppe der Lehrlinge ohne Diskrepanz-Erfahrung bei 21,3 liegt, liegt sie in der Gruppe mit der Erfahrung einer Anspruchs-Gewährungs-Diskrepanz bei 25,2.

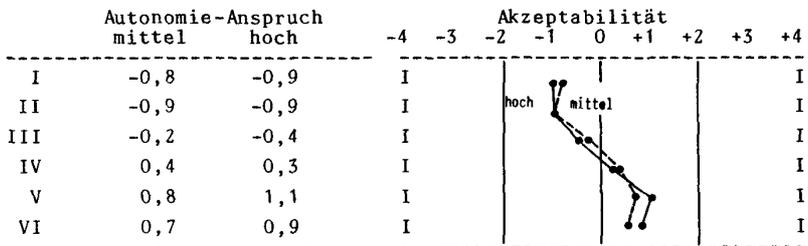
Es scheint also durchaus so zu sein, dass nicht nur die Umwelt Autonomie gewähren muß, um die individuelle Urteilskompetenz zu stimulieren, sondern dass auch das Individuum bestimmte Werthaltungen, insbesondere den Anspruch auf Selbstbestimmung in die Interaktion einbringen muß, damit ein solcher Sozialisationseffekt aufscheinen kann.

Anspruch auf Autonomie

Auch zwischen dem Anspruch auf Selbstbestimmung in der beruflichen Ausbildung und dem moralischen Urteilen zeigt sich ein systematischer Zusammenhang. Er ist jedoch weniger hoch als bei der Diskrepanz zwischen Anspruch und Gewährung und bei genauer Hinsicht erweist er sich als anders geartet (Tabelle

27). Lehrlinge mit mittlerem und hohem Anspruch auf Selbstbestimmung unterschieden sich weniger hinsichtlich der Beurteilung der unteren Argumentationsstufen, in denen sich allem Anschein nach der kognitive Kompetenz-Aspekt ausdrückt, sondern stärker nach ihrer Einstellung zu den beiden post-konventionellen Stufen. Ein hoher Anspruch auf Autonomie geht mit einer deutlich höheren Präferenz für Argumente auf Stufe V und VI der Kohlberg-Skala einher, die ja ihrerseits per Definition einen engen Bezug zum Konzept der Selbstbestimmung aufweisen (vgl. oben Tabelle 1).

Dies läßt vermuten, dass der Zusammenhang zwischen den Werten und Zielen des Individuums und dem moralischen Urteilsverhalten weniger kognitiver als vielmehr affektive Natur ist. Er spiegelt vermutlich nichts anderes wider als den Wertehorizont, der beiden Einstellungen gemeinsam ist.



N = 98 382
 Skalenwerte: "mittel" = 12 bis 19; "hoch" = 20 bis 24.

4. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

In den vier hier vorgelegten empirischen Studien wurden eine Reihe von Fragen zum Verhältnis von beruflicher Ausbildung und moralisch-kognitiver Entwicklung untersucht. Welches sind die wichtigsten Ergebnisse und welche Schlüsse lassen sich hieraus für die Praxis der Lehrlingsausbildung ziehen? Von den empirischen Ergebnissen verdienen unserer Meinung nach vier besonders hervorgehoben zu werden:

1. Moralisches Urteilen ist nicht nur eine Frage der Zustimmung oder der Ablehnung von moralischen Prinzipien. Intensität und Richtung moralischer Orientierungen sind zweifellos unabdingbar, aber diese Aspekte sind nicht hinreichend. Wie jedes Verhalten ist moralisches Urteilen ein Interagieren mit komplexen Situationen, das neben den affektiven Aspekten der Orientierung auch kognitive Kompetenzen erfordert. Wie diese Untersuchung an Lehrlingen in Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Studien zur Kognitiven Entwicklungstheorie zeigt, differieren die Individuen kaum hinsichtlich ihrer affektiven Bindung an moralische Maximen - moralische Argumentationen werden in eine ziemlich einheitliche, vorhersagbare Präferenzrangordnung gebracht. Aber ihr Urteilsverhalten unterscheidet sich stark in kognitiver Hinsicht. Die Variationsbreite des kognitiven Aspekts kann nicht allein entwicklungsbedingten Fähigkeitsunterschieden zugeschrieben werden, aber alles weist darauf hin, dass diese in systematischer Hinsicht die wichtigste Komponente darstellen.
2. Moralische Urteilskompetenz ist nicht identisch mit der Gesamtpersönlichkeit, aber sie scheint einen bedeutsamen Platz darin einzunehmen. Es zeigt sich ein sehr deutlicher Bezug zu den Merkmalen der Ich-Stärke (Ambiguitätstoleranz, Erfolgsoptimismus), die eine wesentliche Bedingung der Handlungsfähigkeit ist, und zu sozialen Einstellungen wie Humanismus und sozialer Gerechtigkeit. Bei der Frage nach der Kausalität konnten keine Anhaltspunkte dafür gefunden werden, dass die Persönlichkeit etwa mittels Abwehrmechanismen hemmend oder fördernd auf die moralischen Entwicklung während der Lehrzeit einwirkt. Möglicherweise ist die Relation so zu verstehen, dass Ich-Stärke nur die Kehrseite der Fähigkeit zum integrierten und differenzierten moralischen Urteilen ist.
3. Die Tatsache der Lehrzeit an sich, d.h. das Gesamt der sozialen Erfahrungen, die durch die berufliche Ausbildung innerhalb und außerhalb der beruflichen Sphäre vermittelt werden, hat nachweisbar einen förderlichen Einfluß auf die moralisch-kognitive Entwicklung von Lehrlingen. Dennoch, der sich zeigende Effekt ist gering, vergleicht man ihn mit der stimulierenden Wirkung der schulischen Bildung. Das zeigt sich einmal daran, dass altersmäßig vergleichbare Jugendliche, die ein Gymnasium besucht haben, eine deutlich höhere Urteilskompetenz zeigen (vgl. oben Tabelle 3, Seite 35), zum anderen daran, dass ein erheblicher Teil der Kompetenzunterschiede zwischen den hier untersuchten Lehrlingen auf eine unterschiedliche schulische Vorbildung zurückzuführen ist (vgl. oben Tabelle 19 und 22). Man kann wohl sagen: die berufliche Bildung nützt der moralisch-kognitiven Entwicklung, aber sie nutzt die individuellen Entwicklungspotentiale nicht in dem Maße aus, wie dies möglich ist.

4. Autonomie spielt für die moralische Entwicklung eine wichtige Rolle, aber möglicherweise nur im Zusammenspiel von Individuum und Umwelt. Die These, dass Entwicklung ein interaktiver Prozeß ist, wird durch die Daten der vorliegenden Untersuchung gut bestätigt. Die Gewährung von Selbstbestimmung bewirkt allein offenbar keine Entwicklungsunterschiede. Hierfür scheint die Diskrepanz zwischen Gewährung und Anspruch von Bedeutung zu sein. Wenn das Individuum keine oder wenig Selbständigkeit beansprucht, dann stellt die Gewährung derselben keine positive Herausforderung an die Entwicklung moralisch-kognitive Strukturen dar. Insofern kann es als eine günstige Voraussetzungen für pädagogische Maßnahmen angesehen werden, dass die untersuchten Lehrlinge durchweg einen mittleren bis hohen Anspruch auf Selbstbestimmung erheben.

Diese Befunde geben u.E. wichtige Hinweise für die pädagogische Praxis und die pädagogische Forschung. Für die erzieherische Fragestellung scheint uns der wichtigste Befund der zu sein, dass ein deutlicher Zusammenhang besteht zwischen dem geringen Anteil, den allgemeinbildende Fächer an der beruflichen Ausbildung haben, und, auf der anderen Seite, dem vergleichsweise geringen Zuwachs an moralischer Urteilskompetenz, den wir in dieser Untersuchung bei Lehrlingen feststellen konnten. Dass sich hingegen hier wie in den anderen Studien immer wieder deutliche Hinweise für einen vergleichsweise hohen Fördereffekt schulischer Bildung ergibt (vgl. u.a. Rest 1979; Kohlberg 1973; Candee et al 1978; Kuntz-Brunner et al 1982; Lind 1983 b), ist angesichts manch skeptischer Einschätzungen bemerkenswert (Edelstein 1982).

Da die Lehrlingsausbildung ihren wesentlichen Zweck in der Übung praktisch-handwerklicher Fertigkeiten sieht, wird zur Förderung der allgemeinen sozialen Handlungskompetenz mehr noch als in der Schule die Intensivierung jener Ausbildungsangebote anzustreben sein, die demokratische Handlungskompetenz und Verantwortungsfähigkeit am ehesten zu stimulieren vermögen. Als erfolgversprechend haben sich spezielle pädagogische Veranstaltungen erwiesen, die auf der Theorie Piagets und Kohlbergs aufbauend moralisch-soziale Probleme zum Gegenstand haben (vgl. Oser 1981 b; aber auch Edelstein 1982).

In wissenschaftlicher Hinsicht sind die Ergebnisse dieser Studien ein erneuter Beleg für die empirische Validität der Kognitiven Entwicklungstheorie. Diese Theorie, die vor allem aus Untersuchungen in den Vereinigten Staaten hervorgegangen ist, hat sich auch in der Untersuchung von Lehrlingen gut bewährt. Als Rahmenmodell der Erforschung des moralischen Urteilsverhaltens, d.h. als ein wissenschaftliches 'Paradigma' im Sinne von Thomas Kuhn (1973) hat es neue, wesentliche Aspekte der Persönlichkeit methodisch-empirisch erschlossen. Sie stellt nicht nur ein moralphilosophisch ausgearbeitetes Stufenmodell bereit, mit dem sich moralische Orientierungen in eine begründete Ordnung bringen lassen. Indem sie darauf aufmerksam gemacht hat, dass der kognitive Aspekt ein ebenso wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil des moralischen Urteilsverhaltens ist wie der affektive Aspekt, auf den die empirische Forschung bislang überwiegend

begrenzt war, hat sie neue Erkenntnisse möglich gemacht.

Zum anderen enthält die Kognitive Entwicklungstheorie Aussagen von hohem empirischen Gehalt. Auch in dieser Hinsicht, scheint uns, kann unsere Untersuchung als eine Bestätigung des Wertes dieser Theorie angesehen werden. Das Urteilsverhalten der Lehrlinge steht in Einklang mit ihren grundlegenden Annahmen. Es hat sich vor allem wieder gezeigt, dass die von der Theorie begründete Ordnung der Stufen des moralischen Argumentierens weitgehend mit der Rangordnung übereinstimmt, in der diese Stufen von den Lehrlingen präferiert bzw. akzeptiert werden, und dass diese auch einer kognitiv-entwicklungsmaßi- gen Ordnungsstruktur entspricht (vgl. die Befunde zur *Parallitäts-These* und zur *Quasi-Simplex-Struktur* der Stufen-Interkorrelationen oben in Abschnitt 3.1). Die Allgemeingültigkeit der Kognitiven Entwicklungstheorie hat sich auch in dem Sinne bestätigen lassen, dass die Befunde der ‘moral judgment’-Forschung mit einem anderen neuen Meßverfahren repliziert werden konnten. Vorbedingung war, dass die Konstruktions- und Auswertungsprinzipien des verwendeten Verfahrens die kognitiv-strukturellen Aspekte des moralischen Urteilens zu erfassen erlauben. Der hier verwendete Moralisches-Urteil-Test erfüllt offenbar weitgehend dieses Kriterium. Durch die neue Methodologie dieses Verfahrens, dem Konzept des Experimentellen Fragebogens, konnte simultan zu den inhaltlich-affektiven Aspekten moralischer Orientierungen, auf die klassische Fragebo- gentests methodologisch ausgerichtet sind, auch deren strukturellkognitiven As- pekte erfassen, die in den klassischen Methodologien oft allein als Eigenschaft des Verfahrens begriffen werden (‘Reliabilität’).

Literatur

- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. & Sanford, N. (1969). The authoritarian personality. New York: Harper (Original: 1950).
- Bertram, H. (1983). Soziale Ungleichheit und Moralische Entwicklung. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*, siehe unten (S. 81-94).
- Binford, M.B. (1983). The democratic political personality. Functions of attitudes and styles of reasoning. In: *Political Psychology*. (im Druck)
- Bock, R.D. (1975). *Multivariate statistical methods in behavioral research*. New York: McGraw-Hill.
- Briechle, R. (1981). *Die Messung der moralischen Urteilsfähigkeit im MUP und MUT*. Zwei geschlossene Instrumente für Jugendliche. Interner Arbeitsbericht 1/81, Projekt 'Entwicklung im Jugendalter'. Universität Konstanz.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality* 30, 29-50.
- Bulletin EVA (1980). *Nationales Forschungsprogramm 'Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf'*. Informationsbulletin der Programmleitung. Institut für Psychologie, Bernoullistr. 14, CH-4056 Basel.
- Candee, D., Graham, R. & Kohlberg, L. (1978). *Moral development and life outcomes*. Harvard University: National Institute of Education.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1978). Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Band VII: Piaget und die Folgen, hrsgg. von Gerhard Steiner, München/Zürich: Kindler, S. 348-366.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1983). *Universität als Umwelt (Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik)*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag (im Druck).
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1975). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. (1977). *Die Entwicklung des Ichs*. Köln: Kiepenhauer & Witsch.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1978). Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In: G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 101 - 121.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1983). Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewußtseins in der Adoleszenz. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim: Beltz, S. 95-122.
- Eckensberger, L., Research on moral development in Germany. *German Journal of Psychology*, (im Druck).
- Eckensberger, L., Villenave-Cremer, S. & Reinshagen, H. (1980). Kritische Darstellung von Methoden zur Erfassung des Moralischen Urteils. In: L. Eckensberger & R. Silbereisen, Hrsg., *Entwicklung sozialer Kognition*. Stuttgart: Klett, S. 335-377.
- Edelstein, W. (1982). *Moral-intervention: a sceptical note*. Paper presented at the "International Symposium on Moral Education" in Fribourg, Switzerland.
- Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1980). Kognition und soziale Kognition: Eine Analyse von Beziehungsmustern. In: M. Keller, P. Roeders &

- R. Silbereisen (Hrsg.). *Newsletter Soziale Kognition* 3. Berlin: Technische Universität, S. 39-52.
- Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (1981). *Anlage und Instrumente des Abiturienten-Follow Up 1976/77*. Arbeitsunterlage 37, Universität Konstanz (Neuausgabe).
- Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (1982). *Anlage, Instrument und Durchführung der Studentenbefragung im WS 77/78 und WS 79/80*. Universität Konstanz (ergänzte 2. Auflage).
- Forschungsprojekt SOKO (1982). *Förderung von sozialer Handlungskompetenz in der Arbeitssituation*. 1. Zwischenbericht. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule, Lehrstuhl für Arbeits- und Betriebspsychologie.
- Freud, S. (1963). Das Unbewusste in der Kultur. In: S. Freud, *Das Unbewusste. Schriften zur Psychoanalyse*. Frankfurt: Fischer, S. 339-415. (Original: 1930).
- Haan, N. (1977). *Coping and defending*. Process of self-environment interaction. New York: Wiley.
- Haan, N., Weiss, R. & Johnson, V. (1982). The role of logic in moral reasoning and development. *Developmental Psychology* 18, 245-256.
- Habermas, J. (1976). *Moralentwicklung und Ich-Identität*. In: ders., Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 63-91.
- Heidbrink, H. (1982). Zur Bedeutung kognitiver Komplexität und moralischer Urteilsfähigkeit für politische Lernprozesse. In: W. Hagemann, H. Heidbrink & M. Schneider, Hrsg., *Kognition und Moralität in politischen Lernprozessen*. FEOll Paderborn: Leske Verlag, S. 73-107.
- Heidbrink, H. (1983). Moralische Urteilskompetenz und politisches Lernen. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim, Beltz, S. 237-248.
- Higgins, A., Gordon, F. & Mackin, Ch. (1982). *The democratization of the workplace: implications for adult education*. (Section A: by Ann Higgins). Paper presented at the "International Symposium on Moral Education", Fribourg, Switzerland, September 1982.
- Höffe, O. (1982). *Autonomy as the fundamental principle of moral education*. Paper presented at the "International Symposium on Moral Education", Fribourg, Switzerland, 1982.
- Kant, I. (1969). *Die drei Kritiken*. Stuttgart: Kröner (Original: 1785-88).
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana* 6, 11-331.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In: M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hrsg., *Review of child development research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Mischel, T. (Ed.). *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press, S. 151-235.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In: P. Baltes & W. Schaie (eds.). *Life-span developmental psychology, research and theory*. New York: Academic Press, S. 179-204.

- Kohlberg, L. (1974). *Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung*. In: Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-255 (Original: 1969).
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. In: T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior*. New York: Holt.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1981). *Relations of moral judgment and action*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. Portele (Hrsg.). *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 13-80.
- Kohn, M. (1977). *Class and conformity - a study in values*. Second edition. With a reassessment, 1977. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kohn, M. (1981). *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung*. Stuttgart: Klett.
- Krathwohl, D., Bloom, B. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook II: Affective Domain. New York: McKay Company.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgments. *Genetic Psychological Monographs* 95, 97-188.
- Kuhn, T. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1962).
- Kuntz-Brunner, R., Kuntz, K.-M. & Flohr, U. (1982). *Moral Judgment research by feedback surveys*. Paper presented at the "International Symposium on Moral Education", Fribourg, Switzerland, 1982.
- Lempert, W. (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lempert, W. (1981). Moralische Sozialisation durch den "heimlichen Lehrplan" des Betriebs. *Zeitschrift für Pädagogik* 27, S. 723-738.
- Lind, G. (1976). Überlegungen und Hinweise zur Auswertung des "Moralisches-Urteil-Tests (m-u-t)". In: G. Lind et al. (1976). S. 119-146, Arbeitsunterlage 40.
- Lind, G. (1978 a). Wie mißt man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In: G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 171-201.
- Lind, G. (1978 b). Der 'Moralisches-Urteil-Test'. Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. In: L. Eckensberger, Hrsg., *Entwicklung des moralischen Urteilens - Theorie; Methode; Praxis*. Saarbrücken (Universitätsdruck). S. 337-358.
- Lind, G. (1980 a). Zum Stand der moral judgment Forschung - Überlegungen zum Gehalt und zur Bewährung von Kohlbergs Theorie. In: R. Silbereisen, Hrsg., *Newsletter Soziale Kognition* 3. Berlin: Technische Universität, S. 75-85.
- Lind, G. (1980 b). *Intra-individuelle Varianzkomponentenzerlegung der Antwortmuster des "Moralisches-Urteil-Test" (Algorithmus für das Programmsystem KOSTAS)*. Arbeitsunterlage 65, Forschungsgruppe Hochschulsozialisation, Universität Konstanz. (Erweiterte Neuauflage: zusammen mit F. Keller, 1982.)
- Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires: A new approach to personality research. In: A. Kossakowski & K. Obuchowski (Eds.), *Progress in Psychology of Personality*. Amsterdam: North-Holland and Ost-Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 132-144.
- Lind, G. (1983 a). Entwicklung des Moralischen Urteilens - Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg. In: G. Lind, H.A.

- Hartmann & R. Wakenhut Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 26-42.
- Lind, G. (1983 b). Sozialisation in der Universität. Einstellungsänderung oder kognitiv-moralische Entwicklung In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 153-170.
- Lind, G., (1983 c). *Integrating affect and cognition: The concept of 'Experimental Questionnaires' for evaluating educational programs*. Paper presented at the "International Symposium on Moral Education", Fribourg, Switzerland, 1982.
- Lind, G. (1983 d). Theorie und Validität des 'Moralisches-Urteil-Tests' - Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In: J. Langer & G. Framhein, Hrsg., *Studenten und Studium im interkulturellen Vergleich*. Klagenfurt (in Vorbereitung).
- Lind, G., Sandberger, J.-U. & Bargel, T. (1981-82). *Moral judgment, ego-strength and democratic orientations - some theoretical contingencies and empirical findings*. In: *Political Psychology* 3/4, 70-100.
- Lind, G., Wakenhut, R. (1983). Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, S. 59-80.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mowrer, O.H. (1972). Conscience and Unconscious. In: R. C. Johnson, P.R. Dodecki & O.H. Mowrer (Eds.). *Conscience, contract, and social reality*. New York: Holt, 349-371.
- Nagl, W. & Walter, H.G. (1981). *Konstanzer Statistisches Analyse System KOSTAS*. Forschungsberichte 37, Zentrum I Bildungsforschung, Universität Konstanz.
- Noam, G. (1982). *Development dynamics of the self: a constructivist synthesis*. Paper presented at the "International Symposium on Moral Education", Fribourg, Switzerland, 1982.
- Opp, K.-D. (1970). *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Oser, F. (1979). *Humanisierung der beruflichen Ausbildung durch die Entwicklung des sozial-moralischen Urteils*. Forschungsgesuch. Universität Fribourg.
- Oser, F. (1981 a). *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit*. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oser, F. (1981 b). Moralische Erziehung als Intervention. *Unterrichtswissenschaft* 9, 207-224.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Original: 1932).
- Piaget, J. (1976). *Psychologie der Intelligenz*. München: Kindler.
- Pittel, S.M. & Mendelsohn, G.A. (1966). Measurement of moral values: a review and critique. *Psychological Bulletin* 66, 22-35.
- Popper, K.R. (1963). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson. (Original 1934).
- Portele, G. (1979). Widerspruchsfreiheit und Vollständigkeit als Eigenschaften kognitiver Systeme. In: H. Ückert & D. Rhenius, Hrsg., *Komplexe menschliche Informationsverarbeitung*. Bern: Huber, S. 71-80.

- Power, C. (1983). Die moralische Atmosphäre der Schule: Eine Analyse demokratischer Versammlungen. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 123-136.
- Rest, J. (1973). The hierarchical pattern of moral judgment: a study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality* 41, 86-109.
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota.
- Rest, J., Cooper, D., Coder, R. & Masanz, J. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas. An objective measure of development. *Developmental Psychology* 10, 491-501.
- Rest, J., Turiel, E. & Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others. *Journal of Personality* 37, 225-252.
- Sandberger, J.-U. (1979). Zu Struktur und Relevanz von soziopolitischen Grundwerten - Am Beispiel von Abiturienten. In: H. Klages & P. Kmiecik, Hrsg., *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt, New York: Campus.
- Senger, R. (1983). Segmentierung des Moralischen Bewußtseins bei Soldaten. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hrsg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim: Beltz. S. 193-210.
- Schmied, D. (1981). Standardisierte Fragebogen zur Erfassung des Entwicklungsstandes der moralischen Urteilskompetenz. *Diagnostica* 27, 51-65.
- Schmitt, M. (1982). *Zur Erfassung des moralischen Urteils: Zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich*. Universität Trier, Fachbereich I (Psychologie).
- Tomkins, S. (1965). Affect and the psychology of knowledge. In: S. Tomkins & C. Izard, Hrsg., *Affect, cognition and personality: Empirical Studies*. New York: Springer.
- Ulich, E. (1981). Subjektive Tätigkeitsanalyse als Voraussetzung autonomieorientierter Arbeitsgestaltung. In: F. Frei & E. Ulich, Hrsg., *Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse*. Bern: Huber, S. 327-347.
- Wakenhut, R. (1982). *Der Moralisches-Urteil-Fragebogen (M-U-F)*. Vorläufiges Manual für die Arbeit mit dem M-U-F. Universität Augsburg (überarbeitete Fassung).
- Wischka, B. (1982). *Moralisches Bewußtsein und Empathie bei Strafgefangenen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Marburg.

Anhang

Fragebogen

zu zwei Problemen

en zwei Probleme. Wie sollten diese Probleme gelöst werden? Und, was de
ente, die andere Leute gesagt haben?

zu jeder Frage eine Antwort, indem Du eine bestimmte Zahl ankreuzt:

Sehr schlecht

-2	-1	0	+1	+2
----	----	---	---------------	----

Sehr gut

t die Zahl -2, dass für dich ein Argument "sehr schlecht" ist, und die Zahl +2,
l die Zahl 0, dass das Argument weder gut noch schlecht ist.

dich nicht beeilen, halte dich aber auch nicht zu lange bei einer Antwort auf
e keine Frage und bitte zu der Frage eine Antwort.

Arbeiter

Betrieb haben Arbeiter aufgrund
ne scheinbar unbegründeter Ent-
den Verdacht, dass die Firmenlei-
els der Gegensprechanlage ihre Be-
en abhört und diese Informationen
e verwendet. Die Firma dementiert
orwurf entschieden.

Die Gewerkschaft möchte erst dan-
gegen den Betrieb unternehmen, w
Belege für den Verdacht erbringen
Daraufhin brechen zwei Arbeiter in
der Direktion ein und nehmen Tonb
schriften mit, die ein Abhören bewe

erhalten der Arbeiter deiner Meinung nach eher *richtig*
sch?

Ich halte das Verha
eher falsch

-2	-1	0
----	----	---

nd deiner Meinung nach die folgenden Argumente, die *für* des Verhaltens
Arbeiter vorgebracht wurden?

für die Arbeiter vorgebracht . . .

Dieses Argument ist
ganz
schlecht

e der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.

-2	-1	0
----	----	---

egen der Missachtung des Gesetzes durch die Firma
Mittel erlaubt war, wieder Recht und Ordnung herzu-

-2	-1	0
----	----	---

e meisten Arbeiter ihre Tat billigen würden und viele
über freuen.

-2	-1	0
----	----	---

as Vertrauen zwischen den Menschen und die Würde
zeln mehr wiegen als das Hausrecht der Firmen-

-2	-1	0
----	----	---

ch die Firma zuerst ins Unrecht gesetzt hat und die
r deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.

-2	-1	0
----	----	---

e Arbeiter keine rechtliche Möglichkeit sahen, den
eichen Vertrauensbruch der Firma aufzudecken und
o das in ihren Augen kleinere Übel wählten.

-2	-1	0
----	----	---

und deiner Meinung nach diese Argumente, die man *gegen* das Verhalten
er vorgebracht hat?

gegen die Arbeiter vorgebracht, . . .

ganz
schlecht

s Recht und Ordnung im Zusammenleben der Men-
gefährdet, wenn jeder wie die beiden Arbeiter handeln

-2	-1	0
----	----	---

s falsch ist, ein so grundlegendes Recht wie das Eigen-
recht zu verletzen, solange es noch keine allgemein-
n Maßstäbe dafür gibt, ihr Verhalten von Selbstjustiz zu
heiden.

-2	-1	0
----	----	---

s unüberlegt ist, wegen anderer den Hinauswurf aus der
zu riskieren.

-2	-1	0
----	----	---

e nicht hinreichend die rechtlichen Mittel ausgeschöpft
durch mit dem Einbruch voreilig eine erhebliche
verletzung begangen haben.

-2	-1	0
----	----	---

an nicht stiehlt und nicht einbricht, wenn man als
diger und ehrlicher Mensch gelten will.

-2	-1	0
----	----	---

o von der Entlassung gar nicht betroffen waren und
o für sie kein Grund bestand die Abschriften zu stehlen.

-2	-1	0
----	----	---

Arzt

... war krebskrank, und es gab keine Möglichkeit mehr für sie. Sie hatte Schmerzen und war schon ganz. Eine größere Menge eines Mittels wie Morphin würde reichen, um sie zu lassen. Als sie sich einmal

etwas besser fühlte, bat sie den Arzt, Morphin zu geben, um sie zu beruhigen. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr tragen und würde ja doch in wenigen Tagen sterben. Der Arzt gab der Frau die gewünschte Menge Morphin, wie sie es wollte.

... erhalten des Arztes deiner Meinung nach eher *richtig* oder eher *falsch*?

Ich halte das Verhalten eher falsch

... und deiner Meinung nach die folgenden Argumente, die für das Verhalten vorgebracht wurden?

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... , der Arzt habe *richtig* gehandelt ...

Dieses Argument ist mir ganz schlecht

... der Arzt nach seinem Gewissen handeln mußte. Der Zuzuhörer der Frau rechtfertigt eine Ausnahme von der moralischen Verpflichtung, Leben zu erhalten.

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... der Arzt der einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte. Die Achtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so zu handeln, wie er es tat.

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn überredete. Er sollte sich deswegen um unangenehme Konsequenzen für die Angehörigen zu machen.

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... der Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt keine Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Menge des Schmerzmittels zu verabreichen.

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... der Arzt eigentlich kein Gesetz verletzt hat, da die Frau ohnehin hätte gerettet werden können, und er nur ihre Schmerzen verkürzen wollte.

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... vermutlich die meisten seiner Kollegen in einer ähnlichen Situation genauso gehandelt hätten wie dieser Arzt.

-2	-1	0	1
----	----	---	---

... und deiner Meinung nach die folgenden Argumente, die *gegen* das Handeln des Arztes vorgebracht wurden?

... , der Arzt habe *falsch* gehandelt, ...

... damit gegen die Überzeugung seiner Kollegen verstoßen. Wenn sie sich gegen Tod auf Verlangen (aktive Sterbehilfe) aussprechen, dann sollte ein Arzt das nicht tun.

ganz
schlecht

-2	-1	0
----	----	---

... in dem Arzt völlig vertrauen können muß, dass er sich für die Erhaltung des Lebens einsetzt, auch wenn man selbst großer Schmerzen am liebsten sterben möchte.

-2	-1	0
----	----	---

... das Leben zu schützen für jedermann höchste moralische Pflicht ist. So lange wie wir keine klaren Kriterien haben, um aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf man nicht so tun.

-2	-1	0
----	----	---

... der Arzt sich damit eine Menge Unannehmlichkeiten einhandeln kann. Andere sind dafür schon empfindlich bestraft.

-2	-1	0
----	----	---

... es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er sich nicht in das Sterben der Frau eingegriffen hätte.

-2	-1	0
----	----	---

... der Arzt gegen das Gesetz verstoßen hat. Wenn man sich bezüglich der Rechtmäßigkeit der aktiven Sterbehilfe nicht auf einen Arzt verlassen kann, dann darf man solchen Bitten nicht nachgeben.

-2	-1	0
----	----	---

Variablenplan der MUT-Items

Stufe	Arbeiter-Dilemma		Arzt-Dilemma	
	Pro	Con	Pro	Con
I	90	101	106	113
II	94	98	107	114
III	92	100	109	110
IV	91	96	108	115
V	95	99	105	111
VI	93	97	104	112

Computer-Programm für KOSTAS

Autor: G. Lind

```

14:324=0. 'MUT MISSING DATA'
(90<1. OR 90>5. )324=324+1.
(91<1. OR 91>5. )324=324+1.
(92<1. OR 92>5. )324=324+1.
(93<1. OR 93>5. )324=324+1.
(94<1. OR 94>5. )324=324+1.
(95<1. OR 95>5. )324=324+1.
(96<1. OR 96>5. )324=324+1.
(97<1. OR 97>5. )324=324+1.
(98<1. OR 98>5. )324=324+1.
(99<1. OR 99>5. )324=324+1.
(100<1. OR 100>5. )324=324+1.
(101<1. OR 101>5. )324=324+1.
(104<1. OR 104>5. )324=324+1.
(105<1. OR 105>5. )324=324+1.
(106<1. OR 106>5. )324=324+1.
(107<1. OR 107>5. )324=324+1.
(108<1. OR 108>5. )324=324+1.
(109<1. OR 109>5. )324=324+1.
(110<1. OR 110>5. )324=324+1.
(111<1. OR 111>5. )324=324+1.
(112<1. OR 112>5. )324=324+1.
(113<1. OR 113>5. )324=324+1.
(114<1. OR 114>5. )324=324+1.
(115<1. OR 115>5. )324=324+1.
324 G 0,24
    
```

Erläuterung:

'14:' - Sprungmarke
 '1.' - Konstante (mit Punkt)
 '324' - Variable (ohne Punkt)
 'G...'- Grenzmarken für Variable
 vgl. Nagl & Walter, 1981

```

<89<3. OR 89>5.)GOTO 11'
300=90'MUT ARB PRO <K> ST 1'
301=94'MUT ARB PRO <K> ST 2'
302=92'MUT ARB PRO <K> ST 3'
303=91'MUT ARB PRO <K> ST 4'
304=95'MUT ARB PRO <K> ST 5'
305=93'MUT ARB PRO <K> ST 6'
306=101'MUT ARB CON <K> ST 1'
307=98'MUT ARB CON <K> ST 2'
308=100'MUT ARB CON <K> ST 3'
309=96'MUT ARB CON <K> ST 4'
310=99'MUT ARB CON <K> ST 5'
311=97'MUT ARB CON <K> ST 6'
11:<103<3. OR 103>5.)GOTO 12'
312=106'MUT ARZT PRO <K> ST 1'
313=107'MUT ARZT PRO <K> ST 2'
314=109'MUT ARZT PRO <K> ST 3'
315=108'MUT ARZT PRO <K> ST 4'
316=105'MUT ARZT PRO <K> ST 5'
317=104'MUT ARZT PRO <K> ST 6'
318=113'MUT ARZT CON <K> ST 1'
319=114'MUT ARZT CON <K> ST 2'
320=110'MUT ARZT CON <K> ST 3'
321=115'MUT ARZT CON <K> ST 4'
322=111'MUT ARZT CON <K> ST 5'
323=112'MUT ARZT CON <K> ST 6'
12:<89>2. OR 89<1.) GOTO 13'
300=101'
301=98'
302=100'
303=96'
304=99'
305=97'
306=90'
307=94'
308=92'
309=91'
310=95'
311=93'
13:<103>2. OR 103<1.) GOTO 14'
312=113'
313=114'
314=110'
315=115'
316=111'
317=112'
318=106'
319=107'
320=109'
321=108'
322=105'
323=104'

```

325=300+306'MUT ARBEITER ST 1'
 326=301+307'MUT ARBEITER ST 2'
 327=302+308'MUT ARBEITER ST 3'
 328=303+309'MUT ARBEITER ST 4'
 329=304+310'MUT ARBEITER ST 5'
 330=305+311'MUT ARBEITER ST 6'
 331=312+318'MUT ARZT ST 1'
 332=313+319'MUT ARZT ST 2'
 333=314+320'MUT ARZT ST 3'
 334=315+321'MUT ARZT ST 4'
 335=316+322'MUT ARZT ST 5'
 336=317+323'MUT ARZT ST 6'
 337=325+331'MUT SUM STUFE 1'
 338=326+332'MUT SUM STUFE 2'
 339=327+333'MUT SUM STUFE 3'
 340=328+334'MUT SUM STUFE 4'
 341=329+335'MUT SUM STUFE 5'
 342=330+336'MUT SUM STUFE 6'
 337 G 4,20'
 338 G 4,20'
 339 G 4,20'
 340 G 4,20'
 341 G 4,20'
 342 G 4,20'

350=90+91+92+93+94+95'MUT ARBEITER SUM PRO(K)'
 351=96+97+98+99+100+101'MUT ARBEITER SUM CON(K)'
 352=104+105+106+107+108+109'MUT ARZT SUM PRO(K)'
 353=110+111+112+113+114+115'MUT ARZT SUM CON(K)'
 350 G 6,30'
 351 G 6,30'
 352 G 6,30'
 353 G 6,30'
 354=350+351'MUT ARBEITER SUMME'
 355=352+353'MUT ARZT SUMME'
 354 G 12,60'
 355 G 12,60'
 356=300P2.+301P2.+302P2.+303P2.+304P2.+305P2.+306P2.+
 307P2.+308P2.+309P2.+310P2.+311P2.+312P2.+313P2.+
 314P2.+315P2.+316P2.+317P2.+318P2.+319P2.+320P2.+
 321P2.+322P2.+323P2.'MUT GESAMT QUADRATSUMME'
 357=354+355'MUT SUM GESAMT'

358=100.*357P2./24.'MUT NQS - MITTLERE QUADRATSUMME*100'
359=100.*356-358 'MUT AQS - GESAMT-ABWEICHUNGS-QS*100'
356 G 0,600'
357 G 24,120'
358 G 0,600000'
359 G 0,9600'
360=(100.*354P2.+100.*355P2.)/12.-358'
361=(100.*(350+352)P2.+(351+353)P2.)/12.-358'
362=(100.*(337P2.+338P2.+339P2.+340P2.+341P2.+
342P2.))/4.-358'
363=(100.*(300+312)P2.+(301+313)P2.+(302+314)P2.+
(303+315)P2.+(304+316)P2.+(305+317)P2.+
(306+318)P2.+(307+319)P2.+(308+320)P2.+
(309+321)P2.+(310+322)P2.+(311+323)P2.)/2.-358-361-362'
364=(100.*(325P2.+326P2.+327P2.+328P2.+329P2.+330P2.+
331P2.+332P2.+333P2.+334P2.+335P2.+336P2.))/2.-358-360-362'
365=100.*(350P2.+351P2.+352P2.+353P2.)/6.-358-360-361'
360 G 0,9600'MUT AQS DILEMMA'
361 G 0,9600'MUT AQS PRO CON <K>'
362 G 0,9600'MUT AQS STUFE'
363 G 0,9600'MUT AQS INT PRO CON-STUFE'
364 G 0,9600'MUT AQS INT DILEMMA-STUFE'
365 G 0,9600'MUT AQS INT PRO CON-DILEMMA'
366=10.*360/(359/10.)'MUT DETERMINATION DILEMMA'
367=10.*361/(359/10.)'MUT DETERMINATION PRO-CON'
368=10.*362/(359/10.)'MUT DETERMINATION STUFE'
369=10.*363/(359/10.)'MUT DET INT PRO-CON, STUFE'
370=10.*364/(359/10.)'MUT DET INT DILEMMA, STUFE'
371=10.*365/(359/10.)'MUT DET INT PRO-CON, DILEMMA'
366 G 0,100'
367 G 0,100'
368 G 0,100'
369 G 0,100'
370 G 0,100'
371 G 0,100'

372=300<1,2/3/4,5>*306<1,2/3/4,5>*312<1,2/3/4,5>*318<1,2/3/4,5>
373=301<1,2/3/4,5>*307<1,2/3/4,5>*313<1,2/3/4,5>*319<1,2/3/4,5>
374=302<1,2/3/4,5>*308<1,2/3/4,5>*314<1,2/3/4,5>*320<1,2/3/4,5>
375=303<1,2/3/4,5>*309<1,2/3/4,5>*315<1,2/3/4,5>*321<1,2/3/4,5>
376=304<1,2/3/4,5>*310<1,2/3/4,5>*316<1,2/3/4,5>*322<1,2/3/4,5>
377=305<1,2/3/4,5>*311<1,2/3/4,5>*317<1,2/3/4,5>*323<1,2/3/4,5>
372 G 1,81 'MUT PRODUKT (X3) ST 1'
373 G 1,81 'MUT PRODUKT (X3) ST 2'
374 G 1,81 'MUT PRODUKT (X3) ST 3'
375 G 1,81 'MUT PRODUKT (X3) ST 4'
376 G 1,81 'MUT PRODUKT (X3) ST 5'
377 G 1,81 'MUT PRODUKT (X3) ST 6'
297=0. 'MUT KOGNITIVE STUFE (<+00)>
<377> 35. >297=6.'
<376> 35. >297=5.'
<375> 35. >297=4.'
<374> 35. >297=3.'
<373> 35. >297=2.'
<372> 35. >297=1.'
297 G 0,6'
298=0. 'MUT KOGNITIVE STUFE (<+++)>
<377> 26. >298=6.'
<376> 26. >298=5.'
<375> 26. >298=4.'
<374> 26. >298=3.'
<373> 26. >298=2.'
<372> 26. >298=1.'
298 G 0,6'
299=0. 'MUT KOGNITIVE STUFE (<+000)>
<377>23. >299=6.'
<376>23. >299=5.'
<375>23. >299=4.'
<374>23. >299=3.'
<373>23. >299=2.'
<372>23. >299=1.'
/*

Berufliche-Autonomie-Fragebogen

Was hält Du selbst in der Ausbildung für wichtig? Worauf sollte es <u>Deiner</u> Meinung nach ankommen?	Das halte <u>ich</u> für ...					
	unwichtig			wichtig		
	stark	mittel	etwas	etwas	mittel	stark
Pünktlichkeit	1	2	3	4	5	6
Selbständigkeit	1	2	3	4	5	6
Ordentlichkeit, Sauberkeit	1	2	3	4	5	6
fragen können, wenn etwas nicht klar ist	1	2	3	4	5	6
gute Zusammenarbeit mit den Kollegen	1	2	3	4	5	6
Kritik äussern können, wenn etwas nicht läuft, wie es soll	1	2	3	4	5	6
gute Leistungen	1	2	3	4	5	6
eigene Vorstellungen entwickeln können zur Art der Ausbildung	1	2	3	4	5	6

Was, hat man Dir gesagt, sei von diesen Dingen für die Ausbildung wichtig?	Dies gilt als ...					
	unwichtig			wichtig		
	stark	mittel	etwas	etwas	mittel	stark
Pünktlichkeit	1	2	3	4	5	6
Selbständigkeit	1	2	3	4	5	6
Ordentlichkeit, Sauberkeit	1	2	3	4	5	6
Fragen stellen, wenn etwas nicht klar ist	1	2	3	4	5	6
gute Zusammenarbeit mit den Kollegen	1	2	3	4	5	6
Kritik äussern, wenn etwas nicht läuft, wie es soll	1	2	3	4	5	6
gute Leistungen	1	2	3	4	5	6
eigene Vorstellungen entwickeln zur Art der Ausbildung	1	2	3	4	5	6

Skalen:

Erfolgszuversicht, Humanismus

Wenn ich vor einer neuen Aufgabe stehe, ...		
1 bin ich ziemlich sicher, dass ich es schaffe.	2 befürchte ich oft, dass ich es nicht schaffe.	3 kann mich nicht entscheiden
Wenn ich merke, dass eine Arbeit kompliziert wird, ...		
1 lasse ich sie lieber liegen.	2 macht mir das gerade Spass und ich bin gespannt, wie ich die Sache hinkriege.	3 kann mich nicht entscheiden
Vor Prüfungen habe ich ...		
1 meist Angst	2 fast nie Angst	3 kann mich nicht entscheiden
Wenn ich den Lehrmeister zu einem Gespräch aufsuche, dann ...		
1 bin ich fast nie nervös	2 bin ich meist nervös	3 kann mich nicht entscheiden

1 Dass sich Gefühle verändern können, ist eine Schwäche des Menschen.	2 Dass sich Gefühle verändern, macht das Leben interessant.	3 kann mich nicht entscheiden
1 Wenn jemand gegen das Gesetz verstösst, so verlangt es das Allgemeinwohl, dass er be- straft wird.	2 Wenn jemand gegen das Gesetz verstösst, so ist es für ihn und die Gesellschaft nicht immer vorteilhaft, wenn er bestraft wird.	3 kann mich nicht entscheiden
1 Eine Regierung sollte Freiheit der Meinungsäußerung erlauben, auch wenn darin ein gewisses Risiko liegt.	2 Eine Regierung sollte nur so viel Freiheit der Meinungs- äußerung gewähren, wie sich mit Recht und Ordnung verein- baren lässt.	3 kann mich nicht entscheiden
1 Impulsiv zu handeln ist kindisch.	2 Gelegentlich impulsiv zu handeln macht das Leben interessanter.	3 kann mich nicht entscheiden
1 Die Menschen sind im Grunde gut.	2 Die Menschen sind im Grunde schlecht.	3 kann mich nicht entscheiden

Skalen: Ambiguitäts-Intoleranz, Soziale Grundwerte

Wie stehst Du zu diesen Behauptungen?	trifft für mich nicht zu			trifft für mich zu		
	stark	mittel	etwas	etwas	mittel	stark
Ein Experte, der nicht zu einer eindeutigen Antwort gelangt, versteht vermutlich nicht allzuviel von der Sache.	1	2	3	4	5	6
Oft sind die interessantesten und anregendsten Menschen die, denen es nichts ausmacht, anders als die meisten zu sein.	1	2	3	4	5	6
Ich mag Einladungen lieber, wo ich die meisten Leute kenne, als solche, bei denen mir die meisten Leute fremd sind.	1	2	3	4	5	6
Wer auf einem einfachen Ja oder Nein als Antwort besteht, hat nicht erkannt, wie kompliziert die Dinge in Wirklichkeit sind.	1	2	3	4	5	6
Wer sein Leben einem Schema unterordnet, lässt sich viel Lebensfreude entgehen.	1	2	3	4	5	6
Wer ein ruhiges, geregeltes Leben führt, in dem wenig Ueberraschungen oder unerwartete Ereignisse auftreten, kann wirklich dankbar sein.	1	2	3	4	5	6
Je eher wir alle gleiche Werte und Ziele annehmen, desto besser.	1	2	3	4	5	6
Lehrer, die nicht ganz festumrissene Aufgaben stellen, geben einem die Chance, Initiative und Originalität zu zeigen.	1	2	3	4	5	6

Wichtige Ziele der Menschen sind: (1) reich sein (materieller Wohlstand) (2) alle Menschen sind frei (individuelle Freiheit) (3) alle haben gleich viel Möglichkeiten, Geld etc. (soziale Gleichheit) Manchmal kommen diese Ziele einander in die Quere. Was würdest Du besser finden:			
	ja	nein	kann mich nicht entscheiden
Viel mehr "individuelle Freiheit", dafür halt etwas weniger "soziale Gleichheit"	1	2	3
Grössere "soziale Gleichheit", dafür geringerer "materieller Wohlstand"	1	2	3
Grösserer "materieller Wohlstand", dafür weniger "individuelle Freiheit"	1	2	3