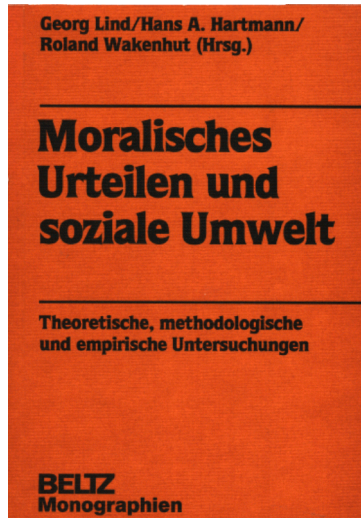


Georg Lind (Hg.)

Moralisches Urteilen und soziale Umwelt

Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen



1983

Neuaufgabe 2000

Kontakt:

Prof. Georg Lind
Universität Konstanz
FB Psychology
78457 Konstanz
E-Mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de

Weitere Informationen und Publikationen zu diesem Thema finden sie im Internet unter www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm

Originalausgabe erschienen unter dem Titel:

Moralisches Urteilen und soziale Umwelt: theoret., methodologische u. empir. Unters./hrsg. Von Georg Lind ... – Weinheim; Basel: Beltz 1983.- (Beltz-Monographien), ISBN 3-407-54631-9.

Inhaltsverzeichnis¹

Vorwort	4
(4)	
Vorwort zur unveränderten Neuauflage	6

Theorie und Methode

1. Georg Lind: Entwicklung des Moralischen Urteilens – Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg	7
(7)	
2. Georg Lind, Johann-Ulrich Sandberger, Tino Bargel: Moralisches Urteilen, Ich-Stärke und demokratische Orientierungen	28
(25)	
3. Georg Lind, Roland Wakenhut: Tests zur Erfassung der Moralischen Urteilskompetenz	47
(43)	

Moralisches Urteilen und Soziale Umwelt

4. Georg Lind: Sozialisation in der Universität: Einstellungsänderung oder kognitiv-moralische Entwicklung?	72
(153)	
Literatur	93
Anhang: Literaturverzeichnis und Liste der Autoren der Originalausgabe ..	120

¹ Die Seitenangaben der Originalausgabe sind in Klammern gesetzt. Das gesamte Inhaltsverzeichnis finden Sie im Anhang am Ende dieser Publikation.

VORWORT

Nichts scheint weniger selbstverständlich zu sein als die Moral – ausgenommen vielleicht deren Selbstverständlichkeit. Über beides zerbrachen sich seit altersher Philosophen, Theologen und seit rund 100 Jahren auch Sozialwissenschaftler, Psychologen und Pädagogen den Kopf – “denn die Güte war im Lande wieder einmal schwächlich, und die Bosheit nahm an Kräften wieder einmal zu” (Bertolt Brecht), machten moralische Vorschriften, begründeten sie (oder auch nicht), relativierten und verwarfen sie wieder. Die moralischen Akteure ignorierten sie – oder befolgten sie in blindem Eifer. Und das war dann gewöhnlich noch schlimmer. Moralisches Urteilen und Handeln im weitesten Sinne, als Suche eines Ausgleichs zwischen eigenen und fremden Interessen, ist heute weniger denn je selbstverständlich, weder im Alltag noch unter dem Aspekt der Legitimation. Kant, der Begründer der rationalistisch-formalistischen Ethik und Moderator auch der zeitgenössischen Moraldiskussion, hatte oder machte es sich da einfacher: Er vertraute der praktischen Vernunft und vernachlässigte die unvernünftige Praxis. Die moderne Sozialwissenschaft tut sich mit Legitimationsfragen schwerer, und sie interessiert darüber hinaus: Wie entwickelt sich der Mensch aus einem Triebbündel zur moralisch denkenden und handelnden Person, was hindert ihn daran, was hilft ihm dabei? Denn niemand hat das präziser formuliert als die Satiriker: “Tugend will ermuntert sein, Bosheit kann man schon allein” (Wilhelm Busch), und: “Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es” (Erich Kästner). Den geistesgeschichtlichen Hintergrund des hier vorgelegten Sammelbandes bildet eine Theorietradition der Sozialisationsforschung und Pädagogik, die vor allem durch die gesellschaftstheoretischen und moralpädagogischen Arbeiten Emile Durkheims, den genetischen Strukturalismus Jean Piagets und die kognitivistische Entwicklungstheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg geprägt ist und die in der Bundesrepublik seit den frühen 70er Jahren zuerst von Jürgen Habermas und seinen Schülern rezipiert und weiterentwickelt wurde. Inzwischen gibt es hierzulande eine ganze Reihe von Forschungsgruppen, die – nach einer Phase der Rezeption vor allem der Arbeiten Kohlbergs und seiner Mitarbeiter – konzeptionell, methodisch und empirisch auch eigene Wege beschreiten. Die Gruppen und Autoren, die durch Beiträge in diesem Sammelband vertreten sind, verbindet darüber hinaus das zentrale Interesse an einem Gegenstand, der in der Moralforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt: der Interaktion von individueller und gruppenspezifischer moralischer Entwicklung und sozialer Umwelt. Die Autoren sind sich darin einig, dass auf ihrem Arbeitsfeld – wie auch anderswo – empirische Forschung nur dann einen nennenswerten Ertrag verspricht, wenn individuelle Entwicklungen auf soziokulturelle Umwelten, und

Kognitionen und Verhaltensweisen auf exemplarische Situationen bezogen werden, in denen sie konkretisierbar sind. Nur unter dieser Voraussetzung lassen sich theoretische Ansätze über die Entwicklung moralischen Urteilens und Handelns empirisch zureichend prüfen. Die hier versammelten Beiträge präsentieren (erste) Überlegungen und Befunde aus teilweise langjährigen (vorwiegend deutschen) Forschungsprojekten über die Wechselbeziehungen zwischen den – fördernden wie hemmenden – Bedingungen der sozialstrukturellen Umwelt und konkreten Milieuerfahrungen auf der einen Seite und den kognitiven und affektiven Aspekten der Moralentwicklung auf der anderen. Einzelne Autoren und Forschungsgruppen haben ihre Arbeiten regelmäßig gemeinsam diskutiert – so beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1978 in Mannheim, bei der Tagung “Moralische Entwicklung und soziale Umwelt” 1979 in Konstanz und bei einem Panel “Morality in Context” anlässlich der Tagung der International Society of Political Psychology 1981 wiederum in Mannheim und dabei ähnliche theoretisch-methodologische Entwicklungen vollzogen. Vor diesem gemeinsamen Hintergrund und durch vergleichbare Fragestellungen bilden die Beiträge – so meinen wir – bei aller Vielfalt und Vorläufigkeit kein Sammelsurium, sondern “Variationen zum Thema”. Wie andere neuere Publikationen zur Moralforschung und zum moralischen Diskurs möchte auch dieses Buch einen Beitrag zur Rehabilitierung des Moralbegriffs leisten und dessen Anwendungsbezug zu den unterschiedlichsten Lebenswelten, von der pädagogischen bis zur politischen Provinz, verdeutlichen. Dass wir dieses Buch nun vorlegen können, verpflichtet uns zu mancherlei Dank. Es unterzubringen, war nicht einfach: über Moral wird entweder zu viel geschrieben oder zu wenig gelesen. Vielleicht auch beides. Unser Dank gilt deshalb vorab dem Beltz-Verlag und seinem Lektor Roland Asanger, die sich gleichwohl nicht abhalten ließen, den Band zu verlegen. Dank verdienen auch die Autoren, die unser Wechselbad aus Hinhalteversprechen und Hektik geduldig ertrugen und sich am Ende gar dazu bereitfanden, ihre Beiträge zu kürzen. Karin Gauggel und Doris Lang danken wir für die Gestaltung des Gesamttyposkripts, Leonore Link für die Bearbeitung des Literaturverzeichnisses, Brigitte Peinecke für Hilfe bei der Herausgebertätigkeit und dem Forschungsprojekt “Hochschulsozialisation” der Universität Konstanz sowie der Universität Augsburg für finanzielle Förderung der Publikation.

Vorwort zur unveränderten Neuauflage

Im Anschluss an den vollständigen Abdruck des Originalvorwortes der Ausgabe aus dem Jahre 1983 möchte ich noch einige Bemerkungen zur Neuauflage 2000 machen. Sie ist ein inhaltlich unveränderter Teilabdruck der im Sammelband von 1983 enthaltenen Texte. Die Arbeiten dieses Sammelbandes schlagen mit jeweils unterschiedlichem Erkenntnisinteresse und aus je anderer Perspektive konzeptionell, methodisch und empirisch neue Wege in der Moralforschung ein. Was alle Autoren verbindet, ist das zentrale Interesse an einem Gegenstand, der in der Moralforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt: der Interaktion von individueller und gruppenspezifischer moralischer Entwicklung mit der sozialen Umwelt. Wie andere neuere Publikationen zur Moralforschung und zum moralischen Diskurs möchte auch dieses Buch einen Beitrag zur Rehabilitierung des Moralbegriffs leisten und dessen Anwendungsbezug zu den unterschiedlichsten Lebenswelten, von der pädagogischen bis zur politischen Provinz, verdeutlichen. Den geistesgeschichtlichen Hintergrund der hier vorgelegten Arbeiten bilden die gesellschaftstheoretischen und moralpädagogischen Arbeiten Emile Durkheims, der genetische Strukturalismus Jean Piagets und die kognitivistische Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens, wie sie Lawrence Kohlberg entworfen hat. Sie wurde in den 70er Jahren in der BRD erstmals von Jürgen Habermas und seinen Schülern rezipiert und weiterentwickelt.

Für neuere Forschung zu diesem Thema siehe G. Lind: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos-Verlag, und www.uni-konstanz.de/ag-moral/ .

Konstanz im Dezember 2000

Georg Lind

1. Entwicklung des Moralischen Urteilens – Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg¹

Georg Lind

1. Einleitung

Das Interesse an der 'Moral' der (Mit-)Menschen brachte schon im vorigen Jahrhundert die Moral-Statistik (Laplace, Quetelet) und eine Vielzahl von psychologischen Untersuchungen über die Bedingungen und die Entwicklung des moralischen Verhaltens hervor.² Es überrascht, wie bereits in vielen dieser empirischen Studien sorgfältig zwischen dem bloßen raum-zeitlich lokalisierbaren Verhalten und seiner moralischen Bedeutung zwischen faktischer Erfassung und sozialer Bewertung und zwischen sozialen Etikettierungen und tatsächlichen Wirkungszusammenhängen unterschieden wurde (vgl. z.B. Drobisch 1867). Dennoch hat sich der Ansatz der meisten dieser Untersuchungen letztlich als unzulänglich erwiesen. Der Haupteinwand richtet sich darauf, dass häufig Bestimmungsmerkmale moralischer Tatsachen ausgelassen werden, die für deren Beurteilung unerlässlich sind. Die Beschreibung des Individuums erschöpft sich oft in der spezifischen Angabe seiner Abweichungen von äußerlich vorgegebenen Normen. Das menschliche Verhalten wird nur nach Maßstäben klassifiziert, die von außen an es herangetragen werden. Hingegen sind die Versuche selten und wenig systematisch, die personalen und situationalen Kontexte zu erfassen, in denen ein singuläres Verhalten eingebunden ist und aus denen es seine Bedeutung bezieht. Konkret kann diesen Ansätzen entgegengehalten werden: Sie verkennen, (a) dass das soziale Normensystem nicht so monolithisch ist, wie hier vorausgesetzt wird, (b) dass selbst in normativ homogenen Gesellschaften moralische Werte nur dadurch verhaltenswirksam werden, indem das Individuum selbst sie akzeptiert und sein Verhalten daran orientiert, (c) dass moralisches Verhalten eine kognitive Struktur voraussetzt, d.h. dass moralische Prinzipien, Normen, Werte jeweils noch aufeinander und auf die spezifischen Gegebenheiten einer Entscheidungssituation abgestimmt werden müssen, und (d) dass diese moralische Urteilskompetenz, die Fähigkeit zur Integration und Differenzierung konkurrierender Anforderungen einer Situation, Entwicklungscharakter hat, d.h. in Bezug gesetzt werden muß zu der individuellen Erfahrung (Ontogenese) und zu dem Stand der sozial entwickelten Problemlösungsstrategien (Phylogenese).³

Allport (1961) hat das psychologische Modell, das Verhalten nur nach äußeren Kriterien zu beurteilen erlaubt, treffend als ‘external effect’-Ansatz bezeichnet und gefordert, die psychologische Analyse auch auf die ‘interne Struktur’ auszudehnen. In diesem Beitrag möchten wir versuchen, die Fortschritte der Moralpsychologie hinsichtlich der Berücksichtigung der inneren Struktur des menschlichen Verhaltens, die durch die kognitive Entwicklungstheorien Jean Piagets und Lawrence Kohlbergs ermöglicht wurden, in Form einiger Thesen zu bilanzieren und dabei nicht vergessen, auch die (zum Teil neuen) Probleme aufzuzeigen, denen wir uns heute in der Moralpsychologie gegenüber sehen.

2. Psychologie der Moral: Vom ‘äußeren Effekt’ zur ‘inneren Struktur’?

“Aller Zuwachs an Wissen besteht aus der Verbesserung bestehenden Wissens, das verändert wird in der Hoffnung, der Wahrheit näher zu kommen” (Popper 1979, 71). Die Geschichte der Psychologie der Moral ist, nicht gradlinig und kontinuierlich, zumal insgesamt betrachtet. Neue Erkenntnisse bestehen lange zusammen mit alten falschen Interpretationen und inadäquaten Forschungsmethoden. Bei genauem Hinsehen lassen sich jedoch auch Kontinuitäten und Fortschritte im Wissen über Moral und moralische Entwicklung ausmachen.

Diese Fortschritte sind vor allem mit einer veränderten Definition des Forschungsgegenstandes verbunden vom, wie wir es plakativ nennen können, “moralischen Verhalten” zum “moralischen Urteilen”. Natürlich wird auch mit ‘Urteilen’ ein Verhalten gemeint. Der Begriff ‘moralisches Urteilen’ – für ein bestimmtes Verhalten verwendet, spezifiziert folgendes: (a) Er weist noch nachdrücklicher als der Terminus ‘moralisches Verhalten’ darauf hin, dass nicht ein beliebiges (physisches) Verhalten des Menschen von Interesse ist, sondern das, was mit moralischen Kategorien in Beziehung gesetzt werden kann. Beim moralischen Verhalten können raum-zeitliche Kategorien nicht außer acht bleiben, aber sie spielen bei der Definition im Vergleich zu den individuellen Motiven und den sozialen Normen, die beteiligt sind, eine nachgeordnete Rolle. (b) ‘Urteilen’ verweist 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 (vgl. Pittel & Mendelsohn 1966, 33ff).

In diesem Sinne jeweils kann es also fruchtbar sein, zwischen ‘moralischem Verhalten’ und ‘moralischem Urteilen’ zu unterscheiden. Ein Gegenüberstellung, in der Urteilen als Un-Verhalten begriffen wird, erscheint hingegen problematisch. Fassen wir den Begriff des Verhaltens nicht zu eng, dann läßt sich darunter auch ‘moralisches Urteilen’ subsumieren (vgl. die Rehabilitation von Watsons Behaviorismus in diesem Punkt durch D. Hebb 1980, 7ff).

Die bekannten ‘Studies in the Nature of Character’ (Hartshorne & May 1928/30) sind das wohl bedeutendste Beispiel für den Versuch, Verhalten zu untersuchen, das allein von außen, ohne Bezug auf die kognitive Struktur des handelnden Individuums, als ‘moralisches’ oder ‘unmoralisches’ klassifiziert wird. Sie sollten eine Entscheidung in der Frage herbeiführen, ob Menschen in ihrem Verhalten wirklich durch stabile Charakterzüge (‘traits’) geleitet werden oder ob für ‘unmoralisches’ Verhalten wie Lügen oder Betrügen situative Faktoren verantwortlich zu machen sind. Um den Charakterzug der “(Un-)Ehrlichkeit” zu erfassen, wurden in einer Serie von aufwendigen Untersuchungen Kinder in “natürliche” Leistungssituationen gebracht und beobachtet, wie sie sich darin verhielten. Was haben diese Studien erbracht? Den Autoren gelten sie als Beleg dafür, dass menschliches Verhalten nicht durch innere Motive oder Einstellungen, sondern durch die jeweilige Situation determiniert sei, in der sich das Verhalten zeigt. Diese Schlußfolgerung hat eine heftige und lang anhaltende Debatte ausgelöst.⁴

Tatsächlich stellen die Befunde beide Positionen in Frage. In diesen Studien fanden sich kaum Kinder, die über alle Situationsklassen hinweg ehrlich oder unehrlich waren, und kaum Situationen, in denen alle Kinder gleich reagierten. Man kann das (‘externale’) Trait-Modell, wie Burton (1963), nachträglich durch die Meßfehler-Hypothese zu retten versuchen. Aber damit ist wenig gewonnen; durch eine solche post hoc ‘Erklärung’ kann auch der alternative Ansatz ‘belegt’ werden. Burton wollte, durchaus bestimmten Konventionen der Psychologie folgend, die Abweichungen dadurch erklären, dass einige der Situationen, in denen die Kinder untersucht wurden, zu “unreliablen” Messungen geführt hätten und daher (nachträglich!) aus der Analyse ausgeschiedenen werden mußten. Die Meßfehler-Hypothese kann aber auch für die Gegenposition angeführt werden. Man kann, analog zum Vorgehen von Burton, die ‘unreliablen’ Personen, d.h. jene, die den situationistischen Ansatz in Frage stellen, aus der Analyse nehmen und damit diese Position ‘empirisch’ bestätigen. Schematisch vereinfacht weisen die Befunde der Hartshorne/May-Studie folgendes Muster auf:

Personen:	Meß-Situation				‘e’ = ehrliches Verhalten ‘u’ = unehrliches Verhalten
	A	B	C	D	
1	e	e	e	e	
2	e	e	e	e	
3	e	e	u	u	
4	e	e	u	u	

Ohne die Situationen A und B, zwischen denen (wegen der fehlenden Varianz) keine Korrelation besteht und die der Konvention nach daher als ‘unreliabel’ bezeichnet werden, bleibt ein Befundmuster übrig, das die Position des ‘Personalismus’ bestätigt. Ohne die Personen 1 und 2, zwischen denen ebenfalls keine Korrelation besteht, bleibt ein Befundmuster, das die Gegenposition des Situationismus bestätigt.⁵ Aber lassen sich Person und Situation in dieser Weise überhaupt einander gegenüber stellen? Sind nicht immer ‘beide’ involviert? Das zentrale Problem dieser und ähnlicher Ansätze resultiert “aus einer ungenügenden Anstrengung bezüglich der Konzeptualisierung der Natur moralischer Werte und ihrer Beziehung zum Verhalten [. . .] unabhängig von konventionellen Normen” (Pittel & Mendelsohn 1966, 34).⁶ Die Kritik an solchen Untersuchungen hebt zu Recht hervor, dass das Verhalten “erst gut und böse wird durch ihre Motivation” (Moers 1930, 441), – denn “die Handlung, die ohne wirkliche Einsicht zufällig oder vielleicht durch Erziehung oder Anpassung den sittlichen Richtlinien entspricht, ist keine wahrhaft gute Handlung” (440), – und dass die Beziehung von moralischen Werten und Verhalten durch Kognitionen vermittelt ist. Man kann nicht annehmen, dass ‘dieselbe’ Situation für jeden die gleiche Bedeutung hat, oder dass ‘dasselbe’ Verhalten in jeder Situation psychologisch identisch ist. Das Individuum muß im Hinblick auf jede moralische Maxime neu lernen, sie in konkreten Situationen anzuwenden und sie mit anderen Erfordernissen zu koordinieren. Erst wenn diese Regeln für das Individuum eine eigene, von der äußeren Autorität unabhängige Bedeutung erlangen, wird es bestimmte Situationen als ‘moralische’ definieren und demgemäß handeln.⁷ Die Berücksichtigung des kognitiven Aspekts des moralischen Verhaltens bringt ein differenzierteres Bild hervor. Kinder sind anfänglich wenig konsistent in Bezug auf konventionelle Normen und erst mit dem Alter nimmt das konsistent ‘ehrliche’ Verhalten zu, bei einigen auch ein konsistent ‘unehrliches’ Verhalten (Hartshorne u.a. 1930), das wir aber nicht ohne Kenntnis der Gründe verstehen können. Das Verhalten orientiert sich nicht an einer Regel allein, sondern wird noch mit anderen Regeln koordiniert und dadurch differenziert. In dem Maße, in dem das Kind

gegenüber einer moralischen Regel Autonomie erlangt, gilt ein Verstoß nicht mehr als “immer falsch”; “es kommt darauf an”, wie die Umstände sind. Kinder, die Lügen zunächst für generell verboten halten, halten dies später für legitimierbar, wenn man durch sie einem Freund helfen und vor Schwierigkeiten bewahren kann (Bull 1969, 210). Zu der Regel der Vergeltung von gleichem mit gleichem gesellt sich der Gedanke der mildernden Umstände (Piaget 1973, 304).

Die kognitive Entwicklungstheorie definiert die Struktur der Persönlichkeit nicht von ‘außen’ und verfällt auch nicht in das andere Extrem der totalen Idiosynkrasie, nach der die Menschen für völlig unvergleichbar gelten. Sie sieht den Menschen eingebunden in die Gesellschaft, ohne die er zur “bloßen Abstraktion” würde (Adorno 1980/1951, 197), jedoch auch als von Natur aus befähigt zum eigenen kritischen Urteil auf der Basis moralischer Prinzipien (Mündigkeit). Sie geht davon aus, dass es jenseits der situativ bedingten Besonderheiten allgemeine Merkmale der Persönlichkeit gibt, bezüglich derer Menschen, ohne Beschränkung auf Konventionen, psychologisch sinnvoll verglichen werden können und dass diese primär strukturalistischer Natur sind. Für diese Theorie ist ‘Persönlichkeit’ also weder etwas rein Äußerliches noch etwas rein Innerliches, sondern das Charakteristische an der Beziehung zwischen Individuum und sozialer Umwelt.⁸

3. Die kognitive Entwicklungstheorie der Moralität

Eine in sich geschlossene, völlig ausgearbeitete und empirisch gesicherte kognitive Theorie der Moralentwicklung gibt es (noch) nicht. Vielmehr gibt es Beiträge zu einer solchen Theorie, die in der Denktradition Kants, Baldwins, Janets und Deweys vor allem von Piaget und Kohlberg entscheidend geprägt und von letzterem auf der Basis von ebenso kreativen wie umfangreichen Studien (und unter merklichem Einfluß der Kritik daran) mehrfach erweitert und abgewandelt wurde.⁹

Demnach sind gewisse Invarianten erkennbar, die wir als den Kern einer elaborierten Theorie diskutieren können. Mit Kohlberg sollte man vielleicht besser von einem Ansatz (‘approach’) als von einer Theorie sprechen, um zu verdeutlichen, dass es sich hier weniger um einen neuen Satz von Hypothesen handelt, der älteren Ansichten direkt widerspricht, als um eine erweiterte Sichtweise, die beansprucht, dem Gegenstand der Moralpsychologie adäquater zu sein und sich in der Lösung moralbezogener Probleme fruchtbarer zu erweisen. Wenn wir hier den Terminus Theorie verwenden, dann auch in diesem weiteren Sinne.

Bei der Darstellung dieser Theorie wollen wir uns zunächst auf die zentralen Begriffe und Schemata der kognitiven Entwicklungstheorie eingehen, um dann zu fra-

gen, inwieweit grundlegende Hypothesen dieses Ansatzes sich als empirisch valide haben erwiesen haben. Wir wollen zu zeigen versuchen, (a) dass einige der Hypothesen eigentlich methodische Postulate darstellen, die die Neuartigkeit dieses Ansatzes dokumentieren, die also nicht empirisch sinnvoll überprüft werden können, sondern das Kriterium abgeben, um die theoretische Validität der verwandten Methoden zu beurteilen; (b) dass die anderen zentralen Hypothesen sich mit wenigen Ausnahmen als informativ und empirisch gut bestätigt herausstellen (empirische Validität der Theorie); und (c) dass Kohlbergs Stufenmodell Moralentwicklung dasjenige von Piaget nicht umfaßt und ersetzt, sondern dieses in einigen Punkten zu ergänzen vermag, in denen dieses bemerkenswert unterbestimmt bleibt.¹⁰

3.1 Stufe und Struktur

In Piagets und Kohlbergs Ansatz nehmen der strukturelle Aspekt der moralischen Urteilskompetenz und das Stufenschema der Moralentwicklung eine zentrale Stellung ein. Durch die in der Kantschen Tradition stehende Betonung der zum moralischen Verhalten notwendigen Urteilsfähigkeit erhält dieser Ansatz seine kognitive, durch das progressive Stufenschema seine strukturgegenetische Qualität. Moralische Urteilskompetenz meint hier nicht einfach Übereinstimmung des Verhaltens mit gegebenen sozialen Normen und Konventionen, sondern den Grad, in dem moralische Maximen oder Prinzipien im Handeln zur Geltung gebracht werden. Maximen oder Prinzipien sind nach Kant jene regulativen Ideen der ‘praktischen Vernunft’, die den Kriterien des kategorischen Imperativs genügen: “Impersonality, ideality, universalizability, preemptiveness, etc.” (Kohlberg 1971, 215; vgl. auch Kohlberg 1958, 8-12; Lind 1982d). Während sich das Interesse der Philosophie allein auf die logische und normative Analyse der moralischen Prinzipien richtet, hat die Psychologie – die “praktische Anthropologie” (Kant) – die Frage zum Gegenstand, welcher “Urteilstkraft” 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, 224).¹¹

Eine Aufgabe der Moralphysikologie liegt also in der Bestimmung “des Vermögens, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen, und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln” (Kohlberg 1964, 425). Hier sind zwei Aspekten besonders hervorzuheben: der in-

haltlich-affektive Aspekt, das ist die Akzeptanz moralischer Prinzipien (Kant: "Eingang in den Willen"), und der kognitiv-strukturelle Aspekt, das ist der Grad, "mit dem das Urteilsverhalten eines Individuums den Kriterien der Moral nahe kommt" (Kohlberg 1958, 7; vgl. auch Lind & Wakenhut i.d.B.).

Dabei ist zu beachten, dass beide Aspekte Eigenschaften desselben Verhaltens sind, also nur analytisch unterschieden aber nicht dinglich getrennt werden können (wir nennen dies das 'Nicht-Separierbarkeits-Axiom'). Die kognitive Struktur des Urteilsverhaltens kann immer nur in Bezug auf moralische Inhalte bestimmt werden. In vielen Fällen wird sie nicht in einer einfachen Konsistenz bestehen, vielmehr wird das konkrete Verhalten die 'Allheit' (Kant) des individuellen Wertesystems widerspiegeln. Konsistenz meint also nicht Rigidität. In Übereinstimmung mit Moral und Vernunft handelt gerade, wer differenziert urteilt und sich situationsangemessen verhält. 'Handeln nach Prinzipien' meint Äquilibration – Vernünftigkeit, Widerspruchsfreiheit und Angemessenheit.¹²

Der Begriff der Stufe soll anzeigen, dass Entwicklung mehr als Veränderung der Richtung und Intensität moralischer Einstellungen bedeutet, nämlich Transformation der Dimensionsstruktur von Einstellungen. Diese Stufenmetapher muß jedoch nicht bedeuten, dass sich Entwicklung in abrupten Sprüngen vollzieht. Vielmehr betont diese Theorie viel stärker als Lerntheorien die Kontinuität der Entwicklung (Kohlberg & Kramer 1969; Kohlberg 1973). Das moralische Bewußtsein des Kindes wird durch die Sozialisation nicht ausgewechselt, sondern neue Erfahrungsinhalte veranlassen das Bewußtsein, die alten hierarchisch zu integrieren. Infolge der Umorientierung auf jeder Stufe vollzieht sich jedoch ein umfassender Bedeutungswandel. Das heißt, dass auf einer neuen Stufe die alten Antworten etwas anderes als zuvor und verschiedene das gleiche bedeuten können, weil sie nun in einem neuen Sinnzusammenhang (Dilthey) stehen. Aus 'Wegnehmen' wird nun vielleicht 'Diebstahl', aus 'Ungehorsam' vielleicht 'Handeln nach dem Gewissen' (vgl. unten Abschnitt 3.3).

Kohlberg unterscheidet zunächst drei Ebenen der Moralentwicklung, die durch drei Typen der Beziehung zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt, der jeweils eingenommenen "sozialen Perspektive" charakterisiert sind. Diese strukturiert das Verhalten und verleiht ihm Kohärenz und Sinn. Sie ist das "unifizierende Konstrukt, das die hauptsächlichen strukturellen Merkmale jeder Stufe (oder Ebene) zu generieren vermag" (Kohlberg 1976, 33; u.a. 1978, 18):

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

Kohlberg hat diese Einteilung in Ebenen weiter in zwei Stufen pro Ebene differenziert (anfänglich repräsentierten die Ebenen den ‘kognitiven’ und die Stufen den ‘affektiven’ Aspekt; vgl. Kohlberg 1958, 89). Die resultierenden sechs Stufen sind in ihrer älteren und – wie uns scheint – klarsten Fassung (Kohlberg & Turiel 1971, zit. n. 1978) in Tabelle 1 wiedergegeben. Trotz zahlreicher Variationen in den Publikationen der letzten Jahren ist das Stufenschema in seinen wesentlichen Teilen gleichgeblieben.¹³ Zu den Neuerungen gehören die – inzwischen wieder aufgebene – Einführung einer Stufe 4 1/2, um unerwartete Regressionen beim Übergang von Stufe 4 und 5 einordnen zu können (dieses Problem wird als Codierfehler angesehen), die weitere Unterteilung der Stufen in A- und B-Substufen (Kohlberg u.a. 1978, 71; Kohlberg & Candee 1981), deren Begründung uns noch beschäftigen wird, und der Versuch einer Erweiterung des Modells um eine siebte Stufe (Kohlberg 1973; Habermas 1976a). Darüber hinaus hat das Problem der eindeutigen Ver-codung von Interviewmaterial und die Notwendigkeit einer feineren Abstufung im Rahmen der Evaluation von Programmen zur Förderung der Moralentwicklung zu einer Reihe von Mischstufen geführt, deren theoretische Bedeutung jedoch weitgehend unklar ist.¹⁴

3.2 Piaget vs. Kohlberg? Ein zweidimensionales Entwicklungsmodell

Zweierlei ist an diesem Stufen-Modell Kohlbergs bemerkenswert. Einmal, dass ‘kognitiv-strukturelle’ Stufen inhaltlich (über die affektive Bindung des Individuums an Verhaltensnormen) und nicht nur rein formal, etwa durch ihre ‘Abstraktheit’ oder ‘Komplexität’ definiert sind. Eine Struktur wird formal definiert als ein “System von inneren Beziehungen” (Kohlberg u.a. 1978, 1). Aber erst moralische Inhalte – die stufentypischen Inhalte (Gegenstandsbereiche, Normen und Elemente; Kohlberg u.a. 1978) – machen aus einer Verhaltensstruktur

Tabelle 1: Die Stufen der Moralentwicklung

STUFE 0: Vormoralische Stufe

Versteht keine Regeln und unterscheidet nicht nach gut und böse gemäß Regeln und Autoritäten. Was Spaß macht und spannend ist, ist gut; was mit Schmerz oder Angst verbunden ist, ist böse. Hat keine Vorstellung von Verpflichtung, Sollen Müssen, auch nicht vermittelt durch externe Autoritäten, sondern läßt sich ganz von Können und Wollen leiten.

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 nichthinterfragter 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.

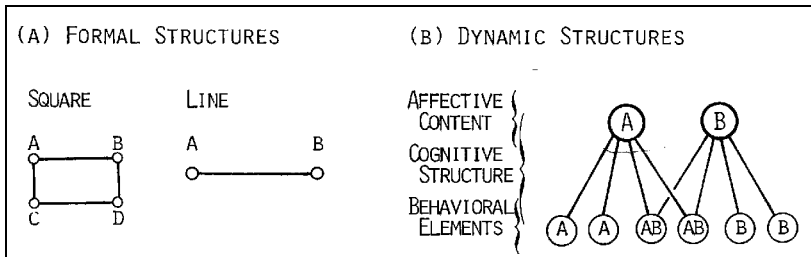
STUFE IV: Orientierung an Recht und Ordnung. Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht tun, Autorität respektieren, und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.

C. POST-KONVENTIONELLE, AUTONOME ODER PRINZIPIEN-GELEITETE EBENE:

STUFE V: Die legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung. Im allgemeinen mit utilitaristischen Zügen verbunden. Die Richtigkeit einer Handlung bemisst sich tendenziell nach all-

gemeinen 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 Reflexion 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 der amerikanischen Regierung und Verfassung.

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.



eine "verstehbare Ordnung" (Kohlberg 1979a, 14). Erst durch diesen inhaltlichen Bezug ist es sinnvoll, von Verhaltenskonsistenz zu sprechen (vgl. Lind & Wakenhut i.d.B.). Während die rein formale Struktur (a) eine Ordnung von sinnfreien Elementen ist, bezieht sich eine formal-inhaltliche Struktur (b) auf Aspekte, die durch den 'Inhalt der Struktur' ihren Sinn erhalten.¹⁵ Die zweite bemerkenswerte Einsicht ergibt sich aus der Gegenüberstellung des Stufen-Modells von Kohlberg mit dem von Piaget. Kohlberg postuliert, dass sein Schema das von Piaget 'nach oben' verlängert (Kohlberg 1958, 151-228; 1978b, 680). Die Gleichsetzung von Piagets Phasen der Heteronomie und Autonomie mit den Stufen 1 und 2 begründet Kohlberg damit, dass sich das moralische Bewußtsein einer Person in allen

Lebensbereichen gleichzeitig zeigen müsse und dass diese Zuordnung dem altersmäßigen Zusammentreffen der beiden Sequenzen am besten entspricht (Kohlberg 1958, 70; 1964). Hieraus leitet Kohlberg die Berechtigung für einen direkten Vergleich beider Entwicklungsmodelle ab, der für das Piaget-Modell negativ ausfällt (Kohlberg 1958, 60, 70, 176, 286, 345, 355; Kohlberg 1963). Gegen diesen Vergleich (und damit auch gegen Kohlbergs Kritik an Piaget) spricht jedoch zweierlei: zum einen, dass ‘strukturelle Ganzheit’ keineswegs heißen muß, moralische Autonomie schlagartig in allen Lebensbereichen in Bezug auf alle moralische (und außermoralische) Inhalte zu erwerben. Piaget stellt klar – auch wenn er selbst selten Gebrauch von dieser Einsicht macht –, dass “es keine Gesamtstadien (gibt), die das gesamte psychologische Leben eines Subjekts zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung charakterisieren würden” (1973, 91). Zum anderen erscheint es problematisch, die Piaget-Phase der ‘moralischen Autonomie’ mit dem ‘hedonistischen Instrumentalismus’ der Kohlberg-Stufe II gleichzusetzen.¹⁶ Er ist unübersehbar, dass beide Modelle Verschiedenes zum Gegenstand haben. Piagets Stadien werden durch Kohlbergs Stufen nicht ersetzt, sondern ‘nur’ ergänzt worden. Kohlbergs Dissertation zeigt, dass er die Piaget-Phasen zunächst nur auf neue Inhalte anwandte. An die Stelle der “Kindergesellschaft” in Piagets Untersuchungen tritt bei Kohlberg die Gesamtgesellschaft. Insofern sind die Prinzipienorientierung bzw. Postsozialität Kohlbergs und das Stadium der moralischen Autonomie Piagets strukturanaloge Stadien, die jedoch in ganz verschiedenen Altersphasen auftreten. Da aber Kohlberg sein Modell nach sechs moralischen Inhalten abstuft, tritt eine völlig neue, inhaltlich-affektive Entwicklungsdimension hervor, die unabhängig von der kognitiven ist, welche Piaget und teilweise auch Kohlberg im Auge haben, und diese ergänzt. Statt der vermeintlich ‘inneren’ Differenzierung ist Kohlberg, so scheint es, eine – in Bezug auf Piaget – ‘äußere’ Differenzierung der Ontogenese gelungen. Demnach ist moralische Entwicklung als ein zweidimensionaler Prozeß aufzufassen (vgl. Lind 1977; 1978b):

Piaget-Phasen	Kohlberg-Stufen			
A. Motorische Imitation	I./II. Ich-Andere Dichotomie	III. Primär- gruppe	IV. Sekundär- gruppe	V./VI. Ideale Ge- sellschaft
B. Heteronomie				
C. Heteronomie				

Für dieses zweidimensionalen Entwicklungsmodell spricht, dass sich hierdurch einige Probleme der bisherigen Forschung lösen lassen. So erlaubt es eine konsistente Deutung der theoretischen Anomalien, die Kohlberg früher durch die Deutung der Ebenen als ‘kognitiver Aspekt’ und der Stufen als ‘affektiver Aspekt’ (Kohlberg 1958, 89) und später durch die Einführung von A- und B- Substufen zu lösen versucht hat. Nach Kohlberg nehmen die B-Substufen dieselben Charakteristika an wie die Hauptstufen V und VI, die Ebene der Prinzipienorientierung und der moralischen Autonomie. Sie ist zudem vereinbar mit verschiedenen Überlegungen Kohlbergs, in denen er deutlich zwischen zwei Entwicklungsaspekten der Moral unterscheidet. Ursprünglich sah Kohlberg die kognitiv-strukturelle Dimension der moralischen Entwicklung in den drei Ebenen abgebildet; die Stufen repräsentierten für ihn dagegen den inhaltlich-evaluativen Aspekt (Kohlberg 1958, 89). Auch später noch tritt eine alternative Operationalisierung des kognitiven Aspekts in Form einer Stabilisierungsphase innerhalb jeder Stufe, eben der “B-Teilstufe” zutage (Kohlberg, Wasserman & Richardson 1978, 250).¹⁷

3.3 *Die empirische Validität der kognitiven Entwicklungstheorie*

Die Kohlberg-Theorie des moralischen Urteilens und der Moralentwicklung beansprucht empirische Gültigkeit. Die Theorie impliziert (a) die invariante Abfolge der Entwicklungsstufen, (b) die strukturelle Ganzheit, d.h. eine Tiefenstruktur oder Organisation des moralischen Urteilens, (c) die hierarchische Integration der Urteilsstufen und (d) die Parallelität zwischen der Entwicklung der kognitiven und der affektiven Komponente des moralischen Urteilsverhaltens.¹⁸ Wir wollen im folgenden untersuchen, was diese Hypothesen besagen, ob sie empirisch bestätigt werden können bzw. inwieweit sie überhaupt eine empirische Bedeutung haben. Natürlich setzt eine solche Untersuchung voraus, dass die Methoden der Überprüfung der Theorie angemessen – dass sie theoretisch valide – sind. Dies spielt bei der Auswahl der empirischen Studien, die wir berücksichtigen werden, keine geringe Rolle, auch wenn wir hier darauf nicht explizit eingehen können (vgl. hierzu i.d.B.: Lind & Wakenhut; Döbert & Nunner-Winkler).

(a) Die qualitativ verschiedenen Stufen der moralischen Entwicklung bilden eine invariante Sequenz. Soziale Faktoren können die Entwicklung beschleunigen oder verlangsamen, aber nicht ihre Reihenfolge verändern.¹⁹

Diese für die Theorie Kohlbergs ganz zentrale Hypothese kann heute als bestätigt angesehen werden. In der zwanzig Jahre umfassenden Längsschnittstudie von

Kohlberg und seinen Mitarbeitern, in der 58 Personen im Abstand von etwa vier Jahren wiederholt interviewt wurden, haben sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die erwarteten Entwicklungsabfolgen ergeben. Nur bei 14 von 193 Übergängen (=7 Prozent) zeigte sich eine 'Regression' des moralischen Bewußtseins (gemessen mit einer in 13 (Zwischen-)Stufen differenzierten Skala; die etwas größere 9-stufige Skala zeigte nur 1 Prozent Regressionen; Kohlberg 1979a). Die These einer invarianten Sequenz, hilfsweise häufig als Korrelation zwischen dem Alter und der kognitiv-strukturellen Komponente der Moral operationalisiert, konnte auch in Untersuchungen mit Fragebogentests kreuzvalidiert werden. Rest (1979, 140) und seine Mitarbeiter zeigen, dass zwischen 13 und 22 Jahren die Konsistenz, mit der postkonventionelle Argumente gegenüber anderen bevorzugt werden, erheblich (um etwa 20 Prozentpunkte) ansteigt. Ebenso zeigt sich im Vergleich von Schülern, Studienanfängern und Absolventen eine deutliche Umorientierung bei der Bewertung von Argumenten weg von einer 'Rationalisierung' festgefaßter Meinungen und hin zur moralischen Reflexion. Argumente werden zunehmend nicht mehr allein deshalb akzeptiert, weil sie der einmal gefaßten eigenen Meinung entsprechen (Lind 1978b; 1981b). Diese Zahlen spiegeln jedoch das Ausmaß der Bestätigung der Theorie nur ungenügend wieder. Sie berücksichtigen nicht, dass die Wahrscheinlichkeit einer zufälligen Bestätigung dieser Hypothese sehr gering und damit ihre Falsifizierbarkeit groß ist. So ist allein die Wahrscheinlichkeit, dass eine einzelne Person die sechs Stufen der Moralentwicklung in genau der von der Theorie vorgezeichneten Abfolge durchläuft, sehr gering, nur 0,0014 und damit der 'Gehalt' (Popper 1979) einer solchen Hypothese relativ hoch, nämlich 0,9986 (Max.: 1,0; vgl. Lind 1980a, 81). Zum Vergleich dazu ist der Gehalt einer unspezifischen Hypothese der Form "x beeinflußt y" nahezu Null. Die in diesen und in anderen Studien gefundenen Abweichungen von der Theorie dürfen also nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit ihr eine für die Psychologie ungewöhnliche hohe Erklärungskraft gegeben ist. Das zeigt auch, dass hier von einem "degenerating research program" (Phillips & Nicolayev 1978) nicht gesprochen werden kann. Eine umfassende Analyse vorliegender Befunde (Bergling 1981) bestätigt, dass die Sequenz-Hypothese empirisch gut belegt ist, schränkt dies allerdings auf Kinder und Jugendliche ein. Bevor wir jedoch dem Vorschlag folgen, für Erwachsene eine andere Entwicklungstheorie zu formulieren (Bergling 1981, 86; Gibbs 1977), möchten wir auf das Problem hinweisen, dass die Meßinstrumente (Kohlberg-Interview, DIT, etc.) vorwiegend für Kinder und Jugendliche konzipiert wurden und möglicherweise für Erwachsene einen zu geringen moralischen Aufforderungsgehalt haben (vgl. Lind & Wakenhut i.d.B.), also die oberen Stufen der moralisch-kognitiven Entwicklung nicht zu erfassen vermögen.

(b) Jede der Urteilsstufen formt eine strukturelle Ganzheit, die verschiedene Verhaltensweisen vereinigt. Das impliziert nach einer häufig zitierten Auffassung eine Konsistenz der Antworten über verschiedene Aspekte hinweg. Diese Deutung des Konzepts der 'strukturellen Ganzheit' bewegt sich offensichtlich noch im Rahmen des 'external effect'-Modells der Persönlichkeit. Sie findet sich auch teilweise bei Kohlberg, der zur Bestätigung dieser Hypothese anführt, dass die moralische Regel unabhängig von der jeweiligen Situation zur Geltung kommt²⁰, und dass eine hohe zeitliche Stabilität der Unterschiede zwischen Personen (Test-Retest Korrelation) zu verzeichnen ist (Kohlberg 1969, 389). Dies ist aber eine mechanistische Deutung von 'struktureller Ganzheit', bei der keine 'Differenzierung' des Verhaltens vorgesehen ist und daher 'Integration' zu Rigidität verkommt: "the constancy across time and situation implied by a personality trait is a constancy based on a fixity or ignorance of the situation" (Kohlberg 1958, 150; vgl. auch Piaget 1976, 74). In dieser Fassung hat sich die Annahme einer strukturellen Ganzheit denn auch empirisch kaum besser bewährt als die Trait-Theorie. Ihr widersprechen die gefundene Inkonsistenz des individuellen Urteilsverhaltens, die je nach Auswertungsart und Untersuchung stark ^{schwankt}, und die große Zahl von Stufenübergängen und Mischstufen. Durch die Einführung neuer Auswertungsverfahren (Verringerung der Dilemmata; Verzicht auf 'criteria', die zu Inkonsistenzen führen, und Einführung einer 'upper stage inclusion rule' (Kohlberg u.a. 1978; Rest 1979, 58-60) konnten diese Werte zwar verbessert werden, aber gleichzeitig haben diese Veränderungen den Geltungsbereich der Hypothese der 'strukturellen Ganzheit' entscheidend verringert, so dass die neuen Verfahren den ursprünglichen Anspruch der kognitiven Entwicklungstheorie nicht eigentlich mehr auf die Probe stellen. Soweit 'strukturelle Ganzheit' als Kriterium für die Auswertung von Verhaltensdaten verwendet wird, kann dieses Konzept nicht ohne logischen Zirkelschluss als empirische Hypothese fungieren.²² Wir schlagen vor, in der strukturellen Ganzheit ein methodologisches Postulat der kognitiven Entwicklungstheorie zu sehen. Demnach ist der Grad der Konsistenz, mit der eine Person eine moralische Regel in ihrer Interaktion mit sozialen Situationen zur Geltung bringt, – in Übereinstimmung mit der kognitiven Definition der Moralität – der manifeste Indikator für Urteilskompetenz (siehe oben, Abschnitt 3.1). Vom Standpunkt der kognitiven Entwicklungstheorie, sind Strukturen im Individuum nicht immer schon gegeben, sondern werden von diesem durch die Interaktion mit der Umwelt erst konstruiert.²³ Tatsächlich folgt, wie wir bereits sahen, das Ausmaß der individuellen Urteilskonsistenz im Bezug auf die stufentypischen moralischen Orientierungen deutlich dem von der Theorie her erwarteten Entwicklungstrend (Rest 1979; Schmied 1981; Lind 1982a; i.d.B.: Döbert & Nunner-Winkler; Heidbrink; Lind, Sandberger & Bargel).

(c) Neue Stufen der Moralität ersetzen nicht die strukturgenetisch früheren, sondern nehmen sie in Form einer hierarchischen Integration in sich auf. Moralische Entwicklung heißt Integration und Differenzierung des moralisch-kognitiven Systems.²⁴ Diese Annahme bereitet der Interpretation große Schwierigkeiten. Wenn wir, im Rahmen des Trait-Modells der Persönlichkeit, ‘Integration’ mit steigender und ‘Differenzierung’ mit schwindender Urteilskonsistenz übersetzen, ergibt sich als Widerspruch, dass das Urteilsverhalten im Laufe der Entwicklung gleichzeitig konsistent und inkonsistent wird. Zu lösen ist dieses Dilemma nur, wenn man ‘Konsistenz des Urteilsverhaltens’ inhaltlich spezifiziert und angibt, in welcher Beziehung das Urteilsverhalten konsistent bzw. inkonsistent ist. Was hierarchische Integration dann meinen könnte, wird an den bereits angeführten experimentellen Studien zum Argumentationsverhalten deutlich. Analysiert man den Bezugspunkt der Urteilskonsistenz, dann zeigt sich, dass die Konsistenz in Bezug auf die Meinungsübereinstimmung der Argumente abnimmt – das Urteil also differenziert wird –, während die Konsistenz in Bezug auf die moralische Qualität der Argumente wächst – es also gleichzeitig integriert wird (vgl. Keasey 1974; Lind 1978b). Die früheren Orientierungen werden aber nicht aufgegeben, sondern nach Maßgabe einer neuen übergeordneten Regel differenziert. Wenn das Individuum in zunehmenden Maße lernt, zwischen der moralischen Qualität von Argumenten zu unterscheiden, muß es nicht darauf verzichten, sich für eine bestimmte Meinung zu engagieren. Es kommt ja gerade darauf an, über die Fähigkeit zur moralischen Reflexion nicht seine Fähigkeit zur Entscheidung zu verlieren. Man bildet sich weiterhin eine Meinung zu konkreten moralischen Dilemmata, aber diese Meinung wird offener für eine Modifikation durch Argumente (‘überlegtes Engagement’, Perry 1970; ‘open-mindedness’, Rokeach 1960). Es findet also eine Integration des Denkens auf einer höheren Ebene des kognitiven Systems, eine hierarchische Integration statt, mit dem Ziel, die gesamte Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt zu einer jeweils umfassenderen strukturellen Gesamtheit zu integrieren. Zu dieser ‘Integration zweiter Ordnung’ gehört wohl auch die Differenzierung von Handlungsdilemmata nach ihrem moralischen Aufforderungsgehalt, d.h. danach, welche moralische Maxime sie zu ihrer Lösung erfordern. Dies impliziert, das nicht alle Dilemmata auf der höchsten, der Stufe VI gelöst werden müssen, sondern dass bei vielen bereits eine Lösung auf einer ‘darunter’ liegenden Stufe hinreichend und adäquat sein kann.

(d) Die Entwicklung von Inhalt und Struktur, d.h. von der inhaltlich-motivationalen und der strukturell-kognitiven Komponente des moralischen Urteils verlaufen ‘parallel’.²⁵ Diese Hypothese hat bislang sehr unterschiedliche In-

terpretation erfahren.²⁶ Die für die kognitive Entwicklungstheorie wichtigste geht auf die Auffassung zurück, dass ein “moralischer Verhaltensakt weder durch rein ‘kognitive’ noch durch rein ‘motivationale’ Kriterien definiert werden kann” (Kohlberg 1958, 16; auch 354- 355; 1969, 349, 390), d.h. dass “jedes Verhalten einen energetischen oder affektiven und einen strukturellen oder erkenntnis-mäßigen Aspekt hat” und dass “diese beiden Seiten des menschlichen Verhaltens nicht aufeinander rückführbar sind” (Piaget 1976, 7-8). Definieren wir den affektiven Aspekt als die präferierte moralische Regel und den kognitiven Aspekt als den Grad der strukturellen Verankerung im individuellen Urteilsverhalten, dann läßt sich aus der Parallelitätsannahme mit Hilfe der beiden ersten beiden Annahmen eine empirisch prüfbare Hypothese ableiten. Wenn wir annehmen können, dass die Stufen der Entwicklung sequentiell geordnet sind und in Bezug auf jeden Stufeninhalt sich die von Piaget genannten kognitiven Phasen (motorische Nachahmung, heteronomer Respekt, autonome Handhabung) vollziehen (s.o. Abschnitt 3.2), dann sollte sich die Gesamtkonsistenz des Urteilsverhaltens in Bezug auf moralische Regeln ‘parallel’ zur Präferenzordnung der Moralstufen entwickeln.

Bei einer geeigneten Versuchsanordnung kann diese Hypothese direkt getestet werden. In der Tat zeigen in Untersuchungen mit dem experimentell angelegten Moralischen-Urteil-Test (vgl. Lind & Wakenhut i.d.B.) in diesem Sinn eine deutliche Parallelität zwischen Inhalt und Struktur des moralischen Urteils: Je höher die Konsistenz in Bezug auf moralische Kategorien ist, desto häufiger werden die ‘höheren’ Stufen der moralischen Argumentation akzeptiert und die ‘niedrigen’ Stufen abgelehnt (Lind, Sandberger & Bargel i.d.B.; Heidbrink i.d.B.).

4. Moralisches Urteil und soziale Umwelt

Vor allem mit der Hinwendung zur pädagogischen Praxis ist die kognitive Entwicklungstheorie verstärkt mit dem Problem der Beziehung von individuellem moralischem Urteil und sozialer Umwelt konfrontiert worden. Wie wir gesehen haben, hat dieses Problem in den Analysen von Piaget und Kohlberg immer schon eine herausragende Stellung eingenommen. In der praktischen und empirisch-methodischen Erfahrung der letzten Jahre zeigte sich jedoch, dass die bisherigen Bemühungen noch wenig systematisch und an wichtigen Stellen lückenhaft sind. Vergleichsweise gut untersucht sind:

- die Möglichkeit der Stimulation der Moralentwicklung durch pädagogische Maßnahmen (vgl. Kohlberg & Turiel 1978; Aufenanger u.a. 1981; Oser 1981b),
- das Phänomen der Regression und Segmentierung des Moralurteils in bestimmten Situationen (vgl. Kohlberg, Scharf & Hickey 1978; Döbert & Nun-

- ner-Winkler 1975; Senger i.d.B.),
- die Bedeutung der individuellen Moralkompetenz für die gesellschaftliche Entwicklung (Nunner-Winkler 1978; i.d.B.: Lind, Sandberger & Bargel; Schenk & Bohm; Heidbrink),
- die Frage nach der Beziehung zwischen Reaktionen auf hypothetische Dilemmata und dem Urteilen in selbst erlebten Konfliktsituationen (vgl. Haan 1975; Benlenky & Gilligan i.d.B.),
- die Dynamik des moralischen Diskurses in sozialen Gruppen (i.d.B.: Oser, Power) und die Auseinandersetzung des Individuums mit sozialen Institutionen wie Familie (i.d.B.: Bertram; Döbert & Nunner-Winkler), Schule (Power), Universität (Lind; Portele), Militär (Krämer-Badoni & Wakenhut; Senger).

Kaum angesprochen wurde bislang das Verhältnis von Individuum und Umwelt unter dem Gesichtspunkt der positionalen Differenzierung in sozialen Institutionen und die Rolle, die die soziale Selektion in der Moralentwicklung spielt.

4.1 Positionale Differenzierung

“Alle Gesellschaften haben eine Reihe fundamentaler Institutionen gemeinsam – Institutionen der Familie, der Wirtschaft, der sozialen Schichtung, des Rechts und der Regierung”; jeder Mensch “in der Entwicklung findet vermutlich eine grobe Sequenz von Gruppen und Institutionen vor, an denen er teilnimmt” (Kohlberg 1974, 100, 103): die Familie, die Gleichaltrigengruppe, den Staat. Die Institutionen der Gesellschaft stellen die Situationsdefinitionen bereit, die die Lebenswelt des Individuums konstituieren.²⁷ Da Institutionen aber endlich, historisch und also unvollständig sind, stellen sie sich zur gleichen Zeit der Moralentwicklung als (fordernder und fördernder) Widerstand in den Weg (zu Krisenerlebnissen vgl. Döbert & Nunner-Winkler 1975; in diesem Band; Freud nennt sie die dritte, die soziale Leidensquelle, aus der das Unbehagen in der Kultur rührt. Offensichtlich ist es möglich und sogar wahrscheinlich, dass die reale moralische ‘Atmosphäre’ einer sozialen Institution von der ihr zugrundeliegenden Idee abweicht (Power in diesem Buch; zur Ist-Soll-Diskrepanz vgl. auch Dippelhofer-Stiem 1982). Manche Autoren scheinen daher die edukative Bedeutung der Ideen-Basis solcher Institutionen zu unterschätzen oder als irrealer Ideologie abzutun. Dennoch müssen wir gerade in der Möglichkeit, mit Einvernehmen an eine Idee zu appellieren, eine Chance für Kritik und eine beständige institutionelle Erneuerung sehen. Für das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in modernen bürokratischen Systemen ist kennzeichnend, dass das Gesellschaftsverständnis ihrer Mitglieder positional “fragmentiert” ist (M. Weber 1969, 472f). Weber unterscheidet das

Verständnis des ‘Klienten’, der gewohnheitsmäßig gehorcht angesichts erwarteter Belohnungen und Bestrafungen, des ‘Nutznießers’, der sich konformistisch verhält, um durch Verlässlichkeit gegenüber Vorgesetzten Anerkennung und sozialen Aufstieg zu erreichen, des ‘Administrators’, der Verfahrensregeln und Verordnungen erlässt, um institutionelle Stabilität und störungsfreien Ablauf zu sichern, und des ‘Initiators’, der ethische Prinzipien, Ziele oder Werte frei wählt, um sie universell und konsistent im Urteil über bestehende und zukünftige soziale Institutionen anzuwenden. Die naheliegende Annahme einer entwicklungslogischen Parallele zwischen der Moragenese und dem Gesellschaftsverständnis – mit den Perspektiven des Klienten (Stufe I-II), des Nutznießers (Stufe III-IV), des Administrators (Stufe V) und des Initiators (Stufe VI) bietet sich als Grundlage für eine eingehende Forschung an (vgl. Lavoie & Culbert 1978; Spence 1981; Portele in diesem Band). Es wird deutlich, dass diese Entwicklungsfolge die von Kohlberg und Power genannten Phasen der ‘Institutionalisierung’ über die Phase 10 (“völlige Einwilligung in die kollektiven Normen”) hinaus verlängern – durchaus im Sinne größerer moralischer Autonomie gegenüber der Gruppe und damit mehr im Sinne Piagets als im Sinne Durkheims.

4.2 Soziale Selektion

Eine Reihe von Befunden der Moralphychologie lassen sie Deutung zu, dass die Entwicklung des moralischen Urteils auch mit Prozessen der sozialen Selektion verbunden ist und dass die Umwelt durch Auswahl bestimmt, welche Urteilsformen sich darin finden lassen. So zeigt sich in einer Studie, dass die Kinder mit höherem moralischem Urteilsniveau von ihren Kameraden bevorzugt wurden (Kohlberg 1958, 75). Zwar gilt dies als Beleg für die ursächliche Bedeutung der sozialen Partizipation im Prozeß der moralischen Entwicklung. Dieser Zusammenhang kann aber auch anzeigen, dass umgekehrt die Möglichkeit der Partizipation von der moralischen Entwicklung abhängt, dass also die am individuellen Entwicklungsstand sich ausrichtende (Fremd- oder Selbst-)Selektion weitreichende Konsequenzen für den Aufbau und den Wandel der Gesellschaft hat. Die Vermutung, dass Selektionsprozesse eine beachtenswerte Rolle in der individuellen wie der soziale Entwicklung spielen, wird durch weitere Beobachtungen gestützt. Der moralische Entwicklungsstand eines Kindes hat kaum Einfluß auf die reine Teilnahme an sozialen Aktivitäten, seine Bedeutung beschränkt sich auf das soziale Prestige in den Augen der Mitschüler und Lehrer (Keasey 1971). Über Lehrer wissen wir, dass sie das Moralniveau ihrer Schüler recht gut einschätzen können (Kohlberg 1974, 94; Peck &

Havighurst 1962, 183). Welche Folgen dies für die Eingeschätzten hat, läßt sich noch schwer überblicken. Manche Untersuchungen zeigen, dass Kinder am ehesten jene als ihre Anführer wählen, die eine vergleichsweise hohe Moralstufe aufweisen (Keasey 1971; Peck u.a. 1962, 198), was mit der Vermutung übereinstimmt, dass "Führerpositionen [. . .] stärker an 'Regeln der Gerechtigkeit' orientierte Formen der Rollenübernahme (erfordern)" (Kohlberg 1969, 103). Selektion nach 'moralischen' Gesichtspunkten scheint auch bei der Selektion in weiterführenden Ausbildungsinstitutionen mit im Spiel zu sein. Es konnte gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen dem Standardisierungsgrad von Studienfächern und dem moralischen Bewußtsein von Akademikern (Portele i.d.B.) sowie die Differenzen in der Urteilskompetenz von Soldaten, Offizieren und Zivildienstleistenden (Döbert & Nunner-Winkler 1975, 179; Bald u.a. 1981, 155) nicht allein als Effekte der sozialen Umwelt begriffen werden können, sondern zu einem guten Teil schon bereits vor Eintritt in diese Umwelten bestehen (Lind 1979a, 38f; 1979b, 40f; Lippert 1981). In welchem Ausmaß solche Faktoren wirksam werden, ist noch nicht geklärt. Jedenfalls deuten sich hier wichtige Fragen an, die auf das Ineinandergreifen von Sozialisations- und Selektionsprozessen zielen.

Anmerkungen:

1. Fritz Oser, Bernd Rothenberger, Roland Wakenhut und Hans A. Hartmann verdanke ich wertvolle Anregungen und Kritik zu diesem Beitrag.
2. Vgl. Hartshorne & May 1929; Neumann 1931; Pittel & Mendelsohn 1966.
3. Vgl. Kant 1969/ 1788; Wundt 1903; Neumann 1931; Piaget 1973; Kohlberg 1958; 1969 (dt. 1974a); auch Hartmann i.d.B.
4. Vgl. u.a. Allport 1929/30; Asch 1952; Bem & Allen 1974.
5. Dieser Einwand erstreckt sich auch auf die unspezifischen und damit (im Sinne Poppers) uninformativen Hypothesen des 'modernen Internaktionismus' (Endler & Magnusson 1976; Magnusson 1982); vgl. Olweus (1976).
6. Zwar ist auch für Hartshorne und May (1928) "das Wesen einer Handlung seine Absicht" (101), aber diese Einsicht bleibt ein Wortspiel ("the essence of an act is its pretense"), das für ihre Forschungsmethoden keine Bedeutung erlangt.
7. Zur Bedeutung der Definition der Situation als moralische vgl. Kohlberg 1969, 309; Döbert & Nunner-Winkler 1975; Krämer-Badoni & Wakenhut i.d.B.
8. "Unsere Interaktionstheorie besagt, dass moralische Urteile und Normen letzten Endes als universelle Konstruktionen verstanden werden müssen und nicht als passive Widerspiegelungen von äußeren Tatsachen [...] oder innerer Gefühle" (Kohlberg 1971b, 184). Vgl. hierzu auch Allport 1961; Lind 1982b.
9. Für einen Überblick über die neuere moralpsychologischen Forschung vgl. Kohlberg 1969; 1976; Fend 1969; Brown 1964; Portele 1978; Broughton 1978; Rest 1979; Bertram 1980a; Oser 1981 a,b; Aufenanger u.a. 1981; Eckensberger 1982.
10. Für Piagets Ansatz zur Beziehung zw. Moral und Umwelt vgl. Bertram i.d.B.; Döbert & Nunner-Winkler i.d.B.; Oser i.d.B.).
11. Zum Verhältnis von Moralphilosophie und Anthropologie vgl. Firla 1981.
12. Piaget 1976, 46; Kohlberg 1958, 8f.; 1969, 348; 1971b, 185; Portele 1979.
13. Kohlberg 1958, 89, 377-383; 1969; 1976; 1979a; vgl. auch Bergling 1980.
14. Dasselbe gilt für die Tatsache, dass die vorgeblich strukturelle Ganzheit der Stufen in kleine (bis zu hundert) Feinabstufungen aufgelöst werden muß, um Simulations-Effekte nachweisen zu können, und dadurch, dass nicht die Methode der '+1'-Stimulation (Konfrontation des Individuums mit moralischen Argumenten auf der jeweils höheren Stufe; Kohlberg 1974a, 110; Rest u.a. 1969, Turiel 1977, 125f.) die wirksamste Diskrepanz darstellt, sondern das Optimum bei einer Drittel-Stufe liegt (Berkowitz u.a. 1978).
15. Einfache Strukturen genügen dem 'mechanistischen' Menschenbild des Assoziationismus. Das 'organismische' Modell der kognitiven Entwicklungstheorie und der Handlungstheorie bedarf der inhaltlich-teleologischen Bestimmung.
16. Zum Problem der Interpretation der Stufen vgl. Gibbs 1974; Eckensberger & Reinshagen 1980; Oser 1981b.
17. Hinzugefügt kann wohl auch der Versuch werden, Kohlbergs lineares Stufenmodell als "Spirale" aufzulösen (Eckensberger & Reinshagen 1980). Eine empirische Substantiierung dieser Spirale steht jedoch noch aus (dto. S. 131).

- Vgl. Kohlberg 1958, 17, 338; 1964, 404; 1969, 348-353; 1971b, 186; 1976, 47; u.a. 1978, 6; Piaget 1973; 1960; 1976; Broughton 1978; Rest 1979; Lind u.a. 1976; Bergling 1980.
19. Kohlberg 1969, 352; 1973, 181; u.a. 1978, 6.
 20. "Factor analysis indicates a single 'stage' factor cutting across all moral situations and all aspects of morality on which the individual is assessed" (Kohlberg 1971a, 177; vgl. auch 1958, 11, 338; 1969, 368; 1976, 47; 1979a, 21).
 21. Kohlberg 1958, 104; 1969, 387; 1979a, 21; Turiel 1977; Rest 1973.
 22. Zur Überwindung dieses Problems wurde vorgeschlagen, das Sechs-Stufen-Modell durch ein "komplexeres Stufenmodell" zu ersetzen, das der jeweiligen Datenlage besser gerecht wird (Rest 1979, 63-67; Loevinger & Blasi 1977, 182202). Die Hypothese 'Komplexität' ist jedoch wenig gehaltvoll, da sie kaum an der Empirie zu scheitern vermag.
 23. Piaget 1973, 94, 115; 1976, 69-76; Kohlberg 1969, 348.
 24. Kohlberg 1969, 353; 1971b, 182.
 25. Kohlberg 1969, 349; 1971b, 186; Piaget 1970, 28, 70.
 26. Weitere hier nicht diskutierte Interpretationen betreffen den Zusammenhang zwischen: "moralischem und logischem Urteilen" (Kuhn u.a. 1977), "sozialer Kognition und Kognition" (Edelstein u.a. 1980), moralischer Urteilskompetenz und moralischer Entscheidung (action choice; Candee 1976), und moralphilosophischen Einstellungen und kognitiv-moralischer Entwicklung (Dell & Jurkovic 1978). Zumeist zeigt sich entweder nur ein teilweiser (Kuhn u.a. 1977; Candee 1976) oder gar kein empirischer Zusammenhang (Edelstein u.a. 1980; Dell & Jurkovic 1978), abgesehen von der Schwierigkeit, diese Interpretationen auf befriedigende Weise in ein theoretisches Gesamtmodell zu integrieren.
 27. Durkheim 1976; Piaget 1973; Kohlberg 1974a, 99-113.

2. Moralisches Urteil, Ich-Stärke und demokratische Orientierungen – Theoretische Zusammenhänge und empirische Befunde¹

Georg Lind, Johann-Ulrich Sandberger und Tino Bargel

1. Zur Integration dreier Modelle der demokratischen Persönlichkeit

Eine demokratische Gesellschaft verlangt nicht nur demokratisch verfasste Institutionen, sie ist in gleichem Maße auf politisch kompetente Demokraten angewiesen. Ein wesentliches Moment der demokratischen Persönlichkeit besteht in der Kompetenz, ihre Wertvorstellungen in einer Weise zu integrieren, dass sich – formal gesehen – eine abgestimmte und intakte Struktur von Denken und Handeln von Orientierung, Urteilen und Tun bildet. Hierin liegen die gemeinsamen normativen Grundlagen dreier wichtiger Forschungsparadigmen, die sich um die Klärung der Struktur und Entwicklung einer demokratischen Persönlichkeit bemüht haben: der psychodynamischen, der einstellungs-strukturellen und der kognitiv-entwicklungslogischen. In diesem Bericht wollen wir ihre theoretischen Beziehungen und die Möglichkeit einer gegenseitigen Ergänzung untersuchen sowie hernach einige zentrale Hypothesen testen, die aus dieser Bündelung der Sichtweisen folgen und die sich auf den Zusammenhang zwischen moralischem Urteil, Ich-Stärke und demokratischen Orientierungen beziehen.

Alle drei genannten Ansätze haben bereits dazu gedient, die Grundzüge und die Entwicklung der politischen Persönlichkeit zu beschreiben und zu erklären. Für uns liegt ihre Attraktivität hauptsächlich in drei grundlegenden, bislang noch eher vage definierten Erweiterungen gegenüber der Sichtweise von engeren psychologischen Theorien. Die erste Erweiterung besagt, dass Menschen aktive Teilnehmer in der sozialen Interaktion sind. Wenn Menschen in eine spezielle Situation gestellt werden oder sich auf sie einlassen, sind sie keine "tabula rasa", welche auf Prägung, Konditionierungen oder Verstärkungen wartet, sondern sie bringen stets einen ihnen eigenen Satz von Werten und Fähigkeiten mit, ihre 'konkrete Subjektivität' (Broughton 1978). Gemäß der zweiten Erweiterung ist das menschliche Verhalten nicht durch eine Menge bloßer Assoziationen gesteuert, die nur durch die Erfahrung von Kontiguitäten, mechanistisch miteinander verbunden sind, vielmehr ist von dynamisch-strukturellen Ganzheiten auszugehen. Einzelne Handlungen sind daher in einem Kontext von Zielen, Wünschen, Absichten und dazugehörigen

Wahrnehmungen und Fähigkeiten zu betrachten – erst dieser Kontext verleiht ihnen Bedeutung. Weil der Schwerpunkt des Interesses auf die *Strukturen* des Verhaltens und Denkens gerichtet ist, folgt als dritte Erweiterung, dass Entwicklung nicht allein die Veränderung einzelner Einstellungen und Handlungsaspekte meint, sondern ebenso strukturelle Transformationen umfaßt. Entwicklung ist mehr als bloße Veränderung der Richtung und Intensität von isolierten Einstellungen, sondern umfaßt die Dimensionen der Änderung selbst: sie ist ein komplexer Prozeß der Integration und Differenzierung der Persönlichkeit.

Diese Annahmen haben bislang wenig Eingang in die Methoden der empirischen Forschung gefunden, obgleich sie teilweise grundverschieden von jenen sind, die der klassischen Psychometrie zugrunde liegen. Es wird deshalb unvermeidlich sein, neben den theoretischen Kontingenzen auch deren methodische Implikationen zu diskutieren, um die nachfolgende empirische Analyse angemessen einzurichten. (Eine ausführliche Diskussion der theoretischen Konvergenzen der drei Modelle der demokratischen Persönlichkeit findet sich in der Langfassung dieses Aufsatzes in: Lind, Sandberger & Bargel 1981).

In der Zusammenschau dieser drei Ansätze läßt sich – trotz einiger unübersehbarer Differenzen – feststellen: Wenn Wertorientierungen ebenso wie Es-Impulse und Überich-Instanzen oder wie allgemeine affektive Einstellungen und Absichten die führenden Elemente der kognitiven Struktur sind, die das Urteilsverhalten organisieren, dann erlauben diese wichtigen Ähnlichkeiten in allen drei Modellen der demokratischen Persönlichkeit die Identifizierung zumindest dreier bestimmender Aspekte der Persönlichkeitsstruktur: der motivationale Inhalt, das (Urteils-)Verhalten und die kognitiven (Beziehungs-)Strukturen:

Abbildung 1

Aspekte der Persönlichkeit in der Terminologie verschiedener Ansätze

Theoretischer Ansatz	Motivationaler Inhalt	Verhalten	Kognitive Struktur
Psychoanalytische Theorie	Es, Überich	Assoziationen	Ich-Struktur
Einstellungs- struktur-Theorie	Affektive Komponente	Verhaltens- komponente	Kognitive Komponente
Kognitive Ent- wicklungstheorie	Moralische Maximen	Urteils- verhalten	Integration, Differenzierung

Von allen Merkmalen der drei hier behandelten Ansätze bereitet offenbar das strukturalistische der empirischen Forschung die größten Schwierigkeiten. Alle drei Ansätze gehen davon aus, dass individuelles Verhalten und Denken in strukturellen Ganzheiten organisiert ist. Strukturelle Ganzheit meint dabei nicht Rigidität des Handelns und sie ist nicht eine Frage des generellen Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins. Es können bei einem Individuum mehrere Bezugssysteme nebeneinander bestehen, ohne von ihm miteinander in Bezug gesetzt zu werden. Die Frage ist gerade, in welchem Ausmaß und in welcher Weise das Verhalten unter bestimmten Orientierungssysteme integriert ist. Kognitive Strukturen sind auch keine 'Strukturen an sich', sondern immer inhalts *definit*, d.h. sie sind erst durch affektive, dynamisierende Orientierungen vollständig bestimmt. Aber obwohl die drei diskutierten Ansätze sowohl kognitive als auch motivationale Komponenten des Verhaltens in Rechnung stellen, wird nicht ausdrücklich erläutert, wie diese beiden Komponenten miteinander und wie sie mit dem Verhalten in Beziehung stehen. Die Notwendigkeit der Verbindung "eines entwicklungslogischen Ansatzes mit dem gleichzeitigen Interesse an motivationalen und kognitiven Aspekten der Persönlichkeit" (Loevinger 1976, 101) ist schon seit längerem bewusst. Dennoch fehlt es nach wie vor an einem tatsächlich integrierten Modell, das auch in den Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Forschung seine Entsprechung findet (D. Kuhn 1978). Die zwei Hauptkomponenten der Persönlichkeit, die motivationale und die kognitive, werden zumeist als Repräsentanten verschiedener Fakultäten des Bewußtseins, als verschiedene 'Dinge' konzipiert und konsequenterweise auch getrennt – mit inhaltlich verschiedenen Methoden – gemessen. Dies gilt auch für jene alternative Ansätze, die sich eine Integration zum Ziel gesetzt haben. So tendieren psychodynamische Ansätze zu der Annahme, dass Es, Ich und Überich verschiedene Teile des Bewußtseins seien, welche miteinander darum kämpfen, Macht über das Handeln zu gewinnen. Ebenso werden in Ansätzen, welche von einer koordinierenden Struktur von Einstellungskomponenten ausgehen, diese Komponenten als bloß nebeneinander gestellt begriffen. So ist in Lasswells (1951) Begriff der demokratischen Persönlichkeit die kognitive Komponente operationalisiert als der Glaube an das grundlegende Gute im Menschen; es fehlt die eigentlich strukturelle Qualität (vgl. Greenstein 1968).² Und auch in den bisherigen Forschungen zur kognitiv-entwicklungslogischen Theorie wird der genuin strukturelle Aspekt des moralischen Bewußtseins verfehlt, wenn angenommen wird, dass die kognitive Komponente valide durch Aufgaben mit anderen als moralischen Inhalten gemessen werden könnte, oder dass sie dem moralischen Urteil zeitlich vorangehe.

Dem steht die Auffassung gegenüber, dass das moralische Urteilsverhalten selbst eine strukturelle Eigenschaft hat (Kärn 1978) ebenso wie das physikalische. So ist

die Fähigkeit, das Gewicht eines Körpers trotz Veränderung seiner Form als unverändert zu erkennen, formal äquivalent der Fähigkeit, die Gültigkeit eines demokratischen Wertes von seinen spezifischen Anwendungen zu unterscheiden (Lee 1971, 101). Beide Fähigkeiten gründen auf der strukturalen Eigenschaft der "Konservierung" (Piaget). Aber in welcher Weise diese empirisch zusammenhängen, ist damit noch nicht geklärt. Beobachtungen zeigen, dass die Annahme einer "allgemeinen genetischen Vorrangigkeit logischer (physikalischer, d.V.) vor sozial-kognitiven Operationen nicht haltbar ist" (Edelstein u.a. 1980, 12).

Unsere Schlußfolgerung muß sein: Verhalten enthält stets inhaltlich-affektive und strukturell-kognitive Aspekte. Beide Aspekte sind nicht dinglich trennbar und ihre analytische Unterscheidung impliziert eine solche Trennung auch nicht notwendigerweise. In Übereinstimmung mit dem allgemeinen Strukturbegriff können wir zwischen Elementen und ihren Beziehungen unterscheiden. Bei Handlungs-Strukturen (i.S. von Kant und Max Weber) sind die Elemente weiter zu differenzieren in Mittel und Zwecke, d.h. in konkrete moralische Urteilsakte und inhaltliche Wertorientierungen. Eine Handlungsstruktur ist somit charakterisiert (a) durch ihren Inhalt (dem Zweck, dem sie dient) und (b) durch das System von Koordinationen von Handlungen und Urteilen im Hinblick auf Zwecke und situative Bedingungen.

In einer vorläufigen operationalen Definition kann ein Wert als kognitiv verankert bezeichnet werden, der einen merklichen Einfluß auf die Muster des Urteilsverhaltens ausübt, d.h. der über eine Klasse von Urteilsituationen hinweg konsistent in Urteile umgesetzt wird. Von besonderer Bedeutung hierbei ist, dass die situative Schwelle der einmal geäußerten Meinung zu einem konkreten Dilemma prinzipiell überwunden und auf der Basis konsensfähiger moralischer Argumente revidiert werden kann, dass also die Argumentation nicht allein der 'Rationalisierung' dieser Meinung, sondern ihrer kritischen Überprüfung dient (Habermas 1973). Diese Fähigkeit zum rationalen Diskurs ist Voraussetzung für die demokratische Interaktion. Ein autokratisches soziales System kann charakterisiert werden durch die Grenzen, die es der universalen Anwendung von Werten auf der Basis des sozialen Machtgefüges setzt. In ihm sind die Mitglieder einer besonderen sozialen Klasse in der Lage, 'Meinungen' auf Kosten moralischer Argumente durchzusetzen, um privilegierte Positionen zu verteidigen.

Moralische Urteilskompetenz schließt jedoch nicht aus, dass das Urteil situationsangemessen differenziert wird. Eine Berücksichtigung der Verfügbarkeit von Mitteln, die Beachtung der Umstände und das Gewichten verschiedener Werte gegeneinander, stellen durchaus eine notwendige und legitime Differenzierungen des moralischen Urteilsverhaltens. Monomanisches Beharren auf abstrakten Werte ist

kennzeichnend für den Jakobinismus der Adoleszenz (Lipset 1965). Nach Perry ist das die Phase der "basalen Dualität", in der die Welt in dualistischen Kategorien gesehen wird: gut versus schlecht, richtig versus falsch. Sie wird durch die Phase des relativistischen Denken und schließlich durch das Bewußtsein der "kontextuellen Relativität" ethischer Prinzipien abgelöst. Dies bringt die Fähigkeit zu sicherem Urteilen zurück, aber nun bei vollem Bewußtsein von Unsicherheit und Relativität – "ein Handeln in einem reflektierten, nicht in einem unreflektierten Leben" (Perry 1970, 136). Diesen Prozeß der Integration der Persönlichkeit zeigt sehr gut die Studie von Adelson und O'Neill (1966) über politische Sozialisation auf. Danach sind bei jüngeren Kindern Felder strukturell organisierter Verhaltensweisen noch wie Inseln im Handlungsstrom verstreut. Erst mit höherem Alter entwickelt eine Person konsistente Beziehungen zwischen verschiedenen Orientierungen, Werten und Zielen. In diesem Entwicklungsprozess erfährt die Person Phasen der beschleunigten Veränderung ihres Denkens und Handelns, die, soweit die Ich-Organisation nicht ausreichend entwickelt ist, von Krisen begleitet werden. In solchen Krisenphasen, insbesondere wenn sich der ökologische Kontext ('Lebensraum' i.S. von K. Lewin) des Individuums verengt oder erweitert, wird sich das Individuum konfligierender Werte und Intentionen bewusst. Neue Kriterien sind zu finden, um Wertprioritäten zu entscheiden, und neue Verhaltensweisen müssen erworben werden, um solche Konfliktsituationen bewältigen zu können.

2. Hypothesen

Der vorstehende Versuch einer Integration von strukturellen Modellen der demokratischen Persönlichkeit impliziert eine Reihe empirischer Annahmen, an deren Bestätigung sich ihre Fruchtbarkeit zu erweisen hat. Wir wollen uns auf die Prüfung von vier Hypothesen beschränken, welche im Sinne einer Vorbereitung der Grundlagen für weitere Forschungen zur Natur und Entwicklung der demokratischen Persönlichkeit fundamental erscheinen.

Hypothese 1: Den Methoden, die bei der Messung der Persönlichkeit und von Einstellungen überwiegend angewendet werden, liegt die Annahme zugrunde, dass Personen nur hinsichtlich des Ausmaßes eines Persönlichkeitsmerkmals sich unterscheiden, aber nicht hinsichtlich der Struktur dieser Merkmale. Inkonsistenz im Urteilsverhalten wird folglich allein Fehlern beim Messen zugeschrieben. Diese Position der klassischen Testtheorie (Spearman, Gulliksen, Guilford; vgl. Lienert 1967) ist mit strukturalen Theorien unvereinbar, denn für diese ist die Konsistenz im Urteilen in bezug auf eine bestimmte, organisierender Perspektive abhängig von der

kognitiven Entwicklung der Person. Konstanz über Zeit und Situationen, die durch einen festen Persönlichkeitszug impliziert wird, ist nur eine Konstanz, die auf einer Fixierung oder Ignoranz der Situation basiert. Gegenüber einer solchen einfachen Konstanz über Situationen hinweg, ist Moralität eine Sache der verarbeitenden Integration von Situationen (Kohlberg 1958, 150). Wir erwarten daher, dass selbst innerhalb einer altersmäßig homogenen Gruppe die einzelnen Individuen sich in ihrer Urteilkonsistenz hinsichtlich spezifisch moralischer Orientierungen deutlich unterscheiden.

Hypothese 2: Urteilkonsistenz (wie oben definiert), so folgern wir, kennzeichnet moralische Kompetenz, d.h. sie spiegelt eine besondere Organisation moralischer Werte wieder. Diese besondere Organisation ist primär bestimmt durch die entwicklungsmäßige Einordnung moralischer Orientierung, wie sie von Moralphysikologen vorgeschlagen wurden (Kohlberg 1971b; Loevinger 1976, 7-28). Wir erwarten daher in operationalen Begriffen: je mehr eine Person konkrete Aussagen gemäß der Wertorientierung beurteilt, die sie repräsentieren, desto deutlicher bringt sie diese Orientierungen in Übereinstimmung mit der Hierarchie moralischer Werte, wie sie von Kohlbergs Stufenmodell beschrieben wird (Kohlberg 1958; 1969). Im Gegensatz zu Einschränkungen, die nach Gibbs (1977) hinsichtlich der nicht-kognitiven Qualität der Stufen V und VI zu erwarten wären, beansprucht die aufgestellte Hypothese, gesamthaft für die Stufen I-VI zu gelten.

Hypothese 3: Obwohl die Mechanismen im einzelnen noch nicht völlig bekannt sind, läßt sich doch aus der psychodynamischen und der kognitiv-entwicklungslogischen Theorie die Erwartung ableiten, dass Ich-Stärke und moralische Kompetenz miteinander zusammenhängen. Eine ausgearbeitete Hierarchisierung von Zielen und Werten sowie ihre effiziente Organisation, welche sich in einer hohen Urteilskompetenz widerspiegelt, sollte negativ mit Ambiguitätsintoleranz, Furcht vor Misserfolg und externaler Kontrollkognition korreliert sein. Da moralische Kompetenz das Umgehen mit und Bewältigen von moralischen Konflikten bedeutet, macht es die Abwehrmechanismen eines schwachen Ichs überflüssig, für das die drei angeführten Reaktionsweisen symptomatisch sind (vgl. Adorno u.a. 1969, 234, 480; Lane 1962, 400-412; insbesondere Mowrer 1972, 350ff, der Freuds späte Überlegungen zur Funktion des Ichs – wo Es war soll Ich sein – weiterführend zeigte, dass Neurosen eine defizitäre Reaktion eines schwachen Ichs sind, das unfähig ist, die moralischen Anforderungen des Überichs zu bewältigen).

Hypothese 4: Es ist zu erwarten, dass die Unterstützung von demokratischen Idealen (Demokratie, Gleichheit, Humanismus, Partizipation) mit der Struktur und dem Inhalt des moralischen Urteils verbunden ist. Da demokratisches Verhalten und Orientierungen, nach Ansicht vieler, einer moralischen Kompetenz bedürfen

oder gar identisch mit ihnen sind, erwarten wir, dass die explizite Verpflichtung zur Demokratie positiv mit der moralisch-kognitiven Entwicklung zusammenhängt (Kohlberg 1964; 1980; Rawls 1975; Tomkins 1965; Nunner-Winkler 1978; Schenk & Bohm i.d.B.; Heidbrink i.d.B.) Im Rahmen der vorliegenden Studie nehmen wir an, dass alle vier Hypothesen empirisch gültig sein sollten, selbst wenn wichtige Variablen wie der Grad der formalen Ausbildung im Sample nicht variiert, d.h. wenn diese Beziehungen in einer entwicklungsmäßig und sozial gesehen recht homogenen Gruppe getestet werden. Es ist anzunehmen, dass Studien, die heterogenere Untersuchungsgruppen heranziehen, deutlichere Bestätigungen dieser Hypothesen ergeben. Die Hypothesen stellen sich hier also einem 'riskanten' Test (Popper 1979).

3. Methoden

3.1 Untersuchungsgruppe

Die im folgenden berichteten Befunde entstammen einer Untersuchung von 708 Abiturienten (Durchschnittsalter: ca. 19 Jahre) an Gymnasien in Baden-Württemberg, welche im Frühjahr 1976 zwischen schriftlichem und mündlichem Abitur durchgeführt wurde. Sie ist Teil einer umfassenden international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation.³

3.2 Operationalisierung der Variablen

MORALISCHES URTEILEN. Um motivationale (oder evaluative) und kognitive Komponenten des moralischen Urteils zu messen, wurde ein neues Instrument entwickelt, welches herkömmliche Fragebogentechniken mit den Erkenntnismöglichkeiten eines experimentellen, multifaktoriellen Designs verbindet: der "Moralisches-Urteil-Test (MUT)" (Lind 1978a).⁴ Dessen Absicht ist es, verhaltensleitende Orientierungen und Denkstrukturen aus dem individuellen Muster von Urteilen über die Akzeptabilität von Argumenten zu erschließen, die im Rahmen eines moralischen Dilemmas vorgegeben werden. Der Test besteht aus zwei Untertests, wobei jeder ein Verhaltensdilemma enthält; es folgen eine Reihe von Fragen nach der Zustimmung zur vorgeschlagenen Lösung des Dilemmas und nach der Akzeptabilität der Argumente, die auf jeder der sechs Kohlberg-Stufen für oder gegen diese Lösung sprechen. Die Argumente repräsentieren jeweils eine Ausprägungskombina-

tion von drei 'Faktoren' (unabhängigen Variable), die ein 3-faktorielles (2 x 2 x 6) Design bilden. Jedes Item repräsentiert also eine spezifische Geschichte, die Pro- oder die Kontra-Position und eine der sechs Stufen des moralischen Urteilens. Aus dem individuellen Muster der Akzeptabilitätsurteile (auf einer Skala von -4 bis +4) läßt sich erkennen, in welchem Maß sich der Befragte an moralischen Kategorien orientiert bzw. sein Urteilsverhalten an anderen Aspekten oder Aspektkombinationen des vorgegebenen Arguments ausrichtet. Das vollständige Design dieses 'Experimentellen Fragebogens' (Lind 1982a) ist in Abbildung 2 skizziert.⁵

Es gibt eine Reihe von Maßen, mit welchen die individuelle Urteilsstruktur der Befragten beschreiben werden kann (Lind & Wakenhut i.d.B.). In diesem Beitrag wird die Stufenstruktur analysiert, indem die durchschnittlichen Akzeptabilitäten individuell für eine jede der sechs Stufen berechnet und als Antwortprofile gesamthaft

Abbildung 2

Das Design des "Moralisches-Urteil-Tests" als eines Experimentellen Fragebogens

Unabhängige Variable (Faktoren)			Abhängige Variable									
1. Situation (Dilemma)	2. Stufe der Argumen- tation	3. Pro-Contra (Meinungsüber- einstimmung)	Beurteilung der Akzeptabilität von vorgegebenen Argumenten:									
Dilemma 'ARBEITER'	- I - II - III - IV - V - VI	-Pro -Kontra	völlig unakzeptabel					völlig akzeptabel				
			-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
Dilemma 'ARZT'	- I - II - III - IV - V - VI	-Pro -Kontra										

ausgewertet werden. Obgleich diese Methode einige Nachteile hat, erscheint sie uns als ein angemessenes Verfahren, um die motivationale (inhaltliche) und die kognitive (strukturelle) Komponente des moralischen Urteilens simultan abzubilden. Der 'Inhalt' der Urteilsstruktur wird indiziert durch die Akzeptanz oder die Ablehnung der Stufe der Orientierung, auf welche sich die Argumente beziehen. Der Grad der 'strukturellen Organisation' des Urteilsverhaltens wird durch zwei Maße indiziert: zum einen durch die Distanz der durchschnittlichen Akzeptabilität einer Stufe vom

theoretischen Skalenmittelwert (+/-0), und zum anderen durch die Schiefe des Profils der Stufeneinordnung: Je geringer ein Befragter Statements hinsichtlich ihrer Stufenzugehörigkeit konsistent beantwortet (vor allem: je mehr ihm stattdessen an der 'Rationalisierung' seiner eigenen Meinung gelegen ist), desto mehr flacht sich das Profil ab und nähert sich der 0-Linie.

ICH-STÄRKE. In unserer Studie sind drei Skalen zur Ich-Stärke einbezogen worden. Als Maß der Ambiguitäts-Intoleranz erschien uns die von Budner (1962) entwickelte Skala angemessen, die explizit auf psychoanalytische Konzepte bezogen ist. Die Skala besteht aus 16 Items, die zwischen -3 ("ich lehne vollständig ab") und +3 ("ich stimme völlig zu") zu beurteilen sind. Als zweiten Indikator wählten wir die Variable "Furcht vor Misserfolg". Die Skala enthält sieben Aussagen, die von einer längeren Skala von Fend u.a. adaptiert wurden.⁶ Der Befragte hat sich dabei zwischen alternativen Statementpaaren zu entscheiden, z.B. "Wenn ich vor einer neuen Aufgabe stehe, [. . .] A: bin ich ziemlich sicher, dass ich es schaffe; [. . .] B: befürchte ich oft, dass ich es nicht schaffe." Die Skala reicht von 1 bis 7 ("Furcht vor Misserfolg"). Als Drittes wurde eine gekürzte Version der Skala von Rotter (1966) zum "Locus of control" eingesetzt. Unsere Auswahl der Aussagen beschränkt sich auf den personalen Kontrollfaktor (vgl. Gurin u.a. 1969; Gootnick 1974; Lefcourt 1982).

DEMOKRATISCHE ORIENTIERUNGEN. Für diese Fragestellung haben wir vier Aspekte der demokratischen Orientierung ausgewählt.⁷ 'Demokratie als Wert', als ein Ideal des politischen Handelns, scheint uns durch eine Aussage der "New-Left-Scale" von Christie (vgl. Gold u.a. 1976) gut indiziert: "Demokratisierung aller Lebensbereiche sollte die Grundlage einer neuen Gesellschaft sein". Die Befragten hatten das Ausmaß ihrer Zustimmung oder Ablehnung auf einer Skala von -3 bis +3 anzugeben. Als Indikator für 'Gleichheit als Wert' verwenden wir die Stellungnahmen zu zwei Fragen, erstens: "Würden Sie eine Verringerung der sozialen Unterschiede begrüßen oder würde Sie das nicht so gut finden?", zweitens: "Würden Sie eine Steigerung der sozialen Gleichheit auch auf Kosten des materiellen Wohlstandes befürworten?" (vgl. Sandberger 1979). Zur Erfassung von 'Humanismus' wurde eine gekürzte Version der Skala von Tomkins (1965) übernommen. Die Befragten hatten zwischen polaren Aussagen zu wählen (z.B. "Die Menschen sind im Grunde gut" versus "Die Menschen sind im Grunde schlecht"). Die Skala umfaßt 18 Aussagenpaare; ihr Wertebereich reicht von 18 bis 36 ('Humanismus'). Für 'Politische Partizipation' steht die Stellungnahme der Befragten auf die Aussage "Ich will mich unter keinen Umständen politisch betätigen".

3.3 Auswertungsstrategie

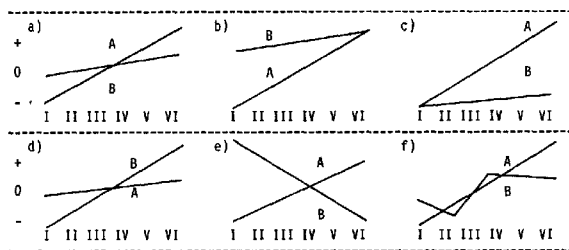
Um zu erkennen, in welchem Grade die Daten unsere Hypothesen stützen, bedienen wir uns zweier komplementärer Vorgehensweisen. Erstens wird geprüft, ob die theoretischen Voraussagen mit den Befunden übereinstimmen; zweitens wird die Enge des statistischen Zusammenhangs und seine Signifikanz ermittelt:

Bei der Frage der Übereinstimmung mit der Theorie gehen wir davon aus, dass ein entwickelteres moralisches Urteilsniveau sich in einer stärkeren qualitativen Abstufung der Bewertungen der Argumente zeigt, indem solche Personen Argumente niedrigerer Stufe eher ablehnen und/oder Argumente höherer Stufe eher akzeptieren, und zwar in deutlich anderer Weise als Personen mit geringerer moralischer Urteilskompetenz. In technischen Begriffen bedeutet dies, dass die erste Gruppe (hier mit A bezeichnet) ein steileres Profil der Medianwerte über die Stufen aufweisen sollte als die zweite (B). Wenn die Medianwerte von zwei Gruppen für jede Stufe verglichen werden, und wenn eine dichotome Unterscheidung vorgenommen wird zwischen A B und A B, dann ergeben sich $2^6 = 64$ mögliche Konfigurationen über die sechs Stufen hinweg. Unter diesen befinden sich genau sechs Konfigurationen, die mit der Hypothese übereinstimmen; ihre graphische Form entspricht einem um 45 Grad nach rechts gedrehten X (Abbildung 3). Da die Urteile pro Stufe unabhängig sind, ist die Wahrscheinlichkeit, rein zufällig eine mit der Hypothese übereinstimmende Konfiguration zu erhalten, nicht größer als $6/64$ oder ungefähr $p = 0,09$. Der reziproke Wert dieser Zahl ($g^* = 1 - p = 0,91$) stellt ein Maß für den Gehalt (Information) der Hypothese dar (Popper 1979; Lind 1980a).

Da es sich hier nicht nur um punktuelle, sondern um strukturelle Hypothesen handelt,

Abbildung 3

Hypothetisch erwartete (a - c) bzw. ausgeschlossene (d - f) Ergebnismuster. A und B bezeichnen die verglichenen Gruppen (vgl. Text)



war die Anwendung univariater Testmaße ausgeschlossen. Es wurden daher bi-faktorielle multivariate Varianzanalysen mit jeweils einer Variablen der Persönlichkeit (Ich-Stärke und demokratischen Orientierung) als erster und mit der Variable 'Stufe des moralischen Urteilens' als zweiter

Faktor durchgeführt ('multivariate uniresponse analysis'). Um die Effekte dieses

zweiten Faktors auf das Urteilsverhalten zu analysieren, werden orthogonale Polynome benutzt, wie sie Bock vorgeschlagen hat (1975, 447-488).⁸ Unsere Hypothesen lenken das Interesse auf die Interaktion zwischen beiden Faktoren, speziell auf die lineare Komponente dieser Interaktion: um die Hypothese einer differenziellen Schiefe des Profils der Stufenmedianwerte zu bestätigen, sollte diese lineare Komponente signifikant und zugleich für einen erheblichen Anteil der Varianz verantwortlich sein. Die Haupteffekte der beiden Faktoren hingegen können, da für unsere spezifischen Hypothesen irrelevant, unberücksichtigt bleiben.

4. Empirische Befunde

1) Die intraindividuelle Analyse von Komponenten der moralischen Urteilsvarianz läßt erkennen, dass die Stärke der Orientierung an moralischen Kategorien sehr unterschiedlich ist, dass aber die einzelnen Individuen sich in ihrem Urteilsverhalten zu einem hohen Prozentsatz 'überzufällig' (Lind & Wakenhut i.d.B.) an moralischen Kategorien und nicht, wie die Untersuchung von Keasey (1975) nahelegt, an anderen Kriterien orientiert. Der Anteil der Abiturienten, die beim Beurteilen von Argumenten andere, nicht-moralische Kriterien heranziehen, z.B. ob die vorgelegten Argumente der einmal gefaßten Meinung entsprechen oder ihr widersprechen (Faktor Pro-Contra), ist deutlich geringer. Die Verteilung der Befragten nach dem Grad, in dem sie moralische Kategorien in ihrer Beurteilung verwenden, ist in Abbildung 4 dargestellt. Die Abszisse repräsentiert den Anteil der individuellen Urteilsvarianz, der von der Orientierung an moralischen Kriterien herrührt. Dieses Maß ist das Verhältnis der Summe der Quadrate, die auf den Faktor Stufe entfällt, zu der gesamten Summe der Quadrate. Ebenfalls eingetragen ist das Ausmaß, in dem das individuelle Urteilsverhalten durch den Zustimmungsfaktor (Faktor Pro-Kontra) bestimmt ist.

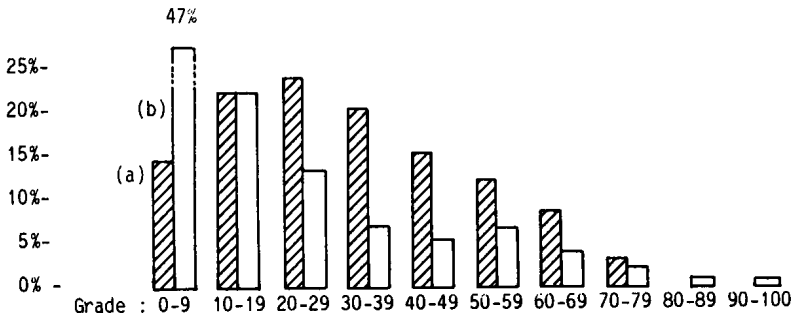
2) Falls die Bevorzugung "hoher" Stufen der moralischen Orientierung ein Wegbereiter für eine nachfolgende kognitive Organisation ist, dann impliziert dies, dass die Anerkennung der moralischen Priorität von Argumenten höherer Stufen einhergehen sollte mit einer höher organisierten Denkstruktur. D.h. der motivationale Inhalt und die kognitive Struktur des moralischen Urteilsverhaltens sollten empirisch in einer vorhersagbaren Weise korrelieren (Kohlbergs Parallelitätsthese; vgl. Lind i.d.B. a). Die in Abbildung 5 dargestellten Befunde bestätigen eindeutig diese für die kognitive Entwicklungstheorie sehr bedeutsame Hypothese: Je mehr das individuelle Urteilsverhalten auf moralische Maximen hin strukturiert ist, desto

mehr werden moral-theoretisch als höher bezeichnete Argumente akzeptiert und niedrige Argumentationen abgelehnt. Die Konfigurationen der Median-Unterschiede zwischen den nach dem Grad der kognitiven Organisation differenzierten Gruppen sind alle in völliger Übereinstimmung mit den theoretischen Voraussagen.⁹ Diese Befunde stehen gegen Gibbs (1977) Auffassung, dass die Stufen V/VI anders als die unteren Stufen keine kognitive Grundlage hätten.

3) Des weiteren erweist es sich, dass die Unterschiede hinsichtlich der moralischen Urteilskompetenz, wie sie sich in dieser Untersuchung zeigt, in systematischer Weise mit Unterschieden in der Ich-Stärke korrelieren. Die skeptische Hypothese, dass diese Ergebnisse zufällig zustandekamen, kann mit großer Sicherheit zurückgewiesen werden. Auch wenn die ordinalen Relationen zwischen den moralischen Urteilsstufen durchweg ähnlich ausfallen, wenden Schüler mit geringerer Ich-Stärke abstrakte Orientierungen doch offensichtlich weniger konsistent auf konkrete Urteile an, als Individuen mit Erfolgszuversicht, internalem Kontrollbewusstsein und hoher Ambiguitätstoleranz (vgl. Tabelle 1). Hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg und der externalen Kontrollkognition sind die Befunde etwas weniger ausgeprägt,

Abbildung 4

Häufigkeitsverteilung der Grade der Orientierung (a) an der moralischen Qualität und (b) an der Meinungskonformität von Argumenten. (In Prozent)



dennoch folgen sie dem gleichen Muster: jene, die Misserfolg fürchten, ebenso wie jene, die sich external kontrolliert fühlen, weisen eine geringere moralische Urteilskompetenz auf. Mit einer Ausnahme sind alle Konfigurationen der Medianunterschiede zwischen den Gruppen völlig kongruent mit den Hypothesen. Die abhängige Varianzanalyse führt in allen Fällen zu einer signifikanten linearen Komponente der Interaktion zwischen Gruppen und Stufen; während für die Intoleranz von Am-

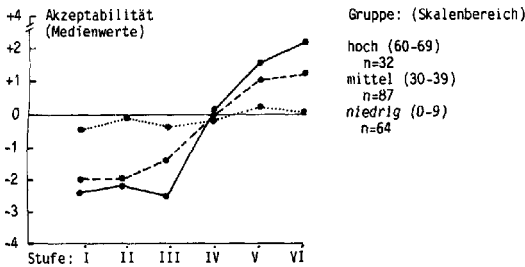
biguität einige Komponenten höherer Ordnung sich ebenfalls als signifikant erweisen, ist auch in diesem Fall der Hauptanteil der Interaktionsvarianz auf die lineare Komponente zurückzuführen, wie nach der Hypothese erwartet (Tabelle 1, letzte Spalte).¹⁰ Diese Befunde stehen in Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. u.a. Sullivan & Quarter 1972, 156; Haan u.a. 1973; Alker & Poppen 1973; Bloomberg 1974; Rest 1979), auch wenn dort aus methodischen Gründen die Korrelationen zumeist schwächer ausgeprägt sind.

4) Schließlich hat sich aus der Analyse der Modelle der demokratischen Persönlichkeit die Hypothese ergeben, dass eine bewusste Unterstützung demokratischer Werte mit der moralisch-kognitiven Struktur korrelieren müsse. Die Resultate, die in Tabelle 2 aufgezeigt werden, stimmen mit dieser Hypothese gut überein. Obwohl Egalitarismus nicht notwendigerweise ein vollständig entwickeltes demokratisches Bewußtsein indiziert, sondern nur als Voraussetzung dafür gedacht wird (Piaget 1973/1932; Rawls 1975), zeigen Schüler, die eine Verringerung der sozialen Ungleichheit selbst auf Kosten des materiellen Wohlstands unterstützen, die stärkste Orientierung ihres Urteilverhaltens an moralischen (gegenüber anderen) Kategorien. Noch zentraler scheinen eine humanistische Werthaltung und die Forderung nach "Demokratisierung aller Lebensbereiche" für ein entwickeltes moralisches Be-

wußtsein zu sein (vgl. Tabelle 2). Dasselbe gilt auch für die politische Partizipation: Politische Apathie ist deutlich mit einer weniger moralisch organisierten Urteilsstruktur verbunden. Mit Ausnahme der egalitären Einstellungen erbringt ab-

Abbildung 5

Akzeptabilitätsprofile über sechs Stufen des moralischen Urteilens bei Abiturienten mit verschiedenen Graden moralischer Urteilsconsistenz (Extremgruppen)



hängige Varianzanalyse hoch-signifikante lineare Komponenten der Interaktion zwischen Gruppen und Stufen für alle behandelten Aspekte der demokratischen Orientierung.

Tabelle 1

Akzeptabilität der sechs Stufen des Moralischen Urteilens gruppiert nach Aspekten der Ich-Stärke (Medianwerte)

Gruppe	(N) ^b	Akzeptabilität ^a der Stufe...						Hypothesen- testung:s.u.		
		I	II	III	IV	V	VI	(A)	(B)	(C)
AMBIGUITÄTS-INTOLERANZ (Skala von 0 bis 96):										
niedrig (0-27)	(272)	-2,1	-1,8	-1,7	-0,4	0,9	0,8	]	1%	75%
mittel (28-43)	(411)	-1,4	-1,4	-0,9	-0,1	0,7	0,8			
hoch (46-96)	(25)	-1,1	-1,4	-0,3	0,3	0,6	0,6			
KONTROLL-KOGNITION (6-18):										
internal (6-11)	(200)	-1,9	-1,8	-1,4	-0,3	0,8	0,9	]	1%	94%
external (12-18)	(431)	-1,6	-1,4	-1,1	-0,2	0,8	0,8			
FURCHT VOR MISSEERFOLG (1-7):										
niedrig (1-3)	(230)	-1,9	-1,8	-1,4	-0,2	0,8	0,9	]	1%	79%
hoch (5-7)	(324)	-1,5	-1,4	-1,2	0,2	0,8	0,8			

^a Wertebereich von -4 (völlig unakzeptabel) bis +4 (völlig akzeptabel)

^b Die N's summieren sich in der Regel nicht auf den Sample-Umfang von 708 auf, wegen der nicht berücksichtigten "weiß nicht"-Antworten.

(A) Übereinstimmung mit der Hypothese: Konfigurationen, die mit der Hypothese voll übereinstimmen, sind durch Klammern ausgewiesen.

(B) Signifikanz der linearen Komponente der Gruppierung x Stufen-Interaktion: Zwei-Weg Varianzanalyse mit Stufe als 'Meßwiederholungs'-Faktor; berechnet wurden orthogonale Polynome nach Bock (1975, 447-488).

(C) Anteil der linearen Komponente an der gesamten Interaktionsvarianz. Vgl. die Hypothesen im Text.

5. Zusammenfassung und Folgerungen

Eine zentrale Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft ist die moralische Urteilskompetenz (Autonomie) ihrer Bürger. Wie neben anderen Nunner-Winkler (1980) ausgeführt hat, ist Stabilität und Aufrechterhaltung der Demokratie in enger Weise verbunden mit dem Grad, in dem moralische Werte strukturell im individuellen Bewußtsein verankert sind. Es genügt offensichtlich nicht, einen Konsens über die grundlegenden demokratischen Werte zu erreichen (Dahl 1961, 325). Unfähigkeit oder Unwilligkeit, diese Werte in konkreten Situationen anzuwenden, führen zu autokratischer Unterwerfung der Individuen. Eine Person kann in dem Ausmaße als moralisch-autonom betrachtet werden, in dem sie eine "allgemeine Konsistenz des Vorgehens oder ein Prinzip für alle Situationen" aufweist (Kohlberg 1958, 131). Dies meint natürlich nicht eine Rigidität über Situationen hinweg. Es meint vielmehr eine größere Bewusstheit der vielfältigen Aspekte einer Situation und die Integration dieser Aspekte in der Gesamtpersönlichkeit (G.H. Mead). Alle drei strukturalen Ansätze, die wir in diesem Bericht behandelt haben, unterstreichen die Notwendigkeit einer entwickelten kognitiv-moralischen Struktur, um das Verhalten in Übereinstimmung mit Werthaltungen zu organisieren.

In unserer Untersuchung erwies sich das methodische Konzept des Experimentellen Fragebogens verbunden mit angemessenen Auswertungsstrategien als ein wichtiges hermeneutisches Mittel, um die schon früh aufgestellte These (Allport 1929) empirisch zu belegen, dass eine entwickelte demokratische Persönlichkeit nicht bloß eine besondere Konfiguration von unzusammenhängenden Antrieben, Einstellungen und Persönlichkeitszügen ist, die wie zufällig durch die individuelle Geschichte der Konditionierung und Beeinflussung aneinander gereiht sind, sondern um eine organisierte Ganzheit des Denkens und Verhaltens, welche aus einer wirksamen Erziehung sowie aus dem individuellen Bemühen folgt, eine integrierte Ich-Identität zu erreichen.

Unsere Befunde zeigen, dass in der Tat Ich-Stärke (Ambiguitätstoleranz, Hoffnung auf Erfolg, internale Kontrollkognition) und demokratische Orientierungen auf der einen Seite und Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens auf der anderen Seite eng miteinander verbunden sind. Diese Befunde ebenso wie Ergebnisse anderer Studien ermöglichen Einsichten in die Wichtigkeit der kognitiven Komponente des moralischen Verhaltens und der erzieherisch-pädagogischen Bemühungen, sie zu fördern. Die Befunde demonstrieren deutlich, dass der Erwerb von Werten als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die moralische Entwicklung betrachtet werden kann. Weitere Studien wären notwendig, um

Tabelle 2

Akzeptabilität der sechs Stufen des Moralischen Urteils gruppiert nach Aspekten der demokratischen Orientierung (Medianwerte)

Gruppe	(N) ^b	Akzeptabilität ^a der Stufe...						Hypothesen- testung:s.u.		
		I	II	III	IV	V	VI	(A)	(B)	(C)
VERRINGERUNG DER SOZIALEN UNGLEICHHEIT										
dafür	563	-1,8	-1,6	-1,3	-0,3	0,8	0,8		5%	50%
dagegen	92	-1,4	-1,3	-0,6	+0,2	-0,8	0,9			
STEIGERUNG DER GLEICHHEIT AUCH AUF KOSTEN VON MATERIELLEM WOHLSTAND										
Unterstüt- zung	391	-2,0	-1,6	-1,4	-0,3	0,8	0,8		5%	76%
Ablehnung	126	-1,4	-1,3	-0,7	-0,0	0,9	1,0			
HUMANISMUS										
hoch	620	-1,7	-1,5	-1,2	-0,2	0,8	0,9	]	1%	74%
28-36										
niedrig	51	-1,1	-1,2	-0,5	-0,3	0,5	0,4			
18-27										
DEMOKRATISIERUNG ALLER LEBENSBEREICHE (-3 - +3)										
Zustimmung	437	-1,9	-1,6	-1,3	-0,2	0,9	0,9	]	1%	78%
+1 - +3										
Ablehnung	46	-1,4	-1,1	-0,9	-0,2	0,4	0,6			
-1 - -3										
PARTIZIPATION AN POLITIK										
ja/ vielleicht	409	-1,9	-1,7	-1,4	-0,3	0,8	0,9	]	1%	71%
gar nicht	72	-1,2	-1,1	-0,6	-0,1	0,8	0,9			

^a Wertebereich von -4 (völlig unakzeptabel) bis +4 (völlig akzeptabel)

^b Die N's summieren sich in der Regel nicht auf den Sample-Umfang von 708 auf, wegen der nicht berücksichtigten "weiß nicht"-Antworten.

(A) Übereinstimmung mit der Hypothese: Konfigurationen, die mit der Hypothese voll übereinstimmen, sind durch Klammern ausgewiesen.

(B) Signifikanz der linearen Komponente der Gruppierung x Stufen-Interaktion: Zwei-Weg Varianzanalyse mit Stufe als Meßwiederholungs-Faktor; berechnet wurden orthogonale Polynome nach Bock (1975, 447-488).

(C) Anteil der linearen Komponente an der gesamten Interaktionsvarianz. Vgl. die Hypothesen im Text.

zu klären, wie Wertideale als Schrittmacher für nachfolgende kognitive Entwicklung fungieren. Nachdem er zeitweise die Wichtigkeit des Inhalts der moralischen Urteilsstruktur vernachlässigt hatte, hat Kohlberg (1978a) neuerdings diese Komponente gleichsam wiederentdeckt. Das erscheint uns außerordentlich wichtig, da dies es erlaubt, Fehlschläge beim Versuch, durch die pädagogische Maßnahme der Stimulierung allein eine höhere Stufe des moralischen Urteils zu erreichen, auf einen Mangel an verinnerlichten moralischen Werten zurückzuführen, an die Erziehung mit Einsicht appellieren kann. Andererseits aber unterstreichen unsere Befunde auch, dass sich Moralpädagogik am kognitiven Aspekt der Persönlichkeit orientieren und statt auf bloße Indoktrination auf die Förderung der individuellen moralischen Urteilskompetenz abzielen muß.

Amerkungen

1. Eine längere amerikanische Fassung dieses Beitrages, die als Referat zur 2. Jahrestagung der International Society of Political Psychology 1979 in Washington gehalten wurde, D.C., ist in 'Political Psychology' Heft 3/4, 1981, abgedruckt (Lind, Sandberger & Bargel 1981). Wir danken der Herausgeberin, Margaret Hermann, für die freundliche Genehmigung zur überarbeiteten Neuveröffentlichung, ebenso John Gibbs, Edward Jetten und Michael Murphy, deren Anmerkungen zu einer früheren Fassung sehr hilfreich waren, und Willi Nagl für dessen methodologische Beratung. Die Datenanalysen für diesen Bericht wurden mit seinem statistischen Programmpaket KOSTAS (Vgl. Nagl & Walter 1981) durchgeführt.
2. Dieser strukturellen Qualität von Einstellungssystemen wird einsatzweise in den Arbeiten von Converse und Lane (1962) Rechnung getragen. Für eine ausführlichere Diskussion vgl. die Langfassung unseres Aufsatzes (Lind u.a. 1981).
3. Diese Studie wird derzeit von der Forschungsgruppe Hochschulsozialisation (Universität Konstanz) durchgeführt. Neben den Autoren arbeiten an diesem Forschungsprojekt Barbara Dippelhofer-Stiem, Gerhild Framhein, Hansgert Peisert (Leitung) und Hans-Gerhard Walter. Es ist Teil des internationalen FORM-Projekts in Verbindung mit dem Europäischen Koordinationszentrum in Wien. Für das Forschungsdesign und den Fragebogen dieser Teilstudie vgl. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation: Arbeitsunterlage 37, Zentrum I Bildungsforschung, Universität Konstanz, 1981.
4. Für eine neuere Version des MUT vgl. Lind (1978a, 200-1).
5. Die Anlage des Tests entspricht allen Kriterien eines multifaktoriellen Experiments (Campbell und Stanley 1963; Lind 1982b). Die angezielten Dispositionen werden nicht durch Selbstbeobachtungen der Befragten erfaßt noch als latente Traits einfach hypostasiert, sondern direkt gemessen soweit sie sich im konkreten Urteilsverhalten der Befragten manifestieren.
6. Vgl. Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W. und Väth-Szusdziara, R., Forschungsprojekt Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen: Schüler-, Lehrer- und Elternfragebogen, Zentrum I Bildungsforschung, Universität Konstanz, 1974.
7. Die Indikatoren zum zweiten und zum vierten Aspekt sind zwei längeren Fragebatterien entnommen, welche auf die Erfassung von Wahrnehmungen, Normen und Beurteilungen der sozialen Ungleichheit (entwickelt von Sandberger) und der politischen Partizipation und Kultur (entwickelt von Bargel) gerichtet sind.
8. Zuvor wurde mit dem Box-Bartlett-Test (vgl. Morrison, 1976, 252/253) geprüft, ob die Annahme von Homoskedastizität (Gleichheit der Varianz-Kovarianz-Matrizen für unabhängige Gruppen) haltbar ist. Wie durch den Hynh-Feldt-Pattern Test aufgezeigt (vgl. Morrison 1976, 214/215) erweist sich

das Modell, das Bock (1975, 459-460) als Annahme I vorstellt, als zu restriktiv. Die Tests, die wir anwenden – multivariate Tests – sind valide unter Bocks allgemeinsten Annahme III, die Heteroskedastizität ebenso wie interkorrelierte polynomiale Fehler-Komponenten zulässt.

9. Varianzanalytische Verfahren können in sinnvoller Weise nicht auf diese Hypothese angewendet werden, da das Konstruktionsprinzip des Konsistenzmaßes impliziert, dass die Annahme der Homoskedastizität verletzt ist, d.h. dass die Gruppen unterschiedliche Kovarianz-Matrizen zwischen den Stufen aufweisen. Vgl. zum Phänomen der 'partiellen Konsistenz' Krämer-Badoni & Wakenhut, 1978 b.
10. Gemäß unserer Hypothesen bleiben hier die Haupteffekte der Variablen (1) 'Stufe' und (2) 'Ich-Stärke' bzw. 'demokratische Orientierung' sowie die Effekte (3) des (Stichproben-)Fehlers unberücksichtigt. Die Falsifikatoren (im Sinne Poppers) für diese Hypothesen sind allein die – allerdings vielfältig möglichen – nichtlinearen Interaktionseffekte der ersten beiden Varianzquellen (vgl. Abschnitt 3.3), weswegen die in Tabelle 1 und 2 aufgeführten Signifikanzwerte nur von nachgeordneter Bedeutung sind. Wesentlich sind: die Tatsache und der Grad der Übereinstimmung der theoretisch begründeten (und riskant, d.h. informativ formulierten) Hypothesen mit den empirischen Daten (in den Tabellen 1 und 2 die Spalten A und B).

3. Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz¹

Georg Lind und Roland Wakenhut

1. Einleitung

Es gibt kaum ein Meßinstrument in der Psychologie, das in so engem Dialog mit Theoriebildung und empirischer Forschung entwickelt wurde wie Kohlbergs Interview zur Erfassung der kognitiv-moralischen Entwicklung. Diese Methode hat sich seit ihrem ersten Einsatz (Kohlberg 1958) in zahlreichen Untersuchungen bewährt und gehört heute zu den fest etablierten Methoden der psychologischen Persönlichkeitsforschung. Die Methode ist jedoch nicht unumstritten. Da eine Meßmethode nicht besser sein kann als die (immer noch sehr begrenzten und unsicheren) Kenntnisse über den komplexen Gegenstand "Moral" und "moralische Urteilskompetenz", gibt es verständliche Zweifel an den vorliegenden Erhebungsverfahren, vor allem an ihrer Fähigkeit, die Komponenten des moralischen Urteils adäquat, d.h. theoretisch valide zu erfassen. Kohlberg selbst und seine Mitarbeiter haben sie inzwischen zweimal grundlegend revidiert (vgl. Kohlberg 1976).

Mit der Konstruktion von neuen, alternativen Erhebungsmethoden sollten Instrumente geschaffen werden, die Kohlbergs Interview für bestimmte Zwecke zu ergänzen und möglicherweise auch zu ersetzen vermögen. Dies schließt eine größere Testökonomie ein, erschöpft sich aber nicht darin. Wir wollen uns in dieser Arbeit auf die Diskussion solcher neuen Methoden zur Erfassung von moralischer Urteilskompetenz konzentrieren: Welche Informationen kann man mit diesen Verfahren gewinnen? Wie wird bei der Zusammenstellung der Fragen und Antworten vorgegangen und welche Auswertungsmethoden sind theoretisch sinnvoll? Und auch, können die klassischen Kriterien der Testkonstruktion noch auf die Überprüfung struktureller Persönlichkeitstests angewandt werden? Die Vorgaben der Theorie Kohlbergs sind recht offen und erlauben nicht immer eine zwingende Entscheidung zugunsten einer spezifischen Form der Operationalisierung. Um die Entwicklung eines bestimmten Meßinstruments zu rechtfertigen, bedarf es daher noch weiterer, durch das jeweilige Erkenntnisinteresse begründeter Kriterien. Der Prozeß der Konstruktion objektiver Tests zur psychologischen Forschung (Loevinger 1957) wird dadurch selbst zu einer wichtigen Quelle des Wissensfortschritts. Dies wird u.a. deutlich, wenn wir uns der Frage zuwenden, ob die moralische Urteilskompetenz "offen" oder "geschlossen" erfaßt werden soll.

Wir wollen uns hier analog zu Kohlbergs Ansatz (vgl. u.a. Kohlberg 1978) auf die Erfassung des moralischen Urteilsverhaltens in situ konzentrieren und im folgenden nur Verfahren diskutieren, in denen urteilendes Verhalten direkt in einem experimentell angelegten Kontext erfaßt wird. Um den Unterschied zu Fragebogen deutlich zu machen, in denen die Person berichten muß, wie sie sich “üblicherweise” verhält oder sich “möglicherweise” verhalten würde, bezeichnen wir diese Verfahren als Experimentelle Fragebogen (Lind 1982b, c) oder der Einfachheit halber als Tests. Im Rahmen dieser Betrachtungsweise wird das Antwortverhalten der befragten Personen nicht als bloßer Indikator für eine hypothetische moralische Disposition gewertet, sondern das Muster des Urteilsverhaltens selbst wird in Übereinstimmung mit Kohlberg (1979a) als Manifestation der moralischen Einstellung und Kompetenz begriffen, sofern diese wirklich gegeben sind. Ohne Zweifel können dadurch eine ganze Reihe von Problemen von introspektiven Selbstberichtsfragebogen vermieden werden, die aus einer Interferenz von angezieltem Merkmal und von aktueller Befindlichkeit der untersuchten Persönlichkeit resultieren (response set etc.; vgl. Eckensberger u.a. 1980; Lempert 1982).

2. Interviewmethoden und Tests

Wir gehen wie Schuhler (1978) davon aus, dass eine rein äußerliche Annäherung von Tests an Kohlbergs Interviewmethode, die die zentralen Elemente der Theorie Kohlbergs unreflektiert läßt, nicht die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Methoden zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz² erkennbar werden läßt. Es ist vielmehr zu berücksichtigen, dass die kognitive Theorie der moralischen Entwicklung in zentralen Aussagen den “verborgenen anthropologischen Voraussetzungen” der klassischen Test- und Fragebogentheorie³ widerspricht. Während jene die Voraussetzung implizieren, dass sich die Merkmale der Persönlichkeit in einzelne Komponenten dinglich separieren lassen, postuliert die kognitive Entwicklungstheorie, dass die affektive und die kognitive Komponente der moralischen Urteilskompetenz eng aufeinander bezogen sind und daher nur gemeinsam erfaßt werden können. Mit welcher Methode diese beiden Komponenten besser gemessen werden können, läßt sich am besten erkennen, wenn man sich die je verschiedenen Operationen der Befragung und Auswertung vor Augen führt. Beide Verfahren sind systematisch variierte Tests des moralischen Urteilsverhaltens und hinsichtlich Durchführung und Auswertung weitgehend standardisiert. In beiden werden mehrere Dilemmata als kurze Geschichten dargeboten. Hier enden die Gemeinsamkeiten. In Kohlbergs Interview folgen jeweils eine Reihe von Nachfra-

gen, die der Befragte selbst mit eigenen Worten zu beantworten und zu begründen hat (Hat die Person X richtig gehandelt? Warum? etc.). Im Test muß der Befragte vorgegebene Antwortalternativen bewerten. Beim Interview-Verfahren werden die von den Befragten gegebenen Antworten im nachhinein mit den Beispielantworten (“criteria”) des Auswertungshandbuchs Stufe für Stufe verglichen und so für jeden Aspekt bzw. für jeden Issue ein Stufenwert bestimmt, aus denen dann durch arithmetische Operationen ein Gesamtstufenwert gebildet wird. Bei Tests vergleichen die Befragten selbst ihre moralische Einstellung mit den “criteria” im Fragebogen.

Mit dem Meßverfahren von Kohlberg verbinden sich zwei wesentliche Probleme. Zum einen ist das Auswertungsverfahren trotz großer Anstrengungen, es “struktureller” zu machen, im wesentlichen immer noch atomistisch. Es ist offensichtlich, dass eine Stufenzuweisung nach dem Manual von Kohlberg u.a. ungenau oder gar arbiträr werden kann (vgl. Eckensberger u.a. 1980). Eine Mittelwertberechnung, wie sie meistens durchgeführt wird, führt zu anderen Stufenwerten als die Berechnung eines Median-, Modal- oder “HSU”-Wertes⁴, eine globale Auswertung zu einer anderen als eine detailliertere. Die Beschränkung der Auswertung auf solche Werte ist aber besonders deshalb problematisch, weil durch diese mechanische Reduktion der Antwortmuster einer Person die strukturelle Information verlorengeht. Das zweite Problem, das speziell mit der Interviewmethode verbunden ist, betrifft die Vermengung der verschiedenen Komponenten des moralischen Urteilsverhaltens. Der üblicherweise berechnete Indikator reflektiert nicht nur die Fähigkeiten der Person, auf bestimmten Stufen zu argumentieren, sondern auch seine Motivation, innerhalb dieses Kompetenzbereiches die ihm adäquat erscheinende Argumentation zu benutzen, insbesondere also auch die Motivation und die Fähigkeit, die eigene moralische Einstellung in einem Interview zu zeigen. Dies kann dazu führen, dass die Stufe der moralischen Urteilskompetenz bei manchen Personengruppen (z.B. bei Kindern oder bei Erwachsenen mit geringerer Bildung) oder bei bestimmten Dilemmata (z.B. “nicht-moralischen”) stark unterschätzt wird. Daher kann es ein Vorzug sein, dass ein Test keine Anforderungen an die Artikulationsfähigkeit des Befragten stellt. Immerhin kann man davon ausgehen, dass “in vielen Fällen im Alltag das wichtig ist, was die Leute an moralischen Argumenten wahrnehmen und präferieren, und weniger, welche moralischen Argumentationen sie selbst produzieren” (Rest 1975b, 748).

Demgegenüber sind Tests, zumindest Tests im strikten Sinne eines Experimentellen Fragebogens (Lind 1982b), ökonomischer, was ihren vielseitigeren Einsatz und die Überprüfung von Hypothesen erlaubt, die große Personenzahlen erfordern; sie sind transparenter, was sowohl der kritischen Überprüfung ihrer theoretischen (inhaltli-

chen) Validität als auch der Bemühung entgegenkommt, das moralische Urteilsverhalten und seine Determinanten differenziert zu analysieren; sie erlauben weiterhin, dass die Intensität der Präferenz für eine bestimmte moralische Orientierung nicht wie im Kohlberg-Interview aus der Anzahl von Nennungen erschlossen zu werden braucht, sondern durch entsprechende Antwortskalen direkt erhoben werden kann; und Tests ermöglichen die Erfassung moralischer Urteilskompetenz unabhängig von der individuellen Artikulationsfähigkeit. Diese vier Eigenschaften lassen Tests in Bezug auf eine Reihe von Forschungsfragen vorteilhafter erscheinen als Interviews, ohne dass man Tests deshalb absolut als die bessere Methode ansehen darf. Das klinische Interview, wie es von Freud, Piaget, Kohlberg und anderen entwickelt wurde, hat nicht nur historische Verdienste aufzuweisen. Von erfahrenen und mit der jeweiligen Theorie gut vertrauten Psychologen durchgeführt, ist diese Methode für manche Fragestellungen nicht durch Tests zu ersetzen (vgl. neben den Arbeiten von Kohlberg die wichtigen Studien von Döbert und Nunner-Winkler, Oser, Power u.a.m.).

3. Tests zur Erfassung von moralischer Urteilskompetenz (TMU)

Bei den TMUs gibt es zwei unterschiedliche Vorgehensweisen, die sich durch die Anlage des Verfahrens und die Strategie der Auswertung unterscheiden. Die erste, der "Defining-Issues-Test" (DIT) von Rest (1979) hat sich gut bewährt als psychometrische "Technik" (im Sinne von Coombs u.a. 1975, 45); als "Kriterium" für die psychologische Forschung ist er jedoch problematisch. Der DIT gründet sich auf zwei, wie wir meinen, nicht miteinander verträglichen Paradigmen. Er orientiert sich einerseits eng an Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung; andererseits bedient er sich der Kriterien der klassischen Fragebogenkonstruktion, die, so wendet Kohlberg zu Recht ein, mit der kognitiven Entwicklungstheorie im Grunde nicht vereinbar ist. Rest hat die Dissonanz zwischen Theorie und Empirie teilweise auf Kosten der kognitiven Entwicklungstheorie aufgelöst. Das hieraus resultierende "komplexere Entwicklungsmodell" (Rest 1979, 63) ist u.E. keine gehaltvolle Alternative zur Kohlberg-Theorie. Von den beiden Komponenten der moralischen Urteilskompetenz erfasst der DIT explizit die inhaltlichaffektive. Die strukturell-kognitive Komponente wird allerdings implizit durch das P-Maß ausgedrückt, das ein Maß der Konsistenz der Antworten in Bezug auf postkonventionelle Moralität ist. Diesem Umstand ist zu verdanken, dass die Studien mit dem DIT eine Fülle interessanter und für die Validität der KohlbergTheorie unentbehrlicher Befunde vorzuweisen haben.

Abbildung 1:

Strukturelle Verfahren zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz

Verfahren	Verhalten	Dispositionelle Komponenten	
		affektiv-inhaltlich	kognitiv-strukturell
Kohlberg-Interview	Produktion moralischer Argumente zu mehreren hypothetischen Dilemata im Interview	Stufentypische Orientierung: 'concerns', 'norms', 'elements' (ein gemeinsamer Meßwert, MMS, für beide Komponenten: Zuordnung zu einer von sechs Stufen gemäß der Häufigkeit von stufentypischen Argumenten)	Konsistenz der moralischen Argumentation auf systematisches Nachfragen hin ('probing')
Defining-Issues-Test, DIT	Bezeichnung der Wichtigkeit von vorgegebenen Fragen zu moralischen Dilemata durch Rangordnung	Stufentypische Orientierungen ('concerns') der sechs Stufen (ein gemeinsamer Meßwert, der P-Wert, für beide Komponenten: Anteil der postkonventionellen Definitionen an der Gesamtzahl der Erst-Ränge)	(nur implizit erfaßt mit der Konsistenz der Präferenz postkonventioneller Definitionen des Dilemmas
Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz	Akzeptierung oder Ablehnung (Legitimierung) von vorgegebenen Argumenten für und gegen die Lösung eines moralischen Dilemmas	Stufentypische Orientierung ('concerns'): Richtung und Intensität des Akzeptabilitäts- oder Gerechtigkeitsurteils	Konsistenz des Urteilsverhaltens in Bezug auf die stufentypischen Orientierungen - unabhängig von der Meinungskonformität der Argumente
MUT / MUF	Dilemmas, für die man sich entschieden hat	(Verschiedene Kennwerte für die affektive und für die kognitive Komponente der moralischen Urteilskompetenz, sowie für beide Komponenten zusammen)	

Die zweite Art von Verfahren sucht neue Wege der strukturellen Diagnostik. Sie knüpft an frühere Überlegungen von Rest an über den Zusammenhang zwischen der eigenen Produktion von Argumenten und der Präferenz für vorgegebene Argumente (Rest u.a. 1969; Rest 1973). Im Gegensatz aber zu diesen reinen Präferenztests wird hier auch neben der inhaltlich-affektiven Komponente moralischer Einstellungen (durch die systematische Konstruktion und Variation von zu beurteilenden Argumenten) der kognitiv-strukturelle Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens direkt in die Messung einbezogen. Eine solche simultane Erfassung beider Komponenten scheint unerläßlich, "weil eine moralische Handlung oder Einstellung weder durch rein 'kognitive' noch durch rein 'motivationale' Kriterien definiert werden kann" (Kohlberg 1958, 16). Dieser neue, beide Komponenten des Urteilsverhaltens erfassende Ansatz wurde bislang in zwei Instrumenten zu realisieren

versucht. Der “Moralisches-UrteilTest” (MUT), der ein Akzeptabilitätsurteil verlangt, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes “Hochschulsozialisation”⁵ entwickelt, woraus auch einige seiner Besonderheiten resultieren (sehr differenzierte Antwortskala, Themenauswahl; vgl. Lind u.a. 1976, 1978a, 1982c).

Der “Moralisches-Urteil-Fragebogen” (MUF) von Krämer-Badoni und Wakenhut (Wakenhut 1981a) stellt eine an die speziellen Untersuchungszwecke der Autoren angepaßte Variante des MUT dar, die ursprünglich für das Forschungsprojekt “Sozialisation in der Bundeswehr”⁶ erstellt, inzwischen aber auch, wie der MUT, in einer Reihe anderer Untersuchungen verwendet wurde. Für den MUF wurden neue Dilemmata, ein modifiziertes Antwortschema und besondere Kennwerte entwickelt, letzteres vor allem, um das Phänomen der Segmentierung im moralischen Bewußtsein (Döbert & Nunner-Winkler 1975; Senger i.d.B.) meßbar zu machen. Neben diesen Tests gibt es noch eine Vielzahl älterer und neuerer Verfahren zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz⁷, die sich jedoch, von wenigen Ausnahmen abgesehen⁸, darauf beschränken, den affektiven Aspekt zu erfassen und den kognitiv-strukturellen Aspekt ganz zugunsten der Kriterien der klassischen Psychometrie vernachlässigen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei hier diskutierten Typen von strukturellen Verfahren, Kohlbergs Interviewmethode, Rests Definitionstest und die Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz (MUT und MUF) werden nochmals in Abbildung 1 verdeutlicht.

4. Anlage und Konstruktion der TMU

Der Konstruktion von Tests zur Messung der moralischen Urteilskompetenz stellen sich vier Probleme: das der Systematik des Testdesigns, das der Auswahl und Konstruktion von moralischen Dilemmata, das der Auswahl und Konstruktion von moralischen Argumenten und Antwortvorgaben und das der Verrechnung und Deutung individueller Bewertungsmuster, u.a. der Zuweisung von Stufen des moralischen Urteils im Sinne von Kohlbergs Schema durch numerische Verfahren.

4.1 Das experimentelle Design der TMU

Da hier angezielt ist, nicht nur die affektive Komponente des moralischen Urteilsverhaltens, sondern auch die kognitiv-strukturelle zu erfassen, da also aus dem Muster der Antworten einer Person nicht nur Rückschlüsse auf ihre Lokalisation auf einer Einstellungsdimension gezogen werden sollen, sondern gleichzeitig ihre

Fähigkeit erfaßt werden soll, moralische Einstellungen (konkurrierend zu anderen potentiell handlungsleitenden Orientierungen) integriert und differenziert im konkreten Urteilsverhalten zur Geltung zu bringen, muß diese Erkenntnisabsicht bereits in der Anlage des Verfahrens berücksichtigt werden.

Die strukturelle Verankerung moralischer Kategorien im Urteilsverhalten läßt sich nicht durch einzelne Items (oder deren Summation) erfassen, sie ergibt sich erst aus dem Beziehungsgefüge von Frage- und Antwortmustern (Nunner-Winkler 1978), wie es im Alltag intuitiv erfolgt und wie es durch die wissenschaftlichen Techniken des standardisierten Interviews und des experimentellen Tests expliziert wird. In diesen Methoden wird in hermeneutischer Absicht durch systematisches Fragen die Möglichkeit geschaffen, konkurrierende Hypothesen über den Beweggrund des individuellen Urteilsverhaltens zu überprüfen (vgl. Lind 1980b; Lind, Sandberger & Bargel i.d.B., 48ff.).

Welche Dispositionen als Hypothesen in das Test-Design aufgenommen werden müssen, hängt von der Meßintention ab. Da mit den TMU an moralischen Kategorien orientiertes Urteilsverhalten, also moralisches Urteil, gemessen werden soll, müssen die vorgegebenen Items diese Kategorien repräsentieren. MUT und MUF enthalten die sechs von Kohlberg (1974a, 60) unterschiedenen Moraltypen als Faktor. Er ist durch entsprechende Argumentationen vertreten, die der Befragte zu beurteilen hat. In Verbindung mit einer individuellen Auswertung kann man mit diesem Design, wie auch der DIT zeigt (Rest 1979), recht gut feststellen, ob moralische Dispositionen im Urteilsverhalten wirksam werden, d.h. ob der Befragte bei der Bewertung konsistent zwischen den qualitativ verschiedenen Argumenten unterscheidet. (Beim DIT wird dies durch den P-Wert indiziert). Mit den TMU sollten jedoch weiterreichende Analysen der Integriertheit und Differenziertheit des moralischen Urteils unternommen werden, für die dieses einfaktorielle Konstruktions- und Auswertungsdesign nicht hinreicht. In der klassischen Fragebogen-theorie werden alle weiteren Faktoren durch den Begriff des 'Messfehlers' verdeckt. Diese Größe wird – fälschlicherweise – mit dem Gesamt aller unbekannten Dispositionsfaktoren gleichgesetzt und diese somit weitgehend der Aufmerksamkeit der Forschung entzogen.⁹ Die Anlage der TMU intendiert eine Aufhellung dieser weiteren Faktoren, die uns von der Theorie her bereits bekannt, empirisch aber noch wenig untersucht sind. So kann in einer Diskussion über ein Entscheidungsdilemma die Zustimmung zu einem Argument noch von anderen Motiven oder Motivkombinationen getragen werden. Sie kann aus bloßem Respekt des Befragten vor dem psychologischen Instrument erfolgen oder einer allgemeinen Tendenz entspringen, fremden Argumenten zuzustimmen (Akquieszenz). Oder sie erfolgt, weil das Argument für den eigenen Standpunkt zur Lösung des Dilemmas spricht (zwecks Disso-

nanzreduktion oder Exhaurierung der einmal eingenommenen Position). Das sind die beiden wichtigsten der uns bekannten Orientierungen, die bei oberflächlicher Betrachtung zu Fehldeutungen des individuellen Antwortverhaltens führen können (Lind 1978a, 181-5). Während die erste Deutung bereits dadurch überprüft werden kann, dass qualitativ verschiedene Argumente vorgegeben werden (Faktor Stufe), muß die zweite durch weitere Elemente des Testdesigns gesichert werden, nämlich durch die Einführung von meinungskonträren Argumenten (Faktor Pro-Contra). Kohlberg hat sich dieser Technik ursprünglich in seinen Interviews bedient, um die "Festigkeit der 'Struktur' eines Probanden" (Eckensberger u.a. 1980, 340; Kohlberg 1958, 12, 131), also das Niveau der Urteilsintegrität auf die Probe zu stellen. Um die situative Differenzierung und die komplizierteren Strukturen des individuellen Denksystems zu erfassen, wie die hierarchische Integration des moralischen Urteils in umfassendere Systeme der Persönlichkeit (Perry 1970), wird bei den TMU auch noch die Dilemma-Situation als experimenteller Faktor berücksichtigt, der in traditionellen Verfahren nur weitere Hinweise auf den Grad der Integration des Urteilsverhaltens zu einer "strukturellen Ganzheit" erbringen soll, in vielen Fällen aber eher Rigidität erfaßt (Kohlberg 1958, 149-50). Eine moralisch adäquate Lösung eines Dilemmas muß aber "beidem Gerechtigkeit widerfahren lassen, der eigenen Überzeugung und den Anforderungen der Situation" (Kohlberg 1958, 128). Kohlberg selbst hat diese Einsicht bei der Anlage und Auswertung seines Interviewtests nicht explizit berücksichtigt. Wie er inzwischen festgestellt hat, resultiert ein erheblicher Teil der individuellen Stufenvarianz aus dem unterschiedlichen moralischen Aufforderungsgehalt der Dilemmata bzw. der 'Issues' (Kohlberg 1976). Durch die Kombination dieser drei Orientierungen (Faktoren) können weitreichend Modellvorstellungen über die Struktur des Urteilsverhaltens empirisch überprüft werden, die neben Haupteffekten auch noch Momente der umfassenderen Persönlichkeitsintegration zu erfassen erlauben, wie sie von Perry (1970) mit großer Klarheit herausgearbeitet wurden. TMU belassen es nicht mit der Annahme eines hypothetischen Konstrukts, sondern zielen auf moralische Dispositionen, die sich im Urteilshandeln tatsächlich manifestieren. Bei den hier vorgestellten TMU, denen das Konzept des Experimentellen Fragebogens (Lind 1982b) zugrunde liegt, wurden die vermuteten (hypothetischen) Urteilsdisposition (Antwortmotive) als 'Faktoren' in die Fragebogensituation hineinkonstruiert, so dass am Muster des Urteilsverhaltens, das ist am Muster der Interaktion von Befragtem (Person) und Fragebogen (Situation), überprüft werden kann, an welchen Merkmalen der Situation der Befragte sich tatsächlich orientiert hat, und damit gleichzeitig, ob und in welchem Ausmaß die vermuteten Dispositionen in dieser Interaktion wirksam geworden sind. In diesem Sinne sind TMU Verhaltenstests, die im Vergleich zu

den üblichen Selbstbeschreibungsfragebogen das Problem der Verzerrung der Diagnose durch die vom Individuum geforderte Introspektion (Shweder 1975) nicht kennen. Der MUT besteht aus zwei, der MUF aus sechs Untertests, in denen Entscheidungskonflikte und Argumentationen dargestellt werden. Auf das Dilemma und die Schilderung seiner Lösung folgt die Frage, wie man hierzu steht. Dann folgen sechs Argumente für und sechs Argumente gegen diese Lösung. Den Argumenten ist jeweils eine mehrstufige Antwortskala beigelegt, auf der die befragte Person angibt, wie akzeptabel oder wie berechtigt das jeweilige Argument für sie ist. Damit steht jedes Argument in drei in den Tests berücksichtigten Bedeutungskontexten; sie bilden ein dreifaktorielles, vollständig gekreuztes experimentelles Design (Dilemma/ Pro-Contra/ Stufe), das je nach Forschungsinteresse erweitert werden kann. Im Anhang findet sich der Untertest 'Arzt' aus dem MUT, der in Anlehnung an das Kohlberg-Interview entwickelt wurde.

4.2 Das *“moralische”* Dilemma

In der Praxis der Testanwendung nehmen die Befragten zunächst Kenntnis von der Beschreibung des objektiv vorgegebenen Gehalts der Situation mitsamt dem raum-zeitlichen Hintergrund. Diese für alle Probanden gleiche Ausgangsinformation unterliegt der je subjektiven Interpretation und Definition, durch die das Individuum Sinnbezüge in die Situation hineinlegt. Nur wenn diese Situationsdefinition nach moralisch-ethischen Kriterien erfolgt, wird die Situation zu einer moralisch relevanten Situation bzw. zu einem moralischen Dilemma, das tatsächlich nach moralischen Kriterien bewertet wird (Kohlberg 1969, 370, 393-397; Krämer-Badoni & Wakenhut i.d.B.; Döbert & Nunner-Winkler i.d.B.). Um eine solche Situationsdefinition zu ermöglichen bzw. nahezulegen, sind einige Aspekte zu beachten. Die Situation sollte a priori als moralisches Dilemma konstruiert sein, bei dem zwei oder mehr moralische Werte im Konflikt stehen. Kohlberg (1976) benennt insgesamt 11 moralische Themen (*“moral issues”*): Strafe, Eigentum, Gefühl, Autorität, Recht, Leben, Freiheit, Gleichheit, Wahrhaftigkeit, Gewissen, Geschlechtlichkeit. Der Befragte sollte sich in die handelnde(n) Person(en) des Dilemmas hineinversetzen können. Dieser Bedingung genügen in der Regel solche Situationen, die sich auf die Lebens- und Erfahrungswelt des Befragten beziehen. Bei diesen Situationen kann es sich um selbst erlebte Dilemmata handeln oder auch um solche, die man beobachtet oder durch Schilderung anderer erfahren hat.¹⁰ Zur empirischen Absicherung der symbolischen Verfügbarkeit der Situation kann am Schluss eines Dilemmas die Frage gestellt werden, ob sich der Befragte tatsächlich in das Dilemma

hineinversetzen kann. Wesentlich für die Güte des Dilemmas ist aber nicht die Häufigkeit, mit der es im Alltag erlebt wird, sondern sein moralischer Aufforderungsgehalt. Dieser wird, wie wir sahen, durch die Wahl des/der Dilemma-“Issues” tangiert (vgl. Eckensberger & Reinshagen 1980, 80). Schon die empirisch vorfindbare Präferenzhierarchie der Argumentationsstufen deutet daraufhin, dass nicht jedes Dilemma auf der theoretisch höchsten Stufe gelöst werden muß. Während bei einigen Dilemmata (so beim Arzt-Dilemma) die Argumentationen auf Stufe VI am stärksten akzeptiert werden, liegt dieses Maximum, z.B. beim Arbeiter-Dilemma für dieselben Befragten eine Stufe tiefer (Lind 1977, 30). Es ist daher wichtig, zumindest einige der verwendeten Dilemmata so auszuwählen, dass sie grundsätzlich eine Diskussion auf den postkonventionellen Stufen erfordern. Das ist der Fall, wenn in ihnen eine Gefährdung der Menschenwürde und des menschlichen Lebens thematisiert werden. Welche weiteren Themen und welche Situationen für die Dilemmata ausgewählt werden, hängt nicht zuletzt vom Untersuchungsinteresse ab. Soll die Abhängigkeit des moralischen Urteils von spezifischen Lebensbereichen, die sogenannte Segmentierung, untersucht werden, so müssen die interessierenden Bereiche auch in den Dilemmata repräsentiert sein, wie im MUF, in dem ein Teil der Dilemmata auf die militärische Lebenswelt von wehrpflichtigen Soldaten der Bundeswehr zugeschnitten wurde, während die anderen sich auf die zivile Lebenswelt beziehen. Die plausibel erscheinende Forderung nach jener ökologischen Validität der Situationen (vgl. Pawlik 1976), ist, soweit sie auf eine repräsentative Abbildung der jeweiligen Umwelt zielt, nicht zu erfüllen, da die Grundgesamtheit der moralisch relevanten Situationen in dem interessierenden Lebensbereich nicht bestimmbar ist. Vielmehr müssen die Dilemmata (wie die Argumente) repräsentativ für die Fragestellung, also theoretisch valide sein. Solange präzise Kriterien fehlen, muß uns die Intuition sagen, welches genuin moralische oder humanitäre Probleme sind. Darüber scheint ein gewisser Konsens erreichbar. Aufgefordert anzugeben, als welche Art von Problem sie das Arzt-Dilemma (siehe Anhang) ansehen, gaben Studienanfänger (N=538) folgende Antworten:

4.3 Das Argument

Zwei Forderungen erscheinen uns essentiell: (a) Um theoretisch valide zu sein, muß sich jedes Argument anhand der bei Kohlberg beschriebenen Merkmale genau einer Stufe zuordnen lassen. Es ist auf jeden Fall nützlich, durch ein Experten-Rating gegenprüfen zu lassen, ob die Argumente als “criteria” auch hinreichend gut die Stufen repräsentieren, die sie repräsentieren sollen. Natürlich wird dieser Forde-

rung durch Unklarheiten der Theorie eine Grenze gesetzt, solange jedenfalls, bis es gelingt, diese weiter zu präzisieren (Eckensberger & Reinshagen 1980; Oser 1981b; Lempert 1982). (b) Die Auswahl der Argumente sollte unabhängig von der Entscheidungsrichtung des Arguments und seiner Zugehörigkeit zu einer moralischen Urteilsstufe geschehen. D.h. sowohl für jede Entscheidungsrichtung (pro und kontra) als auch für jede der sechs Stufen sollte (mindestens) ein Argument in den Fragebogen aufgenommen werden, damit die Stufe der moralischen Orientierung

Definition des Arzt-Dilemmas als ein ...

-humanitäres	51,3%	Quelle: Forschungsprojekt Hochschulsozialisation (Universität Konstanz)
-moralisches	25,8%	
-religiöses	10,6%	
-rechtliches	6,5%	
-gesellschaftliches	5,0%	
-wissenschaftliches Problem	0,7%	

logisch unabhängig von der Meinung zu dem moralischen Dilemma bestimmt werden kann. Erst dieses erlaubt die analytische Unterscheidung von Struktur und Inhalt moralischer Urteile und enthebt die Hypothese einer empirischen Korrelation zwischen beiden Aspekten (Kohlbergs Parallelitätsthese) des Vorwurfs der Tautologie (Phillips & Nicolayev 1978). Manchmal ist es schwierig, für alle sechs Stufen des moralischen Urteils sinnvolle Argumente zu formulieren. "Sinnvoll" meint hier, dass die Argumente weder lächerlich noch künstlich wirken dürfen. Als empirischer Beleg für den Erfolg solcher Konstruktionen kann u.a. gewertet werden, dass die Pro-Argumente von den Befürwortern ähnlich bewertet werden wie die entsprechenden Contra-Argumente von den Gegnern der geschilderten Handlung. Das schließt nicht aus, dass bestimmte Meinungen, wie z.B. rassistische Vorurteile, auf einer postkonventionellen Ebene prinzipiell nicht vorstellbar sind (Kohlberg 1976). Aus eigener Erfahrung kennen wir auch die Schwierigkeit, für bestimmte Entscheidungen (z.B. für die Euthanasie) "gute" Gründe auf Stufe I oder II zu formulieren. Es ist noch eine offene Frage, inwieweit diese Schwierigkeiten prinzipieller Natur oder aber durch eine gründliche Einarbeitung in die kognitiv-entwicklungstheoretische Methodologie behebbar sind.

4.4 Erfassung von Stärke und Richtung des Urteilsverhaltens

Zu jedem der Argumente wird eine Reaktionsskala vorgegeben, auf der die Befragten angeben, wie akzeptabel ihnen das Argument erscheint, so beim MUT, oder wie gut man mit diesem Argument die geschilderte Handlung rechtfertigen bzw. ablehnen kann, so beim MUF.¹¹ Die Vorgabe einer abgestuften Reaktionsmöglichkeit erlaubt es, Grade der affektiven Tendenz zu erheben, die in dem Interviewverfahren von Kohlberg nur aus der Häufigkeit der Antworten abgeleitet werden. Die Differenziertheit der Skala sollte der angezielten Befragtenpopulation angepasst sein. Bei Personen mit höherem intellektuellen Niveau können sehr fein abgestufte Reaktionsmöglichkeiten vorgesehen werden. Bei Personen, die diese Voraussetzungen nicht mitbringen, sind drei bis fünf Reaktionsmöglichkeiten angemessener (vgl. Rohrmann 1978). Eine verbale Umschreibung aller oder nur der extremen Reaktionsmöglichkeiten erleichtert in jedem Fall die Beantwortung. Die Befragten sollten nicht durch gradzahlige Antwortskalen, bei denen die Mittelkategorie fehlt, zu einer Urteilsrichtung gezwungen werden. Um die Meinung zum moralischen Dilemma selbst zu erfassen, wird die sogenannte Bilanzfrage gestellt. Von ihrer Beantwortung hängt u.a. ab, ob beim einzelnen Befragten die Pro- und Contra-Argumente als "meinungskonform" oder als "meinungskonträr" zu klassifizieren sind.¹²

5. Eine Drei-Schritt-Strategie der Test-Auswertung¹³

Durch das experimentelle Anlage- und Auswertungsdesign sind TMU (anders als die herkömmlichen Einstellungs- und Persönlichkeitsfragebogen, aber auch anders als Kohlbergs Interviewmethode) so angelegt, dass sie eine aufeinander bezogene, aber dennoch unkonfundierte Messung der beiden Hauptkomponenten des moralischen Urteilsverhaltens erlauben: der inhaltlich-affektiven und der strukturell-kognitiven Komponente. In den meisten Fragebogen wird nur eine der beiden Komponenten angezielt, zumeist die affektive. Im Kohlberg-Interview soll möglichst inhaltsfrei der strukturelle Aspekt erfaßt werden. Tatsächlich repräsentieren die Meßwerte in beiden Fällen eine Konfundierung der zwei Komponenten. Auch bei den TMUs war anfangs ähnlich der Kohlberg-Methode die Zuschreibung eines einzigen, möglichst strukturellen Stufenwertes beabsichtigt. Entsprechende strukturelle Auswertungsstrategien werden unten (vgl. 5.3) dargestellt. Die Bemühungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass damit vergleichbare wenn auch nicht identische Resultate zu erzielen sind wie mit dem Kohlberg-Interview (vgl. u.a. Rest

1973; Krämer-Badoni & Wakenhut i.d.B.), aber auch, dass man bei dieser Methode denselben Problemen begegnet wie bei jener.¹⁴ Als Konsequenz hieraus schlagen wir vor, die Absichten der kognitiv-entwicklungstheoretischen Methodologie zu modifizieren: Statt der Zuweisung nur einer Stufe, um den kognitiv-moralischen Entwicklungsstand einer Person zu beschreiben, erscheint es uns wichtig, zukünftig zwei Entwicklungsdimensionen simultan zu betrachten, (a) die Stufe des moralischen Ideals, d.h. die am stärksten akzeptierte Stufe der Moral (highest stage preferred), und (b) die Stufe der moralischen Urteilskompetenz, d.h. jene Stufe der Moralität, die eine Person in ihrem Urteilsverhalten konsistent über verschiedene Situationen hinweg (integriert) und differenziert nach bestimmten Umständen anwendet. Das eine kann nicht auf das andere reduziert werden, das eine kaum richtig verstanden und eingeschätzt werden ohne das andere.

Während uns die bloße Präferenz moralischer Maximen nichts sagt über die moralische Urteilskompetenz, kann die Feststellung einer Fähigkeit nicht vollständig sein, wenn sie den subjektiven (Präferenz-)Bezug nicht berücksichtigt und an seine Stelle die subjektive Präferenz anderer setzt (zum Problem der Objektivität vgl. Adorno 1980/1951, 84). Durch die wechselseitig bezogene Erfassung von Inhalt und Struktur der Moralkompetenz grenzt sich diese kognitive Moralphyschologie von jenen Ansätzen ab, die bei der Erfassung des moralischen Verhaltens von einer (zumeist impliziten) konventionellen Definition des Moralischen ausgehen.¹⁵ Die Methodologie der TMU richtet sich dagegen auf die Frage, ob ein Individuum fähig ist, in konkreten Situationen seinen eigenen Maximen gemäß zu urteilen. Die Auswertung der TMU macht die Zuschreibung eines Wertes für die Richtung und die Intensität der moralischen Einstellung davon abhängig, dass sich diese Disposition im moralischen Urteilsverhalten einer Person auch tatsächlich als wirksam erweist; und sie macht die Kennung der kognitiven (Fähigkeits-)Komponente davon abhängig, dass die Verhaltenskonsistenz sich auf individuell akzeptierte Kategorien bezieht.

5.1 Definition der kognitiv-strukturellen Meßwerte der TMU

Wenn wir weder annehmen dürfen, dass moralische Maximen völlig ohne Einfluss auf das konkrete Urteilsverhalten sind, noch davon ausgehen können, dass solche Maximen wie von selbst das individuelle Verhalten bestimmen, dann stellt genau jenes Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten einen wichtigen Gegenstand der psychologischen Forschung dar, den Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz vorab als erstes aufzuhellen haben. Aus der neueren Forschung wissen wir, dass es gerade dieses, das Ob und das Ausmaß der kognitiven Verankerung

moralischer Orientierung, ist, das am stärksten entwicklungsbedürftig und entwicklungsfähig ist, und das durch die klassischen Konstruktions- und Auswertungsmethoden für Fragebogen nicht erfaßt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig uns zu erinnern, dass sich die kognitivmoralische Entwicklung nicht nur durch eine größere kognitive Verankerung moralischer Maximen im Handeln (Integration) erweist, sondern auch durch den gleichzeitig notwendigen Prozeß der Auflösung alter Verhaltensbindungen (Differenzierung) sowie der Berücksichtigung situativer Umstände und konkurrierender Werte (hierarchische Integration) auszeichnet. Ohne eine definitive Bezugnahme auf Inhalte kann bei der Interpretation der Konsistenz von Verhalten nicht zwischen 'progressiver' Integration und 'regressiver' Rigidisierung, nicht zwischen entwicklungsmäßig fortgeschrittener Differenzierung und zurückgebliebener Orientierungslosigkeit unterschieden werden, wie die Erforschung 'rein' kognitiver Strukturen und Stile zeigt. 'Konsistenz' ist ein zweistellig-relationaler Begriff, dessen (unvollständige) einstellige Definition ('Konsistenz an sich') in der Psychometrie notwendigerweise zu Mehrdeutigkeiten führt. Durch die Definition von Antwortkonsistenz in Bezug auf motivationale Inhalte im Experimentellen Fragebogen-Design ist eine Lösung des Konsistenzproblems und damit die eindeutige Definition verschiedener Maße der kognitiven Strukturiertheit in Bezug auf verschiedene handlungsleitende Dispositionen möglich. So können mit dem MUT oder dem MUF 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 man 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 bzw. eine Interaktion der obigen Faktoren mit dem Faktor Dilemma). Durch die Kombination und Hierarchisierung der Orientierungen (a) bis (c) lassen sich bereits vielfältige und sehr differenzierte Hypothesen über Aufbau und Funktion der moralischen Urteilskompetenz und deren Entwicklung abbilden und empirisch überprüfen, wie wir unten anhand eines konkreten Beispiels sehen werden. Zur Berechnung der Strukturwerte eignet sich vor allem die multiple Varianzkomponentenzerlegung (Lind 1978a; 1980b), bei der die Design-Variable (Dilemma, Stufe der Argumentation, Meinungskonformität) bzw. die Orientierung der Befragten an diesen Aspekten der Situation die Varianzquellen darstellen und die abhängige Variable das Gesamt der individuellen Präferenzurteile ist.

5.2 Definition der affektiv-inhaltlichen Meßwerte

Ist die Frage geklärt, daß moralische Kategorien für das individuelle Urteilsverhalten eine Rolle spielen, kann untersucht werden, in welcher Richtung und mit welcher Intensität die Präferenz für eine spezifische moralische Orientierungsstufe davon bestimmt wird. Hier bewährt sich nun das Zwei-Komponenten-Konzept der Experimentellen Fragebogen-Methode. Anders als bei der klassischen Einstellungsmessung kann man hier die Zweideutigkeit der Intensitätsmaße einschränken – wieweit ist wieder von den jeweiligen Forschungsfragen abhängig, da auch die Reduktion von Mehrdeutigkeiten kein Zweck an sich sein darf. Aus der Strukturanalyse der TMU kann man ersehen, ob diese als Intensitäten gedeutet werden können oder aber als Inkonsistenz des Urteilsverhaltens in Bezug auf eine moralische Einstellung zu interpretieren sind. Eine Basis für die Entscheidung zwischen beiden Deutungen ergibt der Vergleich der Präferenzen für die sechs Stufen der Moralität. Ergeben sich zwischen den Präferenzen keine signifikanten Differenzierungen, dann müssen Intensitätsgrade als Ausdruck eines 'in Bezug auf moralische Kategorien nicht konsistenten' Antwortverhaltens gedeutet werden. Davon abgesehen kann das Verhalten in Bezug auf andere Orientierungskategorien, z.B. in Bezug auf die Einstellung des Befragten zu dem gesamten Fragebogen (Akquieszenz) oder in Bezug auf das "Vorzeichen" der Argumente (Meinungskonformität) sehr wohl konsistent sein.

Hält man sich an übliche Standards, dann kann als "signifikante Differenzierung" gelten, wenn der Design-Faktor Stufe im MUT 10 oder mehr Prozent der gesamten individuellen Antwortvarianz erklärt, was bei $n = 24$ Items einem Signifikanzniveau von .05 und einer Korrelation zwischen moralischen Kategorien und Urteilsverhalten von $r = .33$ entspricht. Beim MUF genügt dieser Forderung bereits ein Varianzanteil von 5 Prozent, wenn vier Dilemmata bzw. 48 Items vorliegen. Folgt man der Auffassung, dass diese Werte eine "Schallmauer" der Persönlichkeitsforschung darstellen (Mischel 1968), dann wäre bei diesem Kriterium zu befürchten, dass nur bei wenigen Befragten die Wirksamkeit einer moralischen Disposition nachgewiesen werden kann. Dieser Eindruck bezieht sich jedoch fast ausschließlich auf Selbstbeschreibungsfragebogen. Tatsächlich zeigt sich, dass bei den TMU der Umfang der Varianzaufklärung zwar mit dem Stand der kognitiven Entwicklung der Befragten stark variiert, im Durchschnitt aber weit über diesen 10 Prozent liegt. Daher konnte in den bisherigen Untersuchungen auch in den meisten Fällen mittlere Akzeptabilität der Stufen bzw. der Ebenen oder deren Rangplatz (modale Stufe bzw. modale Ebene) errechnet werden (vgl. Lind 1978a). Wie sehr verschiedenartige Untersuchungen übereinstimmend ergeben haben, differenziert

der affektiv-inhaltliche Aspekt der moralischen Urteilskompetenz nur wenig zwischen den Befragten (Piaget 1973/1932; Rest u.a. 1969; Damon 1977; Lind 1977; Portele 1980; Schmied 1981). Eine bloße Präferenz für die höheren Stufen des moralischen Urteilens ist schon früh im Jugend- und Kindesalter anzutreffen und über diese Rangordnung der Moralen scheint auch in vielen Kulturen 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 (er stellt u.a. die Instanz dar, an die die soziale Umwelt im Konfliktfall appellieren kann), und (c) für die Analyse situativer Differenzierungen (Segmentierung, Situationsdefinition etc.).

5.3 Definition der kognitiven Stufe der moralischen Urteilskompetenz

Auch wenn die Ermittlung einer kognitiven Stufe der Moralentwicklung der Idee und der Methode nach strittig ist, lassen es die Einfachheit eines solchen Messwertes und seine Bewährung in den von Kohlberg und anderen durchgeführten Interviewstudien wünschbar erscheinen, auch für geschlossene Tests entsprechende Maße zu konstruieren. In normativer wie in methodischer Hinsicht ist dafür Voraussetzung, dass die Stufenorientierungen sich auch empirisch als eine Entwicklungsordnung erweisen, d.h. (a) dass die Präferenzen der Stufen genau die theoretisch erwartbare Rangreihe bilden, und (b) dass dieser inhaltliche Aspekt den kognitiv-strukturellen Aspekt parallelisiert (Kohlberg). Genau diese beiden Voraussetzungen werden von den Mustern des moralischen Urteilsverhaltens in der Tat weitgehend erfüllt: (a) In allen bisherigen Untersuchungen mit MUT und MUF konnte die theoretische Präferenzrangreihe bestätigt werden. Auch wenn einzelne Personen und einzelne Untertests Abweichungen aufweisen, ergibt sich als soziale Tatsache im Mittel immer wieder eine von Stufe I nach VI monoton ansteigende Akzeptabilität der moralischen Orientierungen (Lind 1978a, 178). (b) Und auch die zweite Annahme konnte vergleichsweise deutlich empirisch bestätigt werden: Selbst in einer Untersuchung bei entwicklungsmäßig relativ homogenen Abiturienten zeigt sich ein ausgeprägtes und völlig theoriekonformes Muster der Korrelationen der kognitiven und der affektiven Komponente des moralischen Urteils (Lind

1978a, 190; 1980 c) – obwohl diese univariate, interindividuelle Auswertung der Überprüfung dieser These nicht völlig angemessen ist. In einer multivariaten Re-Analyse unter Ausschaltung von irrelevanten Varianzquellen (ähnlich der Intra-klassen-Korrelation) ergab sich eine gemeinsame Varianz beider Aspekte des moralischen Urteils von über 95 Prozent (Lind, Sandberger & Bargel i.d.B.). Dieser Zusammenhang konnte inzwischen auch mit anderen Auswertungsmethoden und anderen Samples bestätigt werden. Unter Wehrpflichtigen findet sich ein Zusammenhang zwischen der moralischen Strukturiertheit (Faktor Stufe) und der Güte der Übereinstimmung der individuellen Präferenzprofile mit der theoretischen Stufensequenz von I bis VI von $r = .58$ (Kendalls tau; vgl. auch Heidbrink i.d.B.). Zur Ermittlung eines Maßes für die kognitive Stufe der Moralentwicklung liegen inzwischen eine Reihe von Verfahren vor, die sich alle gut eignen, deren Diskussion und Bewertung jedoch noch nicht abgeschlossen ist. Ihnen ist die Intention gemeinsam, die am höchsten präferierte Moralorientierung zu erfassen, die im Handeln und Denken einer Person kognitiv verankert ist (Kohlberg 1969; Rest 1973; Lind 1978b, 366-8; Krämer-Badoni & Wakenhut 1978b; Briechle 1981). Kann man davon ausgehen, dass das individuelle Urteilen im Bereich zwischen Stufe I und der höchsten kognitiv verankerten Stufe konsistent erfolgt und im “darüber”-liegenden Bereich inkonsistent, dann muß es Aufgabe des Auswertungsalgorithmus sein, jenen Konsistenzabfall mit in die Skalierung einzubeziehen.

Für eine entwicklungsmäßig relativ homogene Untersuchungsgruppe ließ sich ein solcher Konsistenzabfall interindividuell klar aufzeigen. Bei Abiturienten und Studienanfängern ergeben die Längsschnitt-, die Korrelations- und die Kommunalitätenanalyse einen deutlichen Einschnitt der Konsistenzen zwischen Stufe III und IV; bei Studienabsolventen zwischen Stufe IV und V (Lind 1980d). Dieser Befund deutet daraufhin, dass die moralische Urteilskompetenz der ersten Gruppe bis Stufe III und die der zweiten Gruppe bis Stufe IV kognitiv verankert ist, was in Übereinstimmung mit den neueren Ergebnissen der Kohlberg-Gruppe steht (Kohlberg 1973; 1979a). Die intra-individuellen Analysen, für die die Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz eigentlich angelegt sind, bedienen sich verschiedener Maße der individuellen Antwortkonsistenz, um für einzelne Personen kognitive Stufenwerte zu ermitteln. Bei der Methode der “Entwicklungslogischen Stufenvektoren” (ESV) werden idealtypische Antwortmuster jeder Stufe mit den realen verglichen (vgl. Lind u.a. 1976, 120 ff). Wegen einer Reihe ungelöster Probleme wurde dieser Ansatz bislang nicht weiter verfolgt. Vielversprechender ist die Bestimmung der kognitiven Stufen mit dem Programm MODI nach Wakenhut (1981a), die sich direkt auf das Phänomen der “partiellen Konsistenz” des individuellen Urteilsverhaltens bezieht. Sie steht im Widerspruch zu dem klassischen Trait-

konzept der Persönlichkeitsforschung, das die Annahme impliziert, dass die Konsistenz eine Frage des Instruments und nicht der Urteilskompetenz des Befragten ist. Jene würde erwarten lassen, dass jeder der Befragten über alle sechs Stufen hinweg etwa gleich konsistent reagiert. Es konveniert jedoch mit der kognitiven Entwicklungstheorie, die erwarten läßt, dass Präferenzen über der modalen Stufe nicht vergleichbar sind mit Präferenzen unter der modalen Stufe. Eine Aggregation von Präferenzurteilen über alle Stufen hinweg ist von der erreichten Modalstufe abhängig. Nur bei modaler Stufe VI geht die partielle Konsistenz in eine vollständige Konsistenz der Präferenzurteile über. Die Zuweisung zu einer Stufe der kognitiv-moralischen Entwicklung kann entsprechend auf einer empirischen Konsistenzprüfung der Präferenzurteile aufbauen, wie unten am Profil der Präferenzmittelwerte einer Person gezeigt wird.

Briechele schlägt einen ähnlichen, aber einfacheren Auswertungsalgorithmus vor, bei dem die in jedem Dilemma erreichte kognitive Stufe per definitionem die unterste von jenen Stufen ist, die der Befragte zumindest einmal präferiert und ein zweites Mal mindestens neutral bewertet hat (Briechele 1981). Als weitere interessante Form der Auswertung verweist Heidbrink (1981; i.d.B.) auf die Möglichkeit, intraindividuelle Korrelationen der Stufenpräferenzen mit der theoretischen Stufenfolge (von I bis VI) mit Hilfe von Kendalls tau zu errechnen und als Maß für die moralische Urteilsfähigkeit zu verwenden. Allerdings muß hierbei auf eine Stufenkennung verzichtet werden, wie auch bei der Ermittlung des von Rest (1979) vorgesehen P-Wertes und von individuellen Präferenz-Profilen, wie sie ähnlich auch von Kohlberg häufig bevorzugt werden. Aber auch diese Methoden, die den Vorteil haben, eine differenzierte Analyse der Präferenzhierarchie der Stufen (Inhalt) und deren kognitiven Verankerung (Struktur) zu ermöglichen, haben sich in der Forschung gut bewährt (vgl. u.a. Rest 1979; Lind, Sandberger & Bargel i.d.B.; Oser 1981b).

6. Anatomie des moralischen Urteilsverhaltens

Unterschiede und Gemeinsamkeiten der hier erörterten Gruppen von Messwerten bezüglich Inhalt und Struktur der individuellen moralischen Urteilskompetenz lassen sich an dem konkreten Befragungsbeispiel in Tabelle 1 demonstrieren. Mit dem Befragten wollen wir annehmen, da er sich in alle Dilemmata ausreichend hineinversetzen konnte. Es braucht also kein Dilemma von der Auswertung ausgeschlossen zu werden.

(1) Die Analyse der strukturellen Komponente dieses Urteilsusters mittels der in-

dividuellen Varianzkomponentenzerlegung ergibt, dass der Befragte sich in seinem Urteilsverhalten schwach, aber dennoch merklich an moralischen Kategorien orientiert. Der Varianzanteil des Faktors Stufe liegt mit 14,8% deutlich über der Signifikanzschranke von 5% (beim MUF). Bemerkenswert ist hier aber auch, dass die Orientierung an der eigenen Meinung das jeweilige konkrete Dilemma im Urteilsverhalten noch sehr überwiegt (34,5% der gesamten Urteilsvarianz). Die weitere Analyse zeigt, dass auch der Faktorenkombination Stufe und Meinungskonformität ein relativ großes Gewicht zukommt, dass die Berechtigung eines Arguments aus der Sicht dieses Befragten also nur bedingt von dessen moralischen Qualität abhängt. Meinungskonträre Argumente werden anders beurteilt als meinungskonforme.

Tabelle 1: Ausgangsdatenmatrix eines Befragten

		Dilemma: ARBEITER		LÜDDERSEN		NEUMANN		SCHNEIDER		Mittelwert (Gesamt)
		Pro	Con	Pro	Con	Pro	Con	Pro	Con	
Stufe	I	3	3	3	2	2	3	3	2	2,6
	II	2	4	3	3	4	3	4	3	3,3
	III	2	5	4	4	5	2	5	2	3,6
	IV	5	5	4	5	5	2	5	1	4,0
	V	3	3	3	4	3	2	4	2	3,0
	VI	3	5	3	4	4	2	4	1	3,3
Bilanz (Meinung):		"eher falsch"		"eher falsch"		"eher richtig"		"eher richtig"		
Hineinversetzen in das Dilemma:		"ja"		"etwas"		"ja"		"ja"		

(2) Die Analyse des inhaltlichen Aspekts der Urteilskompetenz ergibt in diesem Fall eine modale Präferenzstufe IV (s.o., Tabelle 1). Im vorliegenden Fall trifft dies sowohl für die meinungskonforme und die meinungskonträre Antwortmatrix zu (Tabelle 2). Zur größeren Kennzeichnung läßt sich auch die modale Ebene berechnen, die hier die konventionelle Ebene (B) ist.

(3) Für die Ermittlung eines Wertes für die kognitive Stufe der Moralität kann, wie wir gesehen haben, keinesfalls die bloße Präferenzstufe genügen. Auch kann man beim jetzigen Stand der Diskussion nicht erwarten, dass die verschiedenen bislang gebräuchlichen Verfahren immer auf einen Wert konvergieren. Bei unserer Beispielsperson zeigt die Berechnung eines kognitiven Wertes mit Hilfe des Programms MODI auf Stufe IV, unter Verwendung der Verrechnung nach Briechle auf Stufe III. Die Frage bleibt, ob für differenzierte Problemstellungen die Reduktion der Antwortmuster auf einen Wert nicht zu sehr vergrößert. Von der Vielzahl von

weiteren, sehr differenzierten Auswertungsmöglichkeiten, die die TMU eröffnen (vgl. u.a. Lind & Wakenhut 1980; Wakenhut 1981a), soll hier nur das Phänomen der kontextabhängigen Segmentierung noch vorgestellt werden. Dieses wird sichtbar, wenn man die Ausgangsmatrix (s.o., Tabelle 1) anhand der Meinung zum Dilemma in eine *meinungskonforme* und in eine *meinungskonträre* Antwortmatrix zerlegt (Tabelle 2). Wie bereits die unterschiedlichen Mittelwerte signalisieren, fällt es diesem Befragten generell schwerer, die Argumente, die gegen die einmal gefasste, eigene Meinung gerichtet sind, zu präferieren. Berechnet man die Strukturwerte nach Heidbrink getrennt für meinungskonforme und meinungskonträre Antwortprofile ($\tau = .46$ bzw. $\tau = -.33$), dann wird aus deren Diskrepanz deutlich, dass vor allem letztere die geringe kognitive Verankerung der moralischen Maximen anzeigen. Die Festlegung auf eine Meinung zu einem konkreten Dilemma vor der Beurteilung von Argumenten stellt wie erwartet eine wichtige "situative Schwelle" dar, an der sich moralische Kompetenz zu bewähren hat (s.o. Abschnitt 4.). In der *meinungskonträren* Antwortmatrix sind auch die Präferenzen der Argumente zu den beiden Dilemmata aus der militärischen Lebenswelt – Dilemma SCHNEIDER und NEUMANN – ab Stufe 3 durchgehend niedriger als bei den beiden anderen "zivilen" Dilemmata. D.h. Gegenargumente auf den konventionellen und postkonventionellen Stufen werden für militärischen Kontext weniger präferiert und zugelassen; militärische und nicht-militärische Lebenswelt werden möglicherweise unterschiedlich moralisiert. Dieser erste Hinweis auf eine Segmentierung des moralischen Urteils kann in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse der meinungskonträren Antwortmatrix weiter verfolgt werden. Der erste Faktor wird durch die moralischen Stufen, der zweite Faktor durch die zu zwei Kontexten (militärisch vs. nicht-militärisch) zusammengefassten Dilemmata definiert. Der Varianzanteil, der sich aus der Wechselwirkung von Faktor Stufe und Faktor Dilemma-Kontext ergibt, liegt mit 34,2 Prozent in der Tat wesentlich höher als der einfache Effekt des Faktors Stufe (7,0 Prozent).¹⁶

7. Schlussbemerkungen und offene Fragen

Mit den Beispielen für eine Auswertung der Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz sollte gezeigt werden, dass diese eine Reihe von strukturellen Auswertungsmöglichkeiten beinhalten, die sich direkt auf die kognitive Theorie der moralischen Entwicklung beziehen lassen. Gerade darin unterscheidet sich dieser Ansatz von anderen psychologischen Konzeptualisierungen, wie etwa dem Einstellungskonzept, bei dem, wie zu Recht kritisiert wird, eine schwer überbrückbare

Kluft zwischen der Theorie und dem empirisch-operationalen Zugang besteht. Auch ist dieses idionomische Skalierverfahren stichprobenunabhängig. Die Konsistenzprüfung wird *intra*-individuell und nicht *inter*-individuell vorgenommen. Hierdurch wird der vielfachen, berechtigten Kritik an der klassischen Einstellungs- und Persönlichkeitsmessung generell und an ihrer Anwendung in der Moralphyschologie im besonderen (Kohlberg 1958, 1974b; Broughton 1978; Eckensberger u.a. 1980) Rechnung getragen. Die hier vorgetragenen Überlegungen lassen sich auch auf Ansätze außerhalb der kognitiv-entwicklungstheoretischen Theorietradition übertragen. Als Anwendungsmöglichkeiten wären der Bereich der kognitiv-sozialen Entwicklung (Selman 1976; Edelstein & Keller 1982), der Entwicklung des Ichs (Loevinger 1976), der Entwicklung der Interaktion (Oser 1981) und andere Bereiche zu nennen, in denen eine vergleichbare Entwicklungslogik formuliert wurde. Die TMU wurden bereits in einer Reihe von Untersuchungen eingesetzt, um Bedingungen, Verlauf und Ergebnisse von Sozialisationsprozessen zu untersuchen¹⁷, und haben dort nicht nur eine weitgehende Bestätigung der kognitiven Theorie der Moralentwicklung erbracht (konvergente Validierung), sondern auch neue Einsichten in den Zusammenhang von Inhalt und Struktur der moralischen Urteils-kompetenz ermöglicht.¹⁸

Tabelle 2: Meinungskonforme (a) und -konträre (b) Antwortmatrix

	Dilemma ARBEITER Con	Dilemma LÜDDERSEN Con	Dilemma SCHNEIDER Pro	Dilemma NEUMANN Pro	Mittelwerte für zivile militä- rische ...Dilemmata			alle
(a) Meinungskonforme Antworten								
Stufe I	3	2	3	2	2,5	2,5	2,50	
II	4	3	4	4	3,5	4,0	3,75	
III	5	4	5	5	4,5	5,0	4,75	
IV	5	5	5	5	5,0	5,0	5,00	
V	3	4	4	3	3,5	3,5	3,50	
VI	5	4	4	4	4,5	4,0	4,25	
(b) Meinungskonträre Antworten								
Stufe I	3	3	2	3	3,0	2,5	2,75	
II	2	3	3	3	2,5	3,0	2,75	
III	2	4	2	2	3,0	2,0	2,50	
IV	5	4	1	2	4,5	1,5	3,00	
V	3	3	2	2	3,0	2,0	2,50	
VI	3	3	1	2	3,0	1,5	2,25	

Die Diskussion dieser Testverfahren ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Den die Fruchtbarkeit des Ansatzes bestätigenden Befunden stehen eine Reihe von offenen

Fragen und Problemen methodischer Art gegenüber, die jedoch nicht nur die hier vorgestellten Tests betreffen. Aus der kognitiven Entwicklungstheorie geht hervor, dass es inadäquat wäre, diese Verfahren an den herkömmlichen Gütekriterien (Reliabilität und Validität) zu messen, wie dies in der Kritik an der Forschung zur kognitiven Entwicklungstheorie gelegentlich getan wird (u.a. Kurtines & Greif 1974; Reinshagen 1978; Eckensberger u.a. 1980; Schmied 1981). So ist es im Rahmen des kognitiv-strukturellen Paradigmas – und vielleicht schon in dem der klassischen Psychometrie, wie Lumsden (1976) argumentiert – nicht sinnvoll, eine 'Reliabilität' der TMU auf klassische Weise zu bestimmen. Die Hypothese, dass zwischen "wahrer" moralischer Orientierung und dem Meßwert ein vermittelnder Zufallsprozess stattfindet, ist zwar schon häufig aufgestellt, aber noch nicht überprüft worden. Daher erscheint es sinnvoll, wie Kohlberg (1979a) in seiner Entgegnung auf psychometrische Ansätze betont, zunächst von einem "deterministischen" Modell auszugehen, in dem Inkonsistenzen systematisch zu analysieren sind. Strukturelle Ganzheit ist nicht mit der Reliabilität eines Tests gleichzusetzen. Sie bezeichnet "eine Entwicklungsaufgabe, die erst auf der höchsten Stufe ganz erfüllt werden kann" (Lempert 1982, 117). Ähnlich wird mit dem Kriterium der 'Validität' zu verfahren sein. Die Validität eines Tests ("Wie gut mißt der Test, was er messen soll?") setzt Validität der ihn begründenden Theorie voraus ("Wie gut kennt der Forscher das, was er messen will?"). Die hier vorgestellten Tests sind in der Lage, hinsichtlich einiger zentraler Hypothesen die empirische Validität der kognitiven Entwicklungstheorie zu bestätigen (s.o.). Das läßt den Schluss zu, dass die Tests selbst einigermaßen theoretisch valide sind. Womöglich wird mit Broughton (1978) aber noch anders zu argumentieren sein. Um theoretische Positionen prüfen zu können, muß zunächst angenommen werden, dass der theoretisch begründete Test valide ist und Abweichungen von der Prognose zu Lasten der Theorie gehen. Oder die Richtigkeit der Theorie gilt als hinreichend gesichert – dann ist bei der Übersetzung der Theorie in Messoperationen nach Fehlern zu suchen. Beides läßt sich aber nicht gleichzeitig, sondern nur in Form eines iterativen Vorgehens in der Forschung bewerkstelligen ("bootstrapping"). Es wird deutlich, dass die Validität von Meßverfahren eingebettet ist in die Validität des Forschungs- oder Diagnoseprozesses, innerhalb derer sie eingesetzt werden, und daher auch in ihrer Entwicklung eng mit den Fortschritten der Theoriebildung verklammert ist.

Amerkungen

1. Die nachfolgenden Ausführungen halten sich, der Kontinuität des Diskussions-
textes willen, eng an frühere Ausführungen (Lind & Wakenhut 1980), enthal-
ten aber zu einer Reihe von wichtigen Fragen Revisionen des früheren Stand-
punktes, wie sie durch die Forschung und die Diskussion in der Zwischenzeit
nahegelegt wurden.
2. Der mit vielfältigen Bedeutungen unterlegte Kompetenz-Begriff wird hier ge-
wählt, um den kognitiven (Fähigkeits-)Aspekt hervorzuheben. Dem Begriff des
'Bewußtseins' wurde er hier vorgezogen, weil moralisches Urteilsverhalten in
Übereinstimmung mit Habermas (1976a, 86) nicht schon a priori auf das Ver-
halten begrenzt werden soll, dessen relevante Motive dem Individuum 'bewußt'
sind. Davon bleibt unberührt, den Bewußtseins-Begriff so zu verwenden, dass
er die Kompetenz einschließt. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei auf den
unterschiedlichen Gebrauch des Kompetenz-Begriffs hier im Vergleich zu
Chomsky (vgl. auch Döbert & Nunner-Winkler 1978) hingewiesen, wo er eher
einer Werthaltung entspricht, die noch in Verhalten (Performanz) umzusetzen
ist. Dagegen meint Kompetenz hier gerade diese Fähigkeit der Umsetzung von
Einstellungen in adäquates (Urteils-)Verhalten.
3. Dazu vgl. Bereiter 1963; Holzkamp 1972; Lumsden 1976; Kempf 1978.
4. HSU = Stufe der "highest substantial usage"; vgl. Rest 1973.
5. Dieses Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft ist Teil des Sonderfor-
schungsbereichs 23 der Universität Konstanz. In ihm arbeiten mit: Tino Bar-
gel, Barbara Dippelhofer-Stiem, Gerhild Framhein, Georg Lind, Hansgert Pei-
sert (Leiter), Johann-Ulrich Sandberger und Hans-Gerhard Walter. Die For-
schungsgruppe führt gegenwärtig in Zusammenarbeit mit anderen Gruppen
eine multi-nationale vergleichende Längsschnittuntersuchung durch, die sich
mit dem Einfluß der Hochschule auf die Daseinsvorstellungen und Werthaltungen
von Studenten in verschiedenen Lebensbereichen befaßt.
6. Das Projekt wurde am Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr in
München durchgeführt. Projektmitarbeiter waren: Thomas Krämer-Badoni
(jetzt Universität Bremen), Ekkehard Lippert, Paul Schneider (jetzt Staatsinsti-
tut für Schulpädagogik, München) und Roland Wakenhut (jetzt Universität
Augsburg).
7. Vgl. Pittel & Mendelsohn 1966; Kuhmerker 1981; Eckensberger u.a. 1980.
8. Die Tests von Briechele (1981) und von Hinder und Kanig (1981).
9. Es wird leicht übersehen, dass ein Meßfehler in der Statistik präzise definiert
ist als Ergebnis eines reinen Zufallsprozesses, der in dem Messvorgang (oder
in der das Meßergebnis vermittelnden Merkmalen der Person) seinen Ursprung
hat. Insofern sind Meßfehler bekannte Größen und als Hypothese überprüfbar.
10. Zur Gegenüberstellung von 'hypothetischen' und 'realen' bzw. selbst erfahrenen
Dilemmata vgl. Belenky und Gilligan i.d.B.
11. Wir messen diesem Unterschied keine große Bedeutung für die hier in Frage
stehende Meßintention zu.
12. Die "Meinung" zur Lösung des Dilemmas ("Was sollte X tun?") wird manch-

mal von Kohlberg und anderen Autoren auch als "Inhalt" des moralischen Urteils bezeichnet. Da dieser Begriff aber schon für die affektive Komponente der moralischen Urteilskompetenz verwendet wird, scheint uns der Terminus "Meinung" unmissverständlicher.

13. Abschnitt 5 enthält die meisten Änderungen gegenüber früheren Publikationen (Lind & Wakenhut 1980). Es wurden hier Anregungen aus der kritischen Auseinandersetzung mit MUT und MUF (Schmied 1981; Eckensberger u.a. 1980) und neue Erkenntnisse der eigenen Forschung aufgegriffen.
14. Zur Kritik der Kohlberg-Methode auf der Basis seiner Theorie vgl. Lind u.a. 1976; Broughton 1978; Eckensberger u.a. 1980.
15. Zum Problem des ideologischen 'bias' in der Moralphyschologie vgl. Pittel & Mendelsohn 1966; Simpson 1976; Kuhn 1978; vgl. auch Hartmann i.d.B.
16. Der Faktor Dilemma (bzw. Dilemmakontext) allein indiziert dagegen nicht, wie wir zunächst meinten (Lind 1978a, 185; Lind & Wakenhut 1980, 322), das Phänomen der Segmentierung.
17. Vgl. u.a. Lind 1978a, 1980a-d; Lind u.a. i.d.B.; Krämer-Badoni & Wakenhut 1979; Wakenhut 1979; Bald u.a. 1981; Heidbrink 1981; Schmidt 1981, Schmied 1981; Schmitt 1982; Wischka 1982; Blass 1982.
18. Wie die ausgezeichnete Untersuchung von Edelstein, Keller und Wahlen (1980) zeigt, können herkömmliche Forschungsanlagen, die Inhalt und Struktur des moralischen Urteils dinglich separat, d.h. mit verschiedenen Tests erfassen, einen solchen Nachweis kaum erbringen (vgl. auch Lind i.d.B. a).

Anhang

Als Beispiel für Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz ist vorstehend der Untertest 'ARZT' (Euthanasie) aus dem MUT wiedergegeben. Für weitere Untertests vgl. Lind 1978a und Wakenhut 1981a.

4. Sozialisation in der Universität: Einstellungsänderung oder kognitiv-moralische Entwicklung¹

Georg Lind

1. Einleitung

Für das Unterfangen, die Bedingungen, den Prozeß und die Ergebnisse der Sozialisation in der Universität zu verstehen, konnte lange Zeit der wissenschaftliche Begriff der Einstellung als ein entscheidender Fortschritt gegenüber der rein kasuistischen Beschreibung gelten.² Aber das Konzept der Einstellung, wie es seit mehr als fünf Jahrzehnten in der 'Impact of college'-Forschung dominiert, erweist sich zunehmend als unzulänglich. Immer deutlicher wird sichtbar, dass wesentliche Momente der Persönlichkeitsentwicklung hierdurch nicht erfaßt werden. Durch die doppelte Reduktion der sozialen Einstellungen auf ihren evaluativen Aspekt und hier wiederum auf jene, nach denen sich Menschen unterscheiden, bleiben wichtige Aspekte der Persönlichkeit vollkommen ausgeblendet: ihr kognitiv-strukturelle Organisation und Ganzheitlichkeit. Infolgedessen erfaßt sie auch von der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit nicht mehr als das, was sich im Rahmen eindimensionaler Veränderungen (Anpassung oder Abweichung) von isoliert erfassten Merkmalunterschieden beschreiben läßt.

Dieses Manko wird besonders dann deutlich, wenn das Forschungsinteresse über die Frage nach Anpassung an – oder Abweichung von – sozialen Institutionen hinaus auf Sozialisationsergebnisse zielt, die weder das eine noch das andere zum Inhalt haben, sondern Individuum und Institution in gleicher Distanz zu den normativen Idealen sehen, die die Basis für den rational-kritischen Diskurs, zwischen beiden abgeben. Wenn aber die Institution nicht von vornherein als perfekte Realisation ihrer Idee angesehen werden kann, können auch bloße Anpassung oder bloße Abweichung keine absoluten Kriterien für die Messung ihrer Sozialisationsleistung sein. Dies trifft in besonderem Maße für die Universität zu, die von der Idee her Kritikfähigkeit, Rationalität und Autonomie zu ihren wichtigsten Bildungszielen zählt (vgl. Framhein 1975; Sandberger & Lind 1978). Heute bietet sich als eine konzeptuelle und methodische Alternative zum 'Änderungs'-Ansatz die kognitive Entwicklungstheorie an, die einen neuen Weg der integrierten Erfassung des affektiv-inhaltlichen und des strukturell-kognitiven Aspekts der Persönlichkeit aufzeigt und damit auch den Prozeß der Sozialisation adäquater zu konzeptualisieren verspricht (Lippert & Wakenhut 1978; Krämer-Badoni & Wakenhut 1978a).

In diesem Beitrag werden wir das klassische Einstellungskonzept zu definieren versuchen und untersuchen, worin genau seine Unangemessenheit liegt. Dabei ist eine gezielte (aber keine umfassende) Analyse jener kritischen Punkte intendiert, für die uns die kognitive Entwicklungstheorie eine neue Erklärung anbietet. Wir werden dabei auf empirische Studien aus beiden Lagern eingehen, die zwischen beiden Paradigmen abzuwägen erlauben. Auch wenn die Gegenüberstellung nur indirekte Indizien erbringen kann, ist von ihr doch zumindest eine Klärung der Frage zu erwarten, welches Paradigma für welche Fragestellung angemessen ist. Eine Gegenüberstellung bietet sich inhaltlich in Bezug auf den „demokratisierenden Effekt“ der Hochschule an, zu dem im Rahmen beider Ansätze Untersuchungen vorliegen³ – mit insgesamt recht verschiedenen Ergebnissen. Wie wir sehen werden, ergibt sich dadurch eine in mancher Hinsicht grundsätzlich neue Interpretation der bisherigen Befunde der ‘Impact of College’-Forschung. Auf der Basis dieses Vergleichs und der zur Verfügung stehenden Befunde wird sich zeigen, daß die Hochschule entgegen einer vielfach vorgetragenen Meinung an einer tiefgreifenden Entwicklung der studentischen Persönlichkeit beteiligt ist, die der Einstellungsforschung entgangen ist, d.h. wie wir zu zeigen versuchen, entgegen mußte.

2. Sozialisation als Einstellungsänderung?

Das Konzept der Einstellung ist unzweifelhaft das herrschende Paradigma jener Forschung, die man mit Feldman und Newcomb (1970) unter dem Titel ‘Impact of College’-Forschung zusammenfasst. Die meisten oder fast alle dieser Untersuchungen gründen auf einem Einstellungskonzept, das heute mit seinen Forschungsregeln methodisch und inhaltlich die ‘normale’ Sozialisationsforschung konstituiert⁴. Zwar enthalten die wenigsten Untersuchungen eine explizite Definition ihres Forschungsgegenstandes – wie es nach Kuhn (1973) überhaupt Kennzeichen der ‘normalen’ Wissenschaft ist, dass ihre theoretischen Annahmen selten expliziert werden, sondern nur noch an ihren Implikationen für die Forschungshandlungen, also an den Methoden der Forschung zu erkennen sind⁵, dennoch gibt der einheitliche Gebrauch der klassischen Konstruktions- und Bewertungskriterien ein geschlossenes, elaboriertes Paradigma, das, wie wir es nennen wollen, ‘klassische’ Konzept der ‘Einstellung’ zu erkennen. Das Einstellungsparadigma gilt auch für viele von jenen Untersuchungen, die sich zwar von dem Einstellungskonzept und seinen inhaltlichen Implikationen distanzieren oder nur zu beschreiben vorgeben, “unter welchen Bedingungen welche Art von Studenten auf welche Art sich verändern” (Feldman & Newcomb 1970, 69). Die Methodologie der Einstellungsforschung, derer sie sich

fast durchweg bedienen, beruht immer auch auf bestimmten substantiellen Annahmen über die Natur der menschlichen Psyche⁶. Die Frage ist: Vertragen sich diese Annahmen mit den Forschungsinteressen, für die sie eingesetzt werden? Konzentrieren wir uns auf jene Untersuchungen, die, ausgehend von der gesellschaftlichen Funktion der Universität, ihren "demokratisierenden Effekt", d.h. die demokratische Persönlichkeit, die sie formen soll, in den Mittelpunkt der Forschung stellen.

Darunter werden Eigenschaften verstanden wie innovative Kompetenz, kritisches Urteilsvermögen, moralische Autonomie, soziale Verantwortungsbereitschaft, Prinzipienorientierung und liberale (antikonservative) Einstellungen. So sollen etwa Lehrer "antikonservative und antimachiavellistische Einstellungen besitzen" (Cloetta 1975, 105). Gerade die Dimension 'Konservatismus' spielt in der Sozialisationsforschung im Rahmen beider Ansätze eine herausragende Rolle.⁷ Dieses Forschungsinteresse zielt auf die Erwartung, dass ein Hochschulabsolvent mit 'liberalen' Einstellungen in der gesellschaftlichen Institution, in die er nach der Hochschule entlassen wird, wie auch generell im privaten und öffentlichen Leben demokratisierend und innovatorisch tätig wird (vgl. Dann u.a. 1978, 18 ff). Die Hypothese, die im Rahmen der Einstellungsforschung geprüft wurde, ist: Gelingt es der Universität, den Studierenden 'demokratische Einstellungen' zu vermitteln? Oder ist die resignative Festsstellung richtig, dass sie keinen oder keinen nachhaltigen Einfluß auf die Veränderung von Einstellungen hat?

Die Befunde der bisherigen Forschung scheinen eindeutig. Auf die Frage, was das College für das Individuum tut, antwortet ein Experte: "Frankly, very little that is demonstrable" (Newcomb 1974, 73). In der Tat sind die Befunde der 'Impact of college'-Forschung, soweit sie die nicht-fachlichen (z.B. die "demokratisierenden") Effekte der Hochschulausbildung betreffen, in ihrer Gesamtheit negativ. Entweder sie weisen keine der erwarteten Einstellungsänderungen nach oder sie zeigen, dass die Einstellungsänderungen am Ende des Studiums und in der Anfangsphase der Berufstätigkeit nicht stabil sind und wieder revidiert werden. Schon in der vielbeachteten Bilanz von einem Viertel Jahrhundert Einstellungsforschung, die Jacob (1957) vorgelegt hat, wird festgestellt, dass die Hochschule keinen nennenswerten "Impact" hat. Auch Feldman und Newcomb (1970, 3-4) lesen dreizehn Jahre später aus der nun umfangreichen Forschung heraus, dass die Hochschule kaum eine Änderung der Einstellungen und Werthaltungen bewirkt oder nur diffuse Effekte hat. Zwar berichten sie von vielfältigen, nach College, Fach und allerlei Merkmalen der Studierenden unterschiedlich ausfallenden Effekten, bei denen man aber wohl kaum von einem Effekt der Hochschule sprechen kann. Allein hinsichtlich eines 'demokratisierenden Effekts' scheinen ihnen gewisse konsistente Trends vorzuliegen. Feldman und Newcomb (1970, 19f. und 99f.) sehen in den resümierten Befunden

eine geringe aber durchgängige Abkehr von konservativen, autoritären, nicht-demokratischen Einstellungen während des Studiums, eine Veränderung, die bereits Newcomb (1943) notiert. Dieser Trend konnte auch in der umfassend angelegten Längsschnittuntersuchung der Forschungsgruppe "Lehrereinstellungen" (Cloetta, Dann, Müller-Fohrbrodt u.a.), die sich gegenüber manchen anderen Untersuchungen in diesem Bereich durch methodische Stringenz auszeichnet, aufgewiesen werden. Es zeigte sich eine konsistente – wenn auch absolut gesehen geringe – Zunahme demokratischer ('liberaler') Einstellungen bei Lehrerstudenten für Grund- und Hauptschulen.⁸

Allerdings zeigte sich in dieser Längsschnittstudie auch, dass der 'Demokratisierungs'-Effekt am Ende des Studiums und in der Eingangsphase der Berufstätigkeit wieder aufgehoben wird. Die Autoren sprechen von einem "Wannen-Effekt"⁹ und machen dafür den "Praxis-Schock" verantwortlich, der den liberalisierenden Effekt der Hochschule konterkariert (Müller-Fohrbrodt u.a. 1978). Damit scheint sich zu bestätigen, dass Einstellungen sich nicht, wie Newcomb (1974, 73) vermutet, stabilisieren, sondern dem jeweiligen Meinungsklima der Umwelt anpassen. Wie sind diese Befunde zu interpretieren? Ist die tatsächliche Rolle der Hochschule in der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und damit ihre tatsächliche Bedeutung für das gesellschaftliche Leben trotz aller Absichten und trotz des unvergleichlich großen finanziellen und personellen Aufwandes wirklich so gering, wie die 'Impact of College'-Forschung annimmt? Die Befunde scheinen so eindeutig, dass man überlegen könnte, wie man entweder die Hochschule dazu bringt, ihren Bildungszielen besser gerecht zu werden, oder die Gesellschaft so verändert, dass man der Bildungsfunktion der Universität nicht mehr bedarf.¹⁰ Aber ist der Befund wirklich so eindeutig? Dass kein Effekt der Hochschule festgestellt werden konnte, muß nicht allein an dieser liegen; der Nachweis kann auch wegen grundsätzlicher Mängel des verwendeten Ansatzes verfehlt worden sein. Tatsächlich gibt es im Rahmen der Einstellungsforschung selbst bereits vielfältige Bemühungen um eine Erweiterung des Konzepts und der Methoden seiner Erfassung, wenn auch der Versuch, durch Hilfsannahmen zu einer befriedigenden Erklärung der empirischen Befunde zu gelangen, ohne das klassische Einstellungsparadigma aufzugeben, seinerseits wieder neue Probleme aufwirft.¹¹ Teilweise haben diese Bemühungen zu einem verwirrenden Begriffs- und Hypotheseninventar geführt, das den Vorzug des Einstellungskonzepts, einfach und daher leicht auf logische Kohärenz und empirische Validität hin überprüfbar zu sein, aufgibt.¹² Dennoch weisen sie die Richtung für eine grundlegend neue Sichtweise in der Erforschung der Sozialisation: der Theorie nach betonen die meisten den Systemcharakter der menschlichen Persönlichkeit und hierbei speziell die Wichtigkeit des kognitiv-strukturellen Aspekts, wie ihn

Piaget und Kohlberg in den Mittelpunkt der kognitiven Entwicklungstheorie der Persönlichkeit gestellt haben. In der realen Forschungspraxis haben diese Überlegungen hingegen selten eine adäquate Umsetzung erfahren.

3. Kritik des Einstellungskonzepts der Sozialisation

Die Rekonstruktion des Einstellungskonzepts (und des in wesentlichen Punkten identischen Persönlichkeitskonzepts) stößt nicht nur wegen des Mangels an expliziten Definitionen auf einige Schwierigkeiten. Es scheint so selbstverständlich, dass in den Studien, in denen es verwendet wird, häufig keine Definition angegeben noch auf eine solche verwiesen, geschweige denn diese problematisiert¹³ wird. Sie ist auch dadurch erschwert, dass seine Definition häufig mit Hinweisen auf die Entstehung und die Konsequenzen von Einstellungen belastet ist, die für ihre empirische Identifikation unerheblich sind. So kann es den Psychometriker kaum interessieren, ob Einstellungen stabil oder veränderlich sind; wesentlich ist, dass sie als wirklich existent definiert sind, auch wenn gerade das nicht selten – in kritischer wie auch in apologetischer Absicht – in Abrede gestellt wird¹⁴.

Dennoch läßt sich eine fast allen Untersuchungen gemeinsame Definition der Einstellung in der Forschung ausmachen, die wir als die 'klassische' kenntlich machen. Wir finden sie zumeist implizit, was ihren Paradigmencharakter unterstreicht, vor allem in den methodischen Lehrbüchern zur Einstellungsmessung¹⁵, die sich fast durchweg an der in den 50er Jahren erfolgten, verbindlichen Kodifizierung der psychologischen Einstellungs- und Persönlichkeitsmessung orientieren.¹⁶ Diese institutionell verankerten Regeln erzeugen, wie Wittgenstein sagen würde, die gemeinsame Handlungsweise der Wissenschaftler, die das Bezugssystem sind, mittels dessen wir uns die Sprache der Einstellungsforschung deuten können. Dem 'klassischen' Einstellungsbegriff liegen demnach, soweit wir sehen, fünf Festlegungen zugrunde:

1. Eine Einstellung ist definiert als eine affektive Reaktionsbereitschaft gegenüber einem sozialen Objekt¹⁷. Durch diese zentrale Bestimmung wird festgelegt, dass sich Einstellungen nur durch ihre Richtung und ihre Intensität unterscheiden. Ausgeschlossen bleibt hierbei, dass eine Einstellung noch als mit anderen Einstellungen und Wahrnehmungen einer Person koordiniert und daher als in eine kognitive Struktur eingebettet gesehen werden kann. Diese Bestimmung wird meist noch verschärft:
2. Eine Einstellung ist entweder positiv oder negativ.¹⁸ 'Mittlere Einstellungen' sind vom Konzept her nicht vorgesehen. Sie sind im Rahmen dieses Paradig-

mas nicht eindeutig zu erfassen und werfen daher theoretische und praktische Probleme auf. Es gibt kaum eine Möglichkeit, zwischen drei völlig verschiedenen Interpretationen zu unterscheiden: Eine neutrale Antwort kann heißen, dass der Befragte entweder (a) keine, oder (b) widerstreitende oder (c) inkonsistente Einstellungen hat.¹⁹ Oft wird in der realen Forschungspraxis auch noch davon ausgegangen,

3. dass jeder Mensch zu jedem beliebigen Gegenstand eine affektive Tendenz besitzt. Neutrale Antworten gelten in diesem Fall als Ausdruck einer Tendenz der Befragten, seine Einstellung zu verbergen; konsequenterweise versucht man im Rahmen dieses Konzepts, die Preisgabe der Einstellungen durch 'forced choice-items' zu erzwingen.²⁰ Ferner wird festgelegt:
4. Von (einer "reliablen" und "validen" Erfassung von) Einstellungen wird nur gesprochen, wenn sich die Befragten einer speziellen Untersuchungsgruppe (a) hinsichtlich Richtung (und Intensität) deutlich unterscheiden²¹, aber (b) hinsichtlich ihrer Einstellungs-Struktur identisch sind. Werden die eine oder die andere oder beide Voraussetzungen nicht erfüllt, dann sinken die Kennwerte (inter-individuelle Korrelationseffizienten) ab, die dem Forscher anzeigen, ob sein Messgegenstand (eine Einstellung) objektivierbar ist. Unter diesen Annahmen werden homogene oder inkonsistente Antworten der Erfassungsmethode als Eigenschaft zugeschrieben und ihr als "Unreliabilität" angelastet. Messinstrumente, die Personen nicht konsistent zu "trennen" vermögen, gelten als "unbrauchbar".²²

Das Konzept der Einstellungsmessung beruht also auf relativ wenigen Grundannahmen. Dadurch hat es "zumindest den Vorteil der Ausgesprochenheit, die seine Unzulänglichkeiten offenlegt" (Scott 1968, 208). Solche zeigen sich, wie wir gesehen haben, in der Tat. In der Literatur werden bereits eine Fülle von Kritikpunkten genannt²³, von denen für unsere Fragestellung einer von besonderer Bedeutung ist: Einstellungen können nicht richtig verstanden werden, wenn neben der affektiv-inhaltlichen Komponente nicht auch die kognitiv-strukturelle Komponente berücksichtigt wird und beide als wirksame Determinanten des Verhaltens begriffen werden (vgl. Lind i.d.B. a). Der Fokus auf die inhaltlichen Komponenten von Einstellungen, die sich nur nach Intensität und Richtung ihrer affektiven Valenz unterscheiden, engt die Psychologie auf Fälle ein, in denen bei allen Untersuchten die in Frage stehende Einstellung einerseits bereits voll integriert, andererseits aber noch nicht nach übergeordneten Werthaltungen und Vorstellungen differenziert ist – ein seltenes und nur für eine sehr spezielle Fragestellung interessantes Ereignis. Einstellungen, die allen Mitgliedern einer Gruppe gemeinsam sind, und Einstellungen, die entwicklungsbedingte, von Person zu Person verschiedene Grade der kognitiven Strukturiertheit aufweisen werden von vornherein von der Analyse ausgeschlossen, obwohl diese Fälle für den Prozeß der Sozialisation ganz wesentlich

sind²⁴. Durch diese Restriktion sind die Effekte der Sozialisation eingengt auf eindimensionale Veränderungen der affektiven Komponente von Einstellungen, eine Einengung, die ihrerseits die Frage der erfolgreichen Sozialisation notwendigerweise auf den Gegensatz Anpassung versus Abweichung reduziert. Auch wenn Abweichung nicht immer als etwas Negatives gilt, begrenzt dieser Ansatz das Ziel universitärer Sozialisation zumindest implizit auf die bloße Konformität mit Normen der Institution ein. Dabei beinhaltet dieses Ziel als wesentliche Anforderung Kritik- und Urteilsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit "selbständig zu denken, wenn es um die Anwendung moralischer Prinzipien auf neue Diskussionen und neue ethische Probleme geht, die eine industrialisierte Gesellschaft ständig neu zu schaffen scheint" (Bok 1976, 27). Eine solche Reduktion bleibt zurück hinter dem Konzept der Sozialisation als "aktivem Prozeß", das sich "unterscheidet von jenem verbreiteten Konzept, das als grundlegende Termini das Gegensatzpaar 'Anpassung' und 'Abweichung' verwendet, (denn) obschon bei der theoretischen Entwicklung dieser Begriffe in der Regel betont wird, dass es sich um wertfreie Beschreibungskategorien handelt, wird 'Abweichung' als misslungene Sozialisation verstanden und damit nachträglich wieder aus dem Konzept ausgeschieden" (Zentrum 1, 1973, 852). Was läßt sich an seine Stelle setzen? Bleibt man innerhalb des Einstellungsparadigmas, dann könnte man entweder einfach "nichtkonformes Verhalten (als) notwendiges Element der Sozialisation zulassen" (Zentrum 1, 1973, 852). Aber das müßte dazu führen, dass gelungene Sozialisation gleichzeitig sowohl Anpassung als auch Abweichung bedeuten könnte. Der Bereich wünschenswerter Bildungseffekte würde dann jedoch so breit, dass sich hierzu keine nicht-trivialen Erwartungen ableiten lassen: sie erfüllen sich auf jeden Fall. Oder man bestimmt den Bereich wünschenswerter Sozialisationsergebnisse als den schmalen, fast imaginären Bereich zwischen Konformität und Selbstbestimmung, dann aber droht dieser Bereich möglicher Sozialisationsergebnisse "sehr schmal" (Fend 1971, 39) zu werden – evtl. zu schmal, um ihn überhaupt noch empirisch untersuchen zu können. Das Dilemma der Sozialisationsforschung liegt damit offen: Das, was wir mit dem Einstellungskonzept erfassen können, erlaubt der Sozialisationstheorie kaum eine Formulierung von informationshaltigen Hypothesen. Das aber, was wir erfassen wollen, liegt außerhalb seiner Begrifflichkeit. Nach seinen Definitionen fallen alle strukturellen Veränderungen des Einstellungssystems aus der Analyse heraus, die sich auf die Integration und die Differenzierung von Einstellungen,²⁵ d.h. auf die kognitive Verankerung von Einstellungen in der individuellen Persönlichkeit als Ergebnis der "progressiven Interaktion" (Dewey) des Individuums mit seiner sozialen Umwelt beziehen. Eine Lösung dieses Dilemmas scheint darin zu liegen, das Modell der Sozialisation so zu erweitern, dass wir aus der Dichotomie von Anpassung und Abweichung

heraustreten und den Prozeß der Sozialisation als kognitiv-strukturelle *Entwicklung* – im Sinne von Piaget und Kohlberg – begreifen können.

4. Sozialisation als moralisch-kognitive Entwicklung

Die Umorientierung der am das Konzept der kognitiv-moralischen Entwicklung setzt ein mit den Studentenuntersuchungen von Haan u.a. (1977), Perry (1970; 1981) und Kohlberg (1973) und weitet sich heute zunehmend aus. So widmet sich das Kompendium *The Modern American College* schon ausschließlich dem Entwicklungskonzept. Es soll "auf der Basis der vereinigenden Idee der Erwachsenen-Entwicklung eine konsistente Lösung anbieten."²⁶ Bei näherem Hinblicken zeigt sich jedoch, dass sich unter dem Begriff der Entwicklung sehr fremde und zum Teil sich widersprechende Vorstellungen zusammengefunden haben. In der Tat leben unter diesem neuen Etikett teilweise die alten Konzepte der genetisch gesteuerten Reifung wieder auf. Auch gilt Sozialisation in der Hochschule hier manchmal nichts weiter als eine Episode im individuellen Lebenszyklus²⁷, und ist universitäre Bildung ephemere im Vergleich zur genetischen Bestimmung des Individuums, wenn auch die "harten realistischen Voraussetzungen für wirksame soziale Beiträge" (Chickering 1981b, 9) nicht übersehen werden können. Ob die Universität allein auf derartige Weise eine "größere (soziale) Kohärenz und ein vermehrtes Gemeinschaftsbewußtsein besorgen (kann)" (Chickering 1981c, 773), muß nach allem, was wir heute wissen, bezweifelt werden. Sozialisation bedeutet nicht nur soziale Begrenzung individueller Entfaltung (vgl. Childs "funneling theory"), sie bedeutet ebenso die soziale Eröffnung neuer Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung und Identitätsfindung. Sanford (1981) bemerkt denn auch kritisch in seinem Vorwort zu *The Modern American College*: "Was Hochschulbildung am nötigsten braucht, ist eine einheitliche Feldtheorie der Persönlichkeitsentwicklung in sozialen Systemen" (S. xxiv). Die kognitive Theorie der Moralentwicklung bietet hierzu u.E. einen geeigneten Ansatzpunkt, zumal sie bereits der empirischen Bewährung unterzogen wurde. Dieser Ansatz stellt für die Untersuchung von Sozialisationsprozessen einen alternativen Begriffsrahmen zur Verfügung, der das oben angesprochenen Dilemma zu lösen verspricht. Er führt zu einem neuen, weiteren Verständnis der demokratischen Persönlichkeit und ihrer Entwicklung²⁸. Das Ziel der Sozialisation wird theoretisch und normativ explizit eingeführt.²⁹ Zweifellos gibt es bislang noch keine völlig befriedigende Ausformulierung dieses Konzepts; aber schon jetzt ist erkennbar, dass es – jedenfalls im Kern – eine wichtige und durchaus praktikable Alternative zum Einstellungskonzept darstellt. Die kognitive Entwicklungstheorie

besteht, anders als die klassische Einstellungstheorie – anders auch als die Mehr-Komponenten-Theorien der Einstellung – darauf, dass eine “moralische Verhaltensweise oder Einstellung weder durch rein ‘kognitive’ noch durch rein ‘motivationale’ Kriterien definiert werden” (Kohlberg 1958, 16). Die unzureichende Integration des Verhaltens unter einer normativen Orientierung sowie eine hochgradig differenzierte Werthaltung werden nicht, wie im Einstellungsparadigma, ohne Unterschied als “Inkonsistenzen” bezeichnet und dem Meßinstrument als Störgröße zugeschrieben, sondern werden als Ausdruck eben des kognitiven Aspekts einer Einstellungseinheit begriffen. Sie besteht also darauf, dass Affekte das Verhalten nicht allein bestimmen. Mit ihrem integrativen Konzept des affektiv-kognitiven Persönlichkeitsmerkmals die ist es möglich, Sozialisation in einem weiteren Rahmen als in den Kategorien ‘Änderung’ und ‘Anpassung’ zu begreifen. Neben der Änderung von Richtung und Intensität von affektiven Einstellungen zu sozialen Objekten kann Sozialisation auch als Prozeß der Integration und Differenzierung von Einstellungssystemen dargestellt und die Rolle der sozialen Institution im Bildungsprozess in komplexerer Weise – vorwiegend als Anregung des kognitiven Aspekts von Orientierungssystemen dargestellt werden. Entwicklung ist nicht, wie die Anpassungstheorien unterstellen, einfach die ‘gesetzmäßige’ Veränderung des Verhaltens infolge veränderter Umweltbedingungen, sondern auch oder gar vorwiegend die Veränderung solcher Verhaltens-‘Gesetze-, Entwicklung ist die Differenzierung und hierarchische Integration solcher gesetzmäßigen Verbindungen von Umweltreizen mit Verhaltensreaktionen. Auf diese – zum Teil systematische und regelhafte – Veränderlichkeit von Verhaltensgesetzen (Selz: “werdende Gesetze”) beruht “die Fortentwicklung der Organismen und das Besondere der Persönlichkeit” (Selz 1925, 346). Solche regelhaften Transformationen des Persönlichkeitssystems hat Kohlberg in seinen sechs Entwicklungsstufen moralischer Motive beschrieben.³⁰ Entwicklung ist, wie Kohlberg betont, ein Prozeß der kontinuierlichen Transformation moralisch-kognitiver Einstellungssysteme aufgrund einer Interaktion zwischen “der Struktur des Organismus und der Struktur der Umwelt, und nicht Folge der Reifung oder direkte Folge des Lernens (im Sinne einer direkten Formung der Reaktionen des Organismus, damit diese mit den Umweltstrukturen harmonieren).³¹

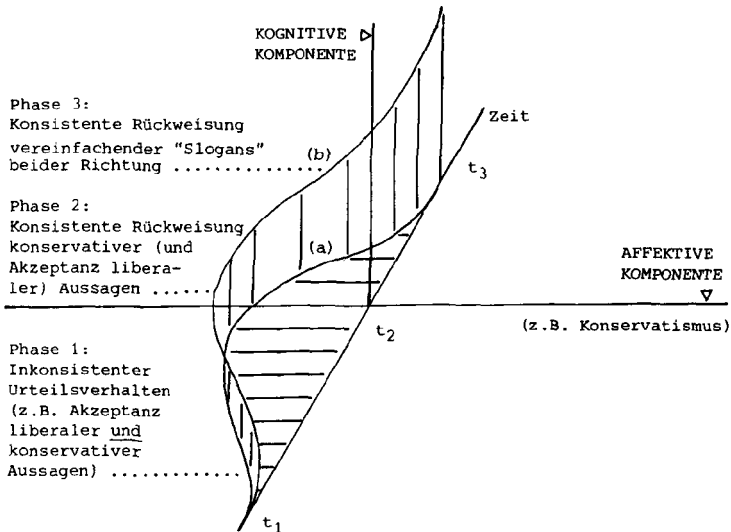
5. Empirische Hinweise für eine Entscheidung

5.1 Die zwei konkurrierenden Hypothesen der Sozialisation

Die beiden Paradigmen, die kognitive Entwicklungstheorie und die 'Änderungs'-Theorie, können empirisch konfrontiert werden, wo sie zu verschiedenen Vorstellungen über den Verlauf und das Ergebnis der Sozialisation in der Hochschule führen. Wie wir gesehen haben, besteht der wichtigste Unterschied darin, dass die Vorstellung einer Entwicklung neben einer Änderung von Richtung und Intensität auch eine 'Änderung' (oder besser: eine Transformation) der kognitiven Struktur des individuellen Einstellungssystems impliziert und damit als eine integrale, zwei-dimensionale Veränderung zu betrachten ist, die nicht ohne Verlust wesentlicher Informationen auf nur eine Dimension (oder auf zwei dinglich separate Dimensionen) der Veränderung reduziert werden kann. Die Position der Entwicklungs-Theorie läßt sich an dem Konzept der 'konservativen Einstellung' verdeutlichen, mit dem

Abbildung 1

Entwicklung versus Änderung: Projektion der affektiv-kognitiven Entwicklung einer Einstellung (a) in einen ein-dimensionalen und (b) in einen zwei-dimensionalen Veränderungsraum (Modellschema)



der demokratisierende Effekt der Hochschulbildung häufig zu erfassen versucht wird. Während sich nach der Änderungstheorie Sozialisation nur in einem ein-dimensionalen Modell der Zu- und Abnahme "affektiver Quanten" gegenüber einem sozialen Gegenstand (z.B. Konservatismus) in der Zeit darstellen läßt, tritt im Entwicklungsmodell hierzu noch die kognitiv-strukturelle Dimension der Veränderung von Einstellungssystemen. Danach muß diese Einstellung erst in einer Phase der Integration gebildet werden. Solange der Heranwachsende noch keinen Begriff von 'Konservatismus' entwickelt hat, wird er auch keine Einstellung dazu entwickelt haben können. Erst die Kenntnis dieser Kategorie erlaubt ihm die Ausbildung einer konsistent positiven oder negativen Einstellung gegenüber "konservativen" Aussagen. Sein Verhalten gegenüber dem sozialen Objekt 'Konservatismus' wird davon bestimmt, wie 'gut' sein Verständnis von diesem Begriff ausgebildet ist, was sich u.a. daran ablesen läßt, welche Aussagen er hierunter zählt und im Sinne dieses Begriffs interpretiert.³² Noch während dieser Phase kann man beobachten, dass die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht mehr allein nach dieser Kategorie beurteilt wird, sondern diese Beurteilung noch mit anderen Kriterien koordiniert wird und damit die Entwicklung in eine Phase der *Einstellungsdifferenzierung* eintritt. Vor allem beobachten wir ein zunehmendes Erkennen der Kontextualität, was zu eher größeren Zurückhaltung gegenüber der Beurteilung von mehrdeutigen, isoliert dargebotenen Aussagen führt. Dieser Zwei-Phasen-Prozeß der Integration und Differenzierung ist in dem zwei-dimensionalen Prozessschema in Abbildung 1 dem eindimensionalen Schema der 'Änderungs'-Theorie gegenübergestellt. Wir können hier kein 'experimentum crucis' im klassischen Sinne vorweisen, mit dem sich die Überlegenheit des einen oder des anderen Paradigmas eindeutig belegen ließe. Aber die bisherige Forschung liefert uns Hinweise, die eine erste empirische Gegenüberstellung beider Paradigmen ermöglichen und zu einem gezielten empirischen Vergleich ermutigen. Uns stehen dafür drei Quellen zur Verfügung: (a) traditionelle Einstellungsuntersuchungen, insoweit ihre Berichte Hinweise enthalten, die den kognitiven Anteil am Sozialisationsverlauf erkennen lassen, (b) die Forschungen von Kohlberg und seinen Schülern und (c) erste Befunde einer eigenen, speziell auf diese Problemlage hin angelegte Untersuchung im Rahmen des Forschungsprojekts Hochschulsozialisation.

5.2 Empirische Belege für den Prozess der Integration

(a) Die klassische Einstellungsforschung bietet nur bedingt Befunde für einen Vergleich, da sie dasjenige Verhalten, in dem sich der kognitive Entwicklungsaspekt dokumentiert, in der Regel als Messfehler behandelt. Hinweise finden sich daher am ehesten in Irregularitäten, soweit sie berichtet werden. In dieser Hinsicht sind zwei Untersuchungen zur Hochschulsozialisation von besonderem Interesse, die klassische Bennington-Studie von Newcomb (1943) und die große Längsschnittuntersuchung an Lehrerstudenden von Dann, Cloetta und Mitarbeitern.³³ Beide zählen nicht nur zu den besten Anwendungen des Einstellungsparadigmas, sie sind auch wegen ihrer Ausrichtung auf übergreifende, demokratisierende Effekte der Hochschulbildung mit dem Modell der kognitiv-moralischen Entwicklung direkt inhaltlich vergleichbar.³⁴ Ein erster Hinweis ist, dass selbst nach sehr aufwendigen Maßnahmen zur Erreichung 'konsistenter' Einstellungsskalen es nicht gelingt, eine Skala zu konstruieren, auf der weitgehend alle Personen entweder konsistent 'liberal' oder 'konservativ' antworten, dass also die erste der beiden von Cloetta aufgeführten Voraussetzungen für die Erfassung von Einstellungen selten erfüllt ist. Dies kommt bei den gewöhnlich berechneten Reliabilitätswerten nur ungenügend zum Ausdruck, zeigt sich aber deutlich bei der Analyse des individuellen Antwortverhaltens. Unterstellt man, dass die Fragebogenreize alle "Items zum gleichen Gegenstand" sind (Dann u.a. 1978, 87), dann sollte man erwarten, dass alle Items konsistent, d.h. in Übereinstimmung mit der jeweiligen Einstellung beantwortet werden, dass z.B. von allen 'Konservativen' die 'konservativen' Einstellungsobjekte immer positiv und die 'liberalen' immer negativ beantwortet werden. Eine solche ideale Verteilung für beide Einstellungspole ist in Abbildung 2 dargestellt (A). Ihr ist als Kontrast eine weitere theoretische Verteilung gegenübergestellt, eine reine Zufallsverteilung der Antworten (B). Aus der daneben abgebildeten Verteilung der tatsächlichen Beurteilungen der Einstellungsitems durch Abiturienten (C) aus einer eigenen Untersuchung mit der Cloetta-Skala können wir ersehen, dass vor dem Studium die Befragten sich bei der Beurteilung der Items nur in geringem Maße an dem Konstrukt 'Konservatismus' leiten lassen, was aber zu erwarten wäre, wenn diese Einstellung in allen Befragten "repräsentiert" ist. Zwar weicht das Urteilsverhalten der Personen deutlich von der Zufallsverteilung ab, aber nur ein geringer Teil der Befragten orientiert sich im Antwortverhalten völlig an der Dimension 'Konservatismus'. Die meisten Befragten können also mit diesem – eindimensionalen – Einstellungskonzept nicht richtig verstanden werden. Ihr Antwortverhalten ist entweder weniger integriert – oder aber stärker differenziert – als mit diesem Konzept unter wird.

Diese Interpretation wird durch eine weitere 'Irregularität' bestärkt. Wie eine Reanalyse der Befunde des 'Lehrerprojekts' zeigt, gibt es einen – für 'Meßfehler – zu systematischen Trend der Konsistenzwerte, der parallel verläuft zu der Sozialisation in der Hochschule (Abbildung 3). Wären die inkonsistenten Einstellungswerte wirklich allein eine Funktion des Meßfehlers, dann wäre zu (b) erwarten gewesen, dass das Verhältnis von systematischer zu Fehler-Varianz über verschiedene Messzeitpunkte stabil bleibt oder nur "zufällig" variiert. In der Abbildung 3, in der wir aus verschiedenen Untersuchungen verschiedene Indikatoren für

Abbildung 2

Strukturiertheit konservativer Einstellungen vor Eintritt in die Universität. Vergleich zweier theoretischer Antwortverteilungen (perfekte Konsistenz, reiner Zufall) mit einer realen Antwortverteilung.

	A. Theoretische Verteilung: konsistente Einstellung	B. Theoretische Verteilung: reine Zufallsantworten	C. Tatsächliche Verteilung: Antworten von Abiturienten
100%	I	.44%	
30-	:	:	
-	I	I	.27%
25-	I	I	I
-	I	I	I 22%
20-	I	I	I I
-	I	I I	I I
15-	I	I I	I I
-	I	I I	I I
10-	I	I I	I I .9%
-	I	I I 6%	I I I
5-	I	I I I	I I I
-	I	I I I .1%	I I I .2%
0-	-----	-----	-----
Konsistenz ^a :	5 6 7 8	5 6 7 8	5 6 7 8

a Zahl der rein 'liberalen' oder rein 'konservativen' Antworten. Instrument: Kurzform des MK-Fragebogens von Cloetta (1975). Die Antwortskala enthält, abweichend vom Original, eine Kategorie "kann ich nicht beurteilen".

dieses Varianz-Verhältnis zusammengestellt haben, zeigt sich aber durchweg ein systematischer Trend, nämlich eine Zunahme der systematischen Antwortvarianz in bezug auf konservative Aussagen und eine Abnahme der Inkonsistenzen. Auch wenn manche Trends (wegen hoher Ausgangswerte) nicht sehr markant ausfallen, überrascht doch die fast perfekte Monotonie der Veränderung bei jedem dieser (inter-individuellen!) Strukturwerte. Dieser Befund widerspricht dem klassischen Einstellungsparadigma, für das diese Kennwerte (als eine Eigenschaft des Meßinstruments) unabhängig von solchen Entwicklungstendenzen sein sollten; es bestätigt

Abbildung 3

Anzeichen für kognitiv-strukturelle Entwicklung in den Veränderungen von verschiedenen Konsistenzkoeffizienten

Erhebungs- zeitpunkt:	1 Ober- prima	2 Studien- anfang	3 Studien- mitte	4 Studien- ende	5 Berufs- Anfang
Abiturientenstudie ^a					
-Cronbachs alpha	.66	-	-	-	-
Querschnittstudie ^b					
-Cronbachs alpha	.73		PH: .76 UNI: .87		VD: .82 HL: .89
Längsschnittstudie ^c					
-Cronbachs (Männer:)	.74	.85	.86	.87	.86
'alpha' (Frauen:)	.75	.80	.86	.88	.85
-Varianz des Konservatismus-Faktors ^d	15%	17%	19%	19%	18%
-Faktorladung der Konservatismus-Skala	.72	.76	.81	.83	.83
-Faktorähnlichkeit ^e	.95	.98	.99	.99	.99
-Veränderungs-Reliabilität ^f	.38	.35	-.19	-.10	-.05

a Eigene Befunde. Cloetta-Skala, Kurzform; mit 5-stufiger Antwortskala.

b Cloetta 1975, 48, 61. PH: Studenten der pädagogischen Hochschule; UNI: Universitätsstudenten; VD: Vorbereitungsdienst; HL: Hochschullehrer.

c Hohner & Dann 1978, Teil II, 29. Von den acht dort aufgeführten Meßzeitpunkten wurde hier nur der 1. (hier: 1), der 2. (2), der 4. (3), der 6. (4) und der 8. (5) berücksichtigt.

d dto. Teil III, 27-35. Anteil des Faktors 'Konservativität' (der neben der Konservatismus-Skala noch weitere Skalen umfaßt an der Gesamtvarianz.

e dto. Teil III, 43. Vergleiche der 'Konservativitäts'-Faktoren in den Erhebungen 1-2, 2-3, 3-4 und 4-5 nach Fischer-Roppert.

f dto. Teil III, 43. Reliabilität der 'Differenzwerte' benachbarter Erhebungen, bei den originären acht Erhebungen zwischen 1 und 2 (1), 2 und 3 (2), 4 und 5 (3), 6 und 7 (4), 7 und 8 (5).

aber die kognitive Entwicklungstheorie, die dieses Phänomen als Folge einer Integration der individuellen Einstellungssysteme deuten kann.

(b) Die Befunde der 'moral judgment'-Forschung bestätigen diese Hinweise – naturgemäß – noch deutlicher. So haben Kohlberg und Kramer (1969) mit ihrer Interviewstudie bei Schülern und Studenten im Alter zwischen 14 und 26 Jahren deutliche Belege dafür erhalten, dass "es bei dem Gebrauch moralischer Strukturen ein Erwachsenwerden in Richtung auf *Integration* gibt, auf eine Integration moralischen Denkens in seine Anwendungen auf das Leben" (118, unsere Hervorhebung). Es finden sich zwar keine Belege für einen Neuerwerb moralischer Einstellungen, aber es zeigt sich eine zunehmende kognitive Verankerung moralischen Denkens: "[...] die größte Veränderung im moralischen Denken nach der 'high school' ist eine signifikante Erhöhung oder Stabilisierung der konventionellen Moral der Stufe

IV auf Kosten der präkonventionellen Denkstufen. Diese Stabilisierung des moralischen Denkens wird nicht nur reflektiert durch die Trends des Stufengebrauchs der Gesamtgruppe, sie spiegelt sich auch wider in den Trends der Variabilität des Stufengebrauchs einzelner Individuen” (Kohlberg & Kramer 1969, 106). Auch bei Rest (1979a, b), der die Befragten Argumente nach ihrer Wichtigkeit hat einschätzen lassen, finden wir Belege für die Integrationsthese. Hier zeigt sich das Phänomen der kognitiven Integration moralischer Einstellungen noch deutlicher als in Kohlbergs Interviews, in denen nur die Häufigkeit der Nennung von Begründungen ausgezählt wird. Während selbst in jungen Jahren schon die höchsten Stufen des moralischen Urteils präferiert werden, vollzieht sich ein beträchtlicher Teil der Integration und Stabilisierung dieser Haltung erst in der späten Adoleszenz und insbesondere zur Zeit des College-Besuchs.³⁵ Vor und während des Hochschulstudiums ergibt sich eine drastische relative Steigerung der Konsistenz von postkonventionellen Urteilspräferenzen über verschiedene moralische Themen (‘issues’) hinweg von 30 auf 50 Prozent.³⁶

(c) Schließlich weisen auch erste Befunde aus dem Forschungsprojekt Hochschulsozialisation in die gleiche Richtung. Um den Grad der kognitiven Verankerung moralischer Maximen zu prüfen, hatten die Befragten Argumente zu verschiedenen Entscheidungen in moralischen Dilemmas zu beurteilen, und zwar nicht nur solche, die die eigene Meinung stützen, sondern auch solche, die ihr entgegenstehen. Mit der Vorgabe meinungskonträrer Argumente wurde eine kognitive Schwelle geschaffen, mit der sich der Vorgang der Integration moralischer Einstellungen im Verlauf des Studiums gut studieren läßt. Im direkten Vergleich der MUT-Daten von Schülern und Studenten (Schmied 1981) und zwischen Abiturienten und Absolventen (Lind 1980d) konnte ein deutlicher Entwicklungstrend nachgewiesen werden. Genauerer Aufschluß über die Bedingungen und den Verlauf dieses Vorgangs soll die von uns derzeit durchgeführte Längsschnittuntersuchung (1976-84) geben.

5.3 Empirische Belege für den Prozeß der Differenzierung

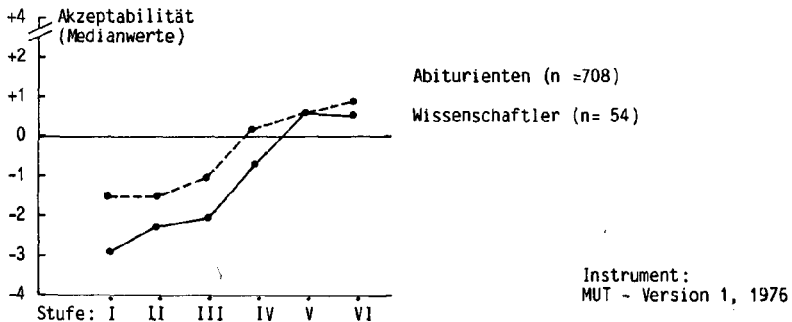
(a) Die Suche nach empirischen Belegen für diesen Prozeß gestaltet sich bei den Einstellungsstudien naturgemäß schwierig, weil das Design dieser Studien und die Aufbereitung ihrer Befunde darauf abgestellt sind, Anzeichen der Differenzierung als ‘Un-Reliabilität’ auszuschalten. Obendrein fehlen diesen Studien bestimmte Voraussetzungen des Erhebungsdesigns, wie sie erst das klinische Interview oder der Experimentelle Fragebogen (Lind 1982b) bieten. Allerdings liefert schon Newcomb (1943) einen unvermuteten Beleg für differenziertes Denken. Er vermerkt als einen

methodisch irritierenden Effekt, dass die Studierenden mit wachsender Semesterzahl immer mehr zu einer Ablehnung aller Fragebougenaussagen, der 'konservativen' wie der 'liberalen', neigen, also indirekt eine größere Differenzierung ihrer Einstellungen zu erkennen geben.

(b) Einen direkten Beweis für diesen Schluss findet man in der Studie von Fishkin und seinen Mitarbeitern (1973), die aufweisen, dass die wachsende Ablehnung von sloganmäßig verkürzten politischen Parolen (die sich unschwer nach der Dimension 'Konservatismus' ordnen lassen) einhergeht mit einer höheren moralisch-kognitiven Kompetenz. Die wohl eingehendsten Studien zu diesem Aspekt der moralischen Entwicklung von Studierenden (Perry 1970; 1981) geben Aufschluß über einen komplexen Prozeß der Integration, Differenzierung und Neu-Integration von ethischen Überzeugungen, deren idealer Endpunkt in einer Verbindung von sachlich differenzierter Analyse und engagierter Verantwortung liegt.

Abbildung 4

Inhalt und Struktur des moralischen Urteilsverhaltens bei Abiturienten im Vergleich zu Wissenschaftlern



(c) Trotz andersartiger Methoden der Erhebung und Auswertung stützen auch hier wieder die Befunde aus unserem Forschungsprojekt die Ergebnisse der 'moral judgment'-Forschung. Die Differenzierung des Urteilsverhaltens in Bezug auf die eigene Meinung ist bei Gymnasiasten schon weiter fortgeschritten als bei jüngeren Schülern oder bei Menschen mit geringerer Schulbildung generell. Es ist bei Eintritt in die Universität reflektierter, kritischer, rationaler und weniger an die einmal gefasste Meinung gebunden, wie der Vergleich verschiedener Erhebungen zeigt, die mit derselben Methode (dem MUT) durchgeführt wurden (Heidbrink 1981 ; Briechele 1981 ; Schmied 1981 ; Wischka 1982). Die moralisch-kognitive Entwicklung ist jedoch dann noch nicht abgeschlossen. Wie die stark unterschiedliche Steilheit der

Präferenzprofile zeigt, differenzieren (Sozial-und Natur-)Wissenschaftler³⁷ ihre Meinung stärker nach der moralischen Qualität der Argumente als Abiturienten dies tun (Abbildung 4; zur Interpretation der Profilwerte vgl. Lind & Wakenhut (in diesem Band). Dabei ist zu beachten, dass, während sich der kognitive Aspekt des moralischen Urteilens stark zu verändern scheint, bezüglich des affektiv-inhaltlichen Aspekts kaum Veränderungen auftreten: die Rangfolgen der Stufenpräferenzen bleiben sich weitgehend gleich. Schon bei der Gruppe der Abiturienten können wir aber auch deutlich feststellen, dass die moralischen Kategorien selbst nicht unreflektiert und rigide auf alle sozialen Tatsachen angewandt werden, sondern dass dabei klar zwischen Situationen mit verschiedenem moralischen Aufforderungsgehalt differenziert wird. Während bei der Arbeiter-Geschichte die andere moralische 'Issues' thematisiert als die Arzt-Geschichte (vgl. Lind 1978a), Argumente der Stufe V bevorzugt akzeptiert werden, sind es bei letzterer Argumente der Stufe VI.

6. Resümee

Die bis heute vorliegenden Forschungen zur Hochschulsozialisation lassen bereits in Umrissen die Vorzüge erkennen, welche die kognitive Entwicklungstheorie der Untersuchung des Sozialisationsvorgangs in der Universität bietet. Es wird deutlich, dass das individuelle Verhalten durch das Konzept rein affektiver, kognitiv konsistenter Dispositionen nur in Sonderfällen richtig beschrieben wird. Durch das zwei-dimensionale Konzept einer kognitiv-moralischen Entwicklung wird erkennbar, dass das Ausbleiben eines Nachweises eines allgemeinen Effekts der universitären Sozialisation eher zu Lasten unseres bisherigen Forschungsansatzes geht als zu Lasten der Hochschule. Wir werden also gewahr, dass bei der Bildung und Revision von sozialen Einstellungen der kognitive Aspekt nicht übersehen werden darf. Das kann aber nicht heißen, überfachliche Sozialisationseffekte wie kritische Rationalität, Verantwortungsbewusstsein und demokratische Orientierungen als 'affektive' Ergebnisse zu bezeichnen und diesen die fachliche Qualifikation als 'kognitive' Effekte gegenüberzustellen; jene "affektiven" Effekte selbst haben eine eigene kognitive Struktur, deren Entwicklung durch die Universität 'stimuliert' werden kann. Diese Überlegungen zur Unzulänglichkeit des klassischen Einstellungsparadigmas für die Sozialisationsforschung werden bestärkt durch die empirische Forschung. Mit dem Wechsel des Paradigmas werden – konsistent und unabhängig von den im einzelnen verwendeten Methoden – tatsächlich Entwicklungstrends im Verlauf des Studiums sichtbar, wie man sie aufgrund der Bildungsziele der Universität erwarten kann. Die Universität leistet offenbar (noch? erstmals? wieder?) ihren Bei-

trag zur Entwicklung der studentischen Persönlichkeit – und damit auch zur Entwicklung der gesellschaftlichen Daseinsformen. Es wird die Aufgabe der Bildungsforschung sein, diese Aussage (mit adäquaten Mitteln) beständig zu überprüfen und durch ihre Ergebnisse zur Wahrung oder Verbesserung dieser Sozialisationsleistung der Hochschulen beizutragen.

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojekts Hochschulsozialisation (Sonderforschungsbereich 23, Universität Konstanz).
2. Universitäten und andere Hochschulen werden hier gemeinsam behandelt, da letztere heute weitgehend als akademische Bildung anerkannt sind und sich in ihren Bildungszielen deutlich an denen der Universität orientieren. Die hier zum Vergleich immer wieder herangezogenen 'colleges' in den USA ähneln ohnehin in ihrem Bildungsauftrag ('general education') eher den deutschen Universitäten als die weiterführenden 'professional schools', die allerdings vom Rang her eher mit jenen zu vergleichen wären.
3. Vgl. Habermas u. a. 1969, 221 ; Cloetta u. a. 1973, 921 ; Cloetta 1975, 20, 108; Dann u. a. 1978, 16-25; Kohlberg 1973; Rest 1979b. Zur sozialwissenschaftlichen Rezeption des Begriffs der 'demokratischen Persönlichkeit' vgl. Lind, Sandberger & Bargel 1981.
4. Vgl. u. a. Newcomb 1943; 1974; Dressel & Mayhew 1954; Jacob 1957; Sanford 1962; 1981; Feldman & Newcomb 1970; Cloetta 1975; Bargel u. a. 1975; Müller-Fohrbrodt & Cloetta 1975; Dann u. a. 1978; Huber 1980; Chickering 1981a.
5. Dies genügt, wenn sich die Forschung in einer Phase der "Aufräumarbeit" (T. Kuhn 1973) befindet, also dabei ist, innerhalb des Rahmens einer Theorie durch ihre fortlaufende Präzisierung und Vertiefung bessere Ergebnisse zu erhalten. Solche "normale Wissenschaft" ist der Versuch, die Natur in die vorgeformte und relativ starre Schublade, welche das Paradigma darstellt, hineinzuzwängen" (T. Kuhn 1973, 45).
6. Beobachtungen sind immer 'theorie-imprägniert' (Popper 1979). Wissenschaft führt nicht alle nur möglichen Labormanipulationen durch und beobachtet auch nicht alle möglichen Phänomene, "sie wählt vielmehr jene aus, die für das Zusammentreffen eines Paradigmas mit der von diesem Paradigma mitbestimmten unmittelbaren Erfahrung relevant sind" (Kuhn 1973, 170). In der Psychologie liegen in dieser Auswahl "verborgene anthropologische Annahmen" (Holzkamp 1972).
7. Vgl. Cloetta 1975, 106-111; Newcomb 1943; Adorno u. a. 1969, 151 ff.
8. Vgl. Cloetta 1975, 188; Dann u. a. 1978, 34.
9. Vgl. Cloetta 1975, 176-177; Dann u. a. 1978, 37 und 230; Hohner & Dann 1979.
10. Vgl. Cloetta 1975, 182; Dann u. a. 1978, 343. Die Bildungssoziologie hat aus dem Befund, dass die Bedeutung der Bildung für die Persönlichkeit des Einzelnen marginal sei, gefolgert, dass ihr einziger Effekt in der Zuschreibung des Rollenetiketts 'Akademiker' liege (Meyer 1977; Clark 1973).
11. So wurde beispielsweise, um das Reliabilitäts-Veränderungsdilemma zu lösen, vorgeschlagen, neben der Stabilität der Rangplätze auch noch eine Stabilität der Veränderungen von Rangplätzen zu verlangen, also Typen der Veränderung festzulegen (Heimreich 1977; Dann u. a. 1978, 221). Beides steht aber im Gegensatz zueinander, so dass Einstellungsskalen, die dem neuen Kriterium genügten, nach dem alten eliminiert werden müssten und umgekehrt. Das neu

- entstandene Dilemma zeigt sich an der Variable Konservatismus, die eine vergleichsweise hohe 'Reliabilität' hat, deren 'Veränderungsreliabilität' jedoch stark variiert und im Mittel nahe an Null liegt (Hohner & Dann 1978, Teil 111, 43).
12. Wie z.B. die Theorie(n) der kognitiven Dissonanz, die immer von neuem erweitert wurde(n). Zur Reformulierung der Dissonanztheorie von Festinger vgl. Irle 1975; Dann u.a. 1978, 109ff. Zur methodologischen Kritik der Dissonanztheorie(n) vgl. Bredenkamp 1972, 90f.; Bannister & Fransella 1971, 13.
 13. "Trotz jahrzehntelanger Forschung ist man bisher nicht zu einer einheitlichen Definition gekommen, was unter 'Einstellung' gefaßt werden kann" (Meinefeld 1981 97).
 14. Einstellung sei "a relatively enduring system" (Shaw & Wright 1967, 3), 'an enduring learned predisposition' (English & English 1958, 50), 'an enduring system of [. . .] evaluations' (Krech u.a. 1962, 177). Dagegen wendet Newcomb zu recht ein: "The inclusion in the definition of the notion of persistence over time is in one sense very awkward, since if the behavior from which attitude is inferred changes over time, it becomes necessary to assume that the attitude defined as 'enduring' has not literally endured, but has changed [. . .] Instead of 'enduring', therefore, I have used the term 'existing', ' (1959, 389). Zudem wird im Messprozess die Zeitkomponente ('enduing') kaum jemals – individuell – abgeprüft.
 15. Von der umfangreichen Literatur vgl. u.a. Likert 1932, Edwards 1957; Shaw & Wright 1967, 1-14; Scott 1968 und das vorzügliche Buch von Dawes 1977; aber auch Guilford 1970 oder Lienert 1967.
 16. u.a. vom 'National Committee on Testing Standards' der American Psychological Association, vom 'Standards Committee of the American Association for Public Opinion Research' oder vom amerikanischen 'Bureau of the Budget', deren Normen faktisch auch in fast allen anderen Ländern zu Standards geworden sind.
 17. "attitude (is) the degree of positive or negative affect associated with some psychological object" (Thurstone, zit. nach Edwards 1957, 2); "Unter Einstellungen verstehen wir die Neigung eines Menschen, bestimmten sozialen Objekten oder Aktionen gewogen oder nicht gewogen zu sein" (Guilford 1970, 211).
 18. So war das Komitee zur Evaluation der Colleges des amerikanischen Bildungsrats in den 50er Jahren "interested only in whether or not individuals accepted or rejected items" (Dressel & Mayhew 1954, 218).
 19. Vgl. Shaw und Wright 1967, 7-8. Diese Autoren halten dieses für ein Problem, das bislang weder "theoretisch noch praktisch gelöst" ist (S. 21), plädieren jedoch stark für die 'non-attitude' Interpretation (S. 21). Vgl. hierzu vor allem Converse (1970).
 20. Vgl. u.a. Cloetta 1975, 42; Kerlinger 1964, 496, und die Kritik hieran bei Scott 1968, 212.
 21. "Der Einstellungsgegenstand muß in den zu untersuchenden Gruppen kontrovers sein" (Cloetta 1975, 37). "Attitudes must show *variation* between individuals and between cultures, i.e. they relate to issues upon which people dis-

- agree" (Wilson 1975, 95). Diese Betonung der Gegensätzlichkeit wird noch verschärft durch das Kriterium der "Aktualität" (Hofstätter 1963, 66). Persönlichkeit wird dadurch reduziert auf "Besonderheiten" (Hofstätter).
22. Vgl. beispielsweise Dann u.a. 1978, 89.
 23. Vgl. u.a. Cicourel 1970, Meinefeld 1977; Köckeis-Stangl 1980. Allerdings beruhen viele der dort in großer Zahl angebotenen Kritikpunkte auf einer ziemlich wahllosen Bezugnahme auf Kriterien, die in sich widersprüchlich und daher nicht minder angreifbar sind.
 24. Durch these Praxis "we rule out access to those opinions which are shared by most of our sample, irrespective of their differences about other opinions"(Merton 1973, 28).
 25. Als Beispiele für die Schwierigkeit, vom Standpunkt der klassischen Theorie der Einstellungsänderung aus strukturelle Persönlichkeitsentwicklungen zu verstehen, vgl. die Reihe von interessanten aber letztlich erfolglosen Versuchen bei Feldman & Newcomb 1970, 52 ff, insbesondere 56-57.
 26. Chickering 1981b, 2. Für weitere entwicklungstheoretisch-strukturelle Untersuchungen im Bereich der Hochschule vgl. auch Collier u.a. 1974, Portele 1975; Lind 1980d; Rest 1979b; Huber 1980; Marton & Säljö 1976.
 27. Vgl. Chickering 1981b.
 28. Vgl. Piaget (1973, 66, 72-75, 79, 368, 412, 458); Kohlberg und Turiel (1978, 16); Kohlberg, Wasserman & Richardson (1978, 225-228, 245-251).
 29. Vgl. u.a. Kohlberg 1971; Kohlberg und Turiel 1978. Vgl. dagegen die normative Begründungsproblematik beim Einstellungskonzept, auf die Dann u.a.(1978, 343) hinweisen.
 30. Vgl. Kohlberg 1964; Lind in diesem Band, Original S. 32; auch die Vorschläge von Lind u.a.(1976, 118) und Portele (1978, 158), die Stufen Kohlbergs als Oberkategorien für verschiedene
 31. Eigene Übersetzung der Passage: "[...]organism's responses to accord with environmental structures" (Kohlberg 1969, 348). Die deutsche Übersetzung ist hier ungenau: '[. . .] Reaktionen des Organismus auf Strukturen der Umwelt [. . .]'.
 32. Kohlberg (1969, 370, 393, 397), Krämer-Badoni & Wakenhut (i.d.B.).
 33. Cloetta 1975; Dann u.a. 1978; Müller-Fohrbrodt 1978; Hohner & Dann 1978.
 34. Vgl. Newcomb 1943; Cloetta 1975, 20, 105f, 145f, 182; Dann u.a. 1978, 98.
 35. Vgl. Rest 1973; 1979a, 133-135; und 1979b, 1.31-1.34.
 36. Rest 1979b, 3.10, 3.18. Diese Angaben beziehen sich auf den P-Wert, der sich aus den Antworten auf den Defining-Issues-Test (D-I-T) von Rest als relativer Anteil der postkonventionellen Wichtigkeitsurteile errechnet.
 37. Sekundäranalysen der Daten von Portele (i.d.B.), dem ich für die Überlassung der Daten danken möchte.

Literatur²

- Adelson, J. & O'Neill, R. P. (1966). Growth of political ideas. The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- Adorno, T. W. (1980). *Minima Moralia*. Frankfurt: Suhrkamp (orig. publ. 1951).
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J. & Sanford, N. (1969). The authoritarian personality. New York: Harper (orig. publ. 1950).
- Aldous, J. A., Osmond, M. W. & Hicks, M. W. (1979). Men's work and men's families. In: W. R. Burr, R. Hill et al., eds., *Contemporary theories about the familie*. Research-based theories, Vol. 1. New York: Free Press, pp. 227-259.
- Alker, H. A. & Poppen, P. J. (1973). Personality and ideology in university students. *Journal of Personality* 41, 653-671.
- Allport, G. W. (1929-30). The composition of political attitudes. *American Journal of Sociology* 35, 220-238.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.
- Almond, G. A. & Verba, S. (1963). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Armbruster, B. & Leisner, R. (1975). *Bürgerbeteiligung in der Bundesrepublik*. Göttingen: Schwartz.
- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bahr, H. E. (1977). Neue Friedensbewegung in der Provinz? Initiativen gegen lokale Strukturgewalt. *Frankfurter Hefte* 32, 1, pp. 19-25.
- Bald, D., Krämer-Badoni, T. & Wakenhut, R. (1981). Innere Führung und Sozialisation. Ein Beitrag zur Sozio-Psychologie des Militärs. In: *Unsere Bundeswehr? Zum 25jährigen Bestehen einer umstrittenen Institution*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 134-166.
- Ball, D. W. (1972). "The definition of situation:" Some theoretical and methodological consequences of taking W. I. Thomas seriously. *Journal for the Theory of Social Behavior* 2, 61-82.
- Bargel, T. (1973). Probleme der Rezeption empirischer Sozialforschung. In: H. Walter, ed., *Sozialisationsforschung*, Vol. 1. Stuttgart: Frommann.
- Beilin, H. (1971). Developmental stages and developmental processes. In: D. R. Green et al., eds., *Measurement and Piaget*. New York: MacGraw-Hill, pp. 172-189.
- Belenky, M. & Gilligan, C. (1983). Der Einfluss einer Abtreibungskrise auf die Moralentwicklung. In: G. Lind, H. Hartmann & R. Wakenhut, eds., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. Weinheim: Beltz, pp. 221-222.
- Bem, D. J. & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time. *Psychological Review* 81, 506-520.
- Bennet, L. W. (1975). *The political mind and the political environment*. Lexington: Heath.

² Anm. (2000): Dies ist das Originalliteraturverzeichnis für alle Beiträge. Zusätzlich wurden neuere Publikationen des Herausgebers dieser Auflage eingearbeitet.

- Bereiter, C. (1963). Some persisting dilemmas in the measurement of change. In: Ch. Harris, ed., *Problems in measuring change*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-20.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bergling, K. (1981). Moral development. The validity of Kohlberg's theory. Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Berkowitz, M. W. (1981). Moral peers to the rescue. A critical appraisal of the "+1" convention in moral education. *Phi Delta Kappan* 62, 488-489.
- Bertram, B. (1976). *Typen moralischen Urteilens*. Unpubl. dissertation, Universität Düsseldorf.
- Bertram, H. (1978). Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Analysen kognitiver, familialer und sozialstruktureller Bedingungsbeziehungen moralischer Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Bertram, H. (1980). Moralische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich, eds., *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, pp. 717-744.
- Bertram, H. (1981). Sozialstruktur und Sozialisation. Neuwied: Luchterhand.
- Binford, M. B. (1983). The democratic political personality: functions of attitudes and styles of reasoning. *Political Psychology* 4, 663-684.
- Bischof, N. (1981). Aristoteles, Galilei, Kurt Lewin – und die Folgen. In: W. Michaelis, ed., *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980*. Göttingen: Hogrefe, pp. 17-39.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin* 88, 1-45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review* 3, 178-210.
- Blass, W. (1982). *Jugendkriminalität und Moralentwicklung: Theoretische Analysen und empirische Forschung*. Unpubl. ms., Freiburg.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education* 4, 129-161.
- Blauner, R. (1965). *Alienation and freedom: the factory worker and his industry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Block, J. (1977). Advancing the psychology of personality. In: D. Magnusson & N. Endler, eds., *Personality at the crossroads*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 37-63.
- Bloomberg, M. (1974). On the relationship between internal-external control and morality. *Psychological Reports* 35, 1077-1078.
- BMJFG – Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1981a). *Psycho-soziale Entstehungsbedingungen unerwünschter Schwangerschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMJFG – Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1981b). *Materialien zum Bericht der Kommission zur Auswertung der Erfahrungen mit dem reformierten § 218 StGB*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bock, R. D. (1975). *Multivariate statistical methods in behavioral research*. New York: McGraw-Hill.
- Böll, H. (1975). *Berichte zur Gesinnungslage der Nation*. Köln: Kiepenheuer &

Witsch.

- Boesch, E. E. (1984). The development of affective schemata. *Human Development* 27, 173-183.
- Borsdorf-Ruhl, B. (1973). Bürgerinitiativen im Ruhrgebiet. Essen. Schriftenreihe Siedlungsverband Ruhrkohlenbezirk, Nr. 35.
- Bourdieu, P. (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: an analysis and a critique. *Psychological Review* 80, 307-336.
- Breslin, A. (1981). Tolerance and moral reasoning among adolescents in Ireland. *Journal of Moral Education* 11, 112-127.
- Briechele, R. (1981). Die Messung der moralischen Urteilsfähigkeit im MUP und MUT. Zwei geschlossene Instrumente für Jugendliche. Arbeitsbericht 1/81, Projekt Entwicklung im Jugendalter. Mimeo, Universität Konstanz.
- Bronfenbrenner, U. (1973). Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Broughton, J. M. (1978). Criticism of the developmental approach to morality. A.P.A.: SAS Catalog of Selected Documents in Psychology 8(4) 82, Ms. 176.
- Broughton, J. M. (1981). Piaget's structural developmental psychology. *Human Development* 24, 78-109, 195-224, 257-285.
- Brown, S. R. (1970). Consistency and the persistence of ideology: some experimental results. *Public Opinion Quarterly* 34, 60-68.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality* 30, 29-50.
- Bull, N. J. (1969). Moral judgment from childhood to adolescence. London: Routledge & Kegan.
- Burton, R. (1963). Generality of honesty reconsidered. *Psychological Review* 70, 481-499.
- Burton, R. V. (1978). Interface between the behavioral and the cognitive-developmental approach to research in morality. In: B. Z. Preisseisen, D. Goldstein & M. H. Appel, eds., *Topics in cognitive development*, Vol. 2. New York: Plenum, pp. 115-123.
- Butz, H. et al. (1974). Bürger initiativ. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Căsar, B. (1972). Autorität in der Familie: Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. & Stokes, D. E. (1960). *The American voter*. New York: Wiley.
- Camus, A. (1951-52). Nietzsche und der Nihilismus. *Der Monat* 4, 227-236.
- Chickering, A. W., ed. (1981a). *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. (1981b). Introduction. In: A. W. Chickering, ed., *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 1-11.
- Chickering, A. W. (1981c). Conclusion. In: A. W. Chickering, ed., *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 773-784.
- Chickering, A. W. & Havighurst, R. (1981). The life cycle. In: A. W. Chickering, ed., *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 16-50.

- Cloetta, B. (1975). Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konservatismus – Machiavellismus – Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett.
- Cohen, R. (1984). Verhaltenstherapie zu Beginn der achtziger Jahre. Psychologische Rundschau 35, 1-9.
- Colby, A. (1978). Evolution of a moral-developmental theory. In: W. Damon, ed., Moral development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, A., Gibbs, J., Kohlberg, L. & Speicher-Dubin, B. (1978). Standard from scoring manual, Part II. Mimeo, Center of Moral Education, Harvard University
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Liebermann, M. (1983). A longitudinal study of moral development. Chicago: University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., et al. [1987]. The measurement of moral judgment. New York: Cambridge University Press.
- Coles, R. (1967). Children of crisis. Boston: Little Brown.
- Collier, G., Wilson, J. & Tomlinson, P. eds., (1974). Values and moral development in higher education. London: Croom-Helm.
- Converse, P. (1964). The nature of belief systems in mass publics. In: D. E. Apter, ed., Ideology and discontent. Glencoe, IL: Free Press, pp. 206-261.
- Converse, P. (1970). Attitudes and non-attitudes: continuation of a dialogue. In: E. Tuftes, ed., The quantitative analysis of social problems. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Coombs, C. H., Dawes, R. M. & Tversky, A. (1970). Mathematical psychology. An elementary introduction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dahl, R. A. (1961). Who governs? Democracy and power in an American city. New Haven: Yale University Press.
- Damon, W. (1977). The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmreich, R. (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett.
- Davidoff, P. (1972). Anwaltsprinzip und Pluralismus in der Planung. In: L. Lauritzen, ed., Mehr Demokratie im Städtebau. Hannover: Fackelträger Verlag, pp. 149-173.
- Dawes, R. M. (1972). Fundamentals of attitude measurement. New York: Wiley.
- Deci, E.L. (1974). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Deutscher, I. (1973). What we say/what we do. Glenview, IL: Scott, Foreman.
- Devereux, E. C. (1977). Psychological Ecology. Unpubl. ms., Cornell University, Ithaca NY.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Free Press.
- Dienel, P. C. (1978). Zur Stabilisierung funktionaler Sozialisation. In: B. Guggenberger & U. Kempf, eds., Bürgerinitiativen und repräsentatives System. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 198-308.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1983). Hochschule als Umwelt. Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde. Blickpunkt Hochschuldidaktik 74. Weinheim: Beltz.

- Döbert, R. (1973a). Zur Logik des Übergangs von archaischen zu hochkulturellen Religionssystemen. In: K. Eder, ed., *Entstehung von Klassengesellschaften*. Frakfurt: Suhrkamp, pp. 330-363.
- Döbert, R. (1973b). Systemtheorie und die Entwicklung religiöser Deutungssysteme. Frankfurt: Suhrkamp.
- Döbert, R. (1974). Die evolutionäre Bedeutung der Reformation. In: C. Seyfarth & W. M. Sprondel, eds., *Religion und gesellschaftliche Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 303-312.
- Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G., eds. (1980). *Entwicklung des Ichs* (2nd edition). Königstein/Ts.: Athenäum.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1975). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1978). Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins. In: G. Portele, ed., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, pp. 101-121.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1983). Abwehr und Bewältigungsprozesse in normalen und kritischen Lebensprozesse. Ms, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1985). Moral development and personal reliability. The impact of the family on two aspects of moral consciousness in adolescence. In: M. W. Berkowitz & F. Oser, eds., *Moral education: theory and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (in press).
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doorn, J. van (1975). *The soldier and social change*. Beverly Hills: Sage.
- Dressel, P. L. & Mayhew, L. B. (1971). *General education. Explorations in evaluation*. Westport, CN: Greenwood Press (orig. publ. 1954).
- Drucksache des Deutschen Bundestages 8/3630 (1980). Bericht der "Kommission zur Auswertung der Erfahrungen mit dem reformierten § 218 des StGB", Stellungnahme der Bundesregierung, vom 31. Jan. 1980.
- Dukes, W. F. (1955). Psychological studies of values. *Psychological Bulletin* 52, 24-50.
- Dunker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer.
- Durio, H. F. (1976). A taxonomy of democratic development. A theoretical interpretation of the internalizing of democratic principles. *Human Development* 19, 197-218
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Glencoe, IL: Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in theory and plication of the sociology of education*. New York: Free Press (orig. publ. 1922).
- Durkheim, E. (1976). *Soziologie und Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp (orig. publ. 1898-1911).
- Eckensberger, L. H., ed. (1979). Bericht über den 31. Kongress der Deutsche Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978. Vol. IV, Grundlagen und Methoden der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Eckensberger, L. H. (1983). Research on moral development in Germany. *The Ger-*

- man Journal of Psychology 7, 195-244.
- Eckensberger, L. H. (1984). On structure and content in moral development. Paper prepared for the Second Ringberg Conference on moral judgment, July 22.-29., 1984. Mimeo, Universität Saarbrücken.
- Eckensberger, L. H. & Reinshagen, H. (1980). Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils: ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: L. H. Eckensberger & R. K. Silbereisen, eds., Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart: Klett, pp. 65-131.
- Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. eds. (1980). Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart: Klett.
- Eckensberger, L. H., Villenave-Cremer, & Reinshagen, H. (1980). Kritische Darstellung von Methoden zur Erfassung des Moralischen Urteils. In: L. H. Eckensberger & R. K. Silbereisen, eds., Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart: Klett, pp. 335-377.
- Edelstein, W. & Keller, M. (1982a). Perspektivität und Interpretation. Frankfurt: Suhrkamp
- Edelstein, W. & Keller, M. (1982b). Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: W. Edelstein & M. Keller, eds., Perspektivität und Interpretation. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 9-43
- Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1980). Kognition und soziale Kognition: Eine Analyse von Beziehungsmustern. In: M. Keller, P. Roeders & R. K. Silbereisen, eds., Newsletter Soziale Kognition 3. Berlin: Technische Hochschule, pp. 39-52.
- Eder, K. (1973a). Komplexität, Evolution, Geschichte. In: F. Maciejewski, ed., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Supplement 1. Frankfurt: Suhrkamp, 9-42.
- Eder, K. (1973b). Die Reorganisation der Legitimationsform in Klassengesellschaften. In: K. Eder, ed., Entstehung von Klassengesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 288-299.
- Eder, K. (1976). Zur Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Edwards, C. P. (1984). Cross-cultural research on Kohlberg's stages: the basis for consensus. In: S. Modgil & C. Modgil, eds., Lawrence Kohlberg: consensus and controversy. London: Fahner Press [1986].
- Entwistle, N. (1979). Stages, levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking. Educational Review 31, 123-132.
- Erlanger, J.H. (1974). Social Class and corporal punishment in child rearing. American Sociological Review 39, 68-85.
- Etheredge, L. (1979) Hardball politics: a model. Political Psychology 1, 3-26
- Eysenck, H. J. (1980). Intelligenz, Struktur und Messung. Berlin: Springer.
- Feldman, K. & Newcomb, T. (1970). The impact of college on students. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fend, H. (1971). Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1984). Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt: Suhrkamp.

- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Vöth-Szuszdiara, R. & Specht, W. (1974). Forschungsprojekt Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen: Schüler-, Lehrer- und Elternfragebogen. Mimeo, Universität Konstanz.
- Fenton, E. (1978). Moral education: the research findings. In: P. Scharf, ed., *Readings in moral education*. Minneapolis: Winston Press, pp. 250-263.
- Festinger, L. (1957). *Theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row & Peterson.
- Feyerabend, P. (1975). *Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: Verso.
- Fink, E. (1960). *Nietzsches Philosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, G. H. (1974). *Einführung in die Theorie psychologischer Tests*. Bern: Huber.
- Fischbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Attitudes, beliefs, intentions, and behavior*. New York: Addison-Wesley.
- Fishkin, J., Keniston, K. & Mackinnon, C. (1973). Moral reasoning and political ideology. *Journal of Personality and Social Psychology* 27, 109-119.
- Flavell, J. H. (1972). An analysis of cognitive-developmental sequences. *General Psychological Monographs* 86, 279-350.
- Ford, M. E. & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology* 75, 196-206.
- Forschungsgruppe Hochschulkapazität (1973). *Organisation der Hochschule und des Studiums. HIS-Brief 36*. München: Verlag Dokumentation.
- Frankena, W. K. (1973). *Ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (orig. publ. 1963).
- Friedman, D. A. (1977). Political socialization and models of moral development. In: S. A. Renshon, ed., *Handbook of political socialization, theory and research*. New York: Free Press, pp. 329-361.
- Fuhrmann, H. (1976). Politik zu Fuss oder Demokratie von oben: Bürgerinitiativen. *Transfer* 2, 133-139.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Gessenharter, W. (1982). Hochschulen der Bundeswehr – Probleme und Perspektiven. In: Schulz, K.-E., ed., *Die Neuordnung von Bildung und Ausbildung in der Bundeswehr*. Baden-Baden: Nomos.
- Geulen, D. (1975). Konzeptuelle Probleme der Erfassung von Sozialisationsprozessen im Hochschulbereich. In: T. Bargel, G. Framhein, L. Huber & G. Portele, eds., *Sozialisation in der Hochschule*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, pp. 88-95.
- Geyer, R. F. & Schweitzer, D. R. (1976). *Theories of alienation. Critical perspectives in philosophy and social science*. Leiden: Nijhoff.
- Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: a constructive critique. *Harvard Educational Review* 47, 43-61.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: women's conception of the self and morality. *Harvard Educational Review* 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1980). Do the social sciences have an adequate theory of moral development? Unpubl. ms., Harvard University.
- Gilligan, C. (1981). Moral development. In: A. W. Chickering, ed., *The modern*

- American college. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 139-157.
- Gilligan, C. (1982). In an different voice: psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Gilligan, C. & Murphy, J. M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact. In: D. Kuhn, ed., Intellectual development beyond childhood. New directions for child development 5. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 85-99.
- Gilligan, J. (1976). Beyond morality: psychoanalytical reflections on shame, guilt, and love. In: T. Lickona, ed., Moral development and behavior. New York: Holt, pp. 144-158.
- Glaserfield, E. & Kelley, M. (1982). On the concepts of period, phase, and level. *Human Development* 25, 152-160.
- Gold, A. R., Christie, R. & Friedman, L. N. (1976). Fists and flowers – a social psychological interpretation of student dissent. New York: Academic Press.
- Gootnick, A. T. (1974). Locus of control and political participation of college students: a comparison of unidimensional and multidimensional approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42, 54-58.
- Greenberg, E. S., ed. (1970). Political socialization. New York: Atherton.
- Greenstein, F. (1968). Harold Lasswell's concept of democratic personality. *The Journal of Politics* 30, 696-709.
- Gronemeyer, R. (1973). *Integration durch Partizipation*. Frankfurt: Fischer.
- Gronemeyer, M. (1977). Aufgewacht aus dem Tiefschlaf. Von der Unzufriedenheit zum Protest. *Kursbuch* 50, 81-100.
- Grossmann, H. (1973). *Bürgerinitiativen*. Frankfurt: Fischer.
- Guggenberger, B. (1978). Krise der repräsentativen Demokratie. In: B. Guggenberger & U. Kempf, eds., *Bürgerinitiativen und repräsentatives System*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 18-48.
- Guggenberger, B. (1980). *Bürgerinitiativen in der Parteiendemokratie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gurin, P., Gurin, G., Lao, R. & Beattie, M. (1969). Internal-external control in the motivational dynamics of Negro youth. *Journal of Social Issues* 25, 29-53.
- Haan, N. (1969). A tripartite model of ego functioning. *Journal of Neural and Mental Disease* 148, 14-29.
- Haan, N. (1975). Hypothetical and actual moral reasoning in a situation of civil disobedience. *Journal of Personality and Social Psychology* 32, 255-270.
- Haan, N. (1977). Coping and defending: process of self-environment organisations. New York: Academic Press.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: relationships to thought, ego relation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 286-305.
- Haan, N., Smith, H. B. & Block, J. H. (1977). Moral reasoning of young adults: political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology* 10, 183-201.
- Haan, N., Stroud, J. & Holstein, C. (1973). Moral and ego stages in relationship to ego process: a study of "hippies". *Journal of Personality* 41, 596-612.

- Habermas, J. (1973). Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: J. Habermas, ed., *Kultur und Kritik*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 195-231.
- Habermas, J. (1976a). Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 63-91.
- Habermas, J. (1976b). Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 92-126.
- Habermas, J. (1976c). Zum Theorienvergleich in der Soziologie: am Beispiel der Evolutionstheorie. In: J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp, pp. 129-243.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Vols. I and II. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). Responsibility and its role in the relationship between moral judgment and action. Ms, Cambridge.
- Habermas, J. (1982). A reply to my critics. In: J. B. Thompson, D. Held & J. Habermas, eds., *Critical debates*. Cambridge, MA: MIT-Press, pp. 219-283.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hare, R. M. (1963). *Freedom and reason*. Oxford, U.K.: Clarendon Press.
- Harten, H.-C. (1977a). Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. *Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget*. Frankfurt: Syndikat.
- Harten, H.-C. (1977b). Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. *Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie der politischen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Hartmann, N. (1935). *Ethik* (2nd edition). Berlin: de Gruyter.
- Hartnack, J. (1962). *Wittgenstein und die moderne Philosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928-30). *Studies in the nature of character*. Vol. I: *Studies in deceit*; Vol. II: *Studies in service and self-control*, Vol. III: *Studies in organisation of character*. New York: Macmillan.
- Harvey, O. J., Hunt, D. E. & Schroder, H. M. (1961). *Conceptual systems and personality organization*. New York: Wiley.
- Hecker, K. & Schusser, H. (1980). *Bundeswehr und Zivildienst. Aspekte der Ausbildung und Sozialisation*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heidbrink, H. (1978). Verfahren zur Analyse der Sach- und Lernstruktur von Schulfernsehsendungen. In: G. Brodke-Reich, ed., *Soziales Lernen und Medien im Primarbereich*. Paderborn/Hannover: Schrödel/Schöningh, pp. 219-236.
- Heidbrink, H. (1979). Kognitive Voraussetzungen politischen Lernens. *Theoretische Grundlagen und Messmethoden*. Mimeo FEoLL, Paderborn.
- Heidbrink, H. (1982). Zur Bedeutung kognitiver Komplexität und moralischer Urteilsfähigkeit für politische Lernprozesse. In: W. Hagemann, H. Heidbrink & M. Schneider, eds., *Kognition und Moralität in politischen Lernprozessen*. Opladen: Leske, pp. 73-107.

- Heidbrink, H. (1984). Zur Validität der moralischen Urteiltstheorie von L. Kohlberg. In: K. Ingenkamp, ed., Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Landau: Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, pp. 323-338.
- Heist, P. & Taylor, M. (1979). The Block plan. A preliminary report on a ten-year evaluation of the Colorado College Block Plan format for intensive study. Colorado Springs, CO: The Colorado College.
- Helmreich, R. (1977). Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten. Stuttgart: Klett.
- Herzlich, C. (1973). Health and illness. A social psychological analysis. London: Academic Press.
- Herzlich, C. (1975). Die Soziale Vorstellung. In: S. Moscovici, ed., Forschungsgebiete der Sozialpsychologie I. Frankfurt: Athenäum, pp. 381-406.
- Hess, R. D. & Torney, J. V. (1967). The development of political attitude in children. Chicago: Aldine.
- Hetzer, H. (1931). Die Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit. In: J. Neumann, ed., Die Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit. Gütersloh: Bertelsmann, pp. 257-281.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In: R. Mosher, ed., Moral education. New York: Praeger, pp. 92-107.
- Hinder, E. & Kanig, G. (1981). Zur Messung des sozial-moralischen Urteils. Neue methodische Entwicklungen. Universität Fribourg/Schweiz, HASMU-Bulletin 1, 20-39.
- Hochheimer, W. (1963). Sexualstrafrecht in psychologisch-anthropologischer Sicht. In: F. Bauer et al., eds., Sexualität und Verbrechen. Frankfurt: Fischer, pp. 84-117.
- Hoffman, M. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. Human Development 13, 90-126.
- Hoffman, M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. Developmental Psychology 11, 623-627.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, 339-372.
- Hohner, H.-U. & Dann, H.-D. (1978). Der Oberprimanerlängsschnitt--Teil I: Die Stichprobe. Teil II: Die Instrumente. Teil III: Zur externen und internen Validität der Studie. Mimeo, Projekt Lehrereinstellungen, Universität Konstanz.
- Holstein, C. (1976). Irreversible stepwise sequence in the development of moral judgment. Child Development 47, 51-61.
- Holzkamp, K. (1972). Kritische Psychologie. Frankfurt: Fischer.
- Huber, G. L. (1982). Kognitive Komplexität als Bedingung politischen Lernens. In: W. Hagemann, H. Heidbrink & M. Schneider, eds., Kognition und Moralität in politischen Lernprozessen. Opladen: Leske, pp. 15-33.
- Huber, L. (1980). Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann & D. Ulich, eds., Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, pp. 521-550.
- Huber, L. & Vogel, U. (1984). Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In:

- D. Goldschmidt, U. Teichler & W.-D. Webler, eds., Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt: Campus, pp. 107-153.
- Husserl, E. (1962). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Husserliana, Vol. VI. Den Haag: Nijhoff.
- IfD-Institut für Demoskopie (1973). Allensbacher Berichte, Vol. 20. Mimeo, Allensbach.
- Ijzendoorn, M. H. v. (1979). Moralität, Kognition und politisches Bewusstsein. Zeitschrift für Pädagogik 25, 547-567.
- Ijzendoorn, M. H. v. (1980). Moralität, Kognition und politisches Bewusstsein. Weinheim: Beltz.
- Infas – Institut für angewandte Sozialwissenschaft (1983). Junge Männer '82. Bericht. Bonn-Bad Godesberg.
- Infratest (1978). Politischer Protest in der Bundesrepublik. München.
- Inglehart, R. (1977). The silent revolution. Princeton: University Press.
- Jacob, Ph. (1957). Changing values in college. An exploratory study of the impact of college teaching. New York: Harper & Row.
- Jencks, Ch., Bartlett, S., et. al. (1979). Who gets ahead? The determinants of economic success in America. New York: Basic Books.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom. Controversy and learning. Review of Educational Research 49, 51-70.
- Johnson, H. C. (1984). On avoiding "single vision and Newton's sleep": Sketches from an unorthodox moral-education history. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, eds., Morality, moral behavior and moral development. New York: Wiley & Sons, pp. 381-399.
- Kärn, M. (1978). Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: G. Portele, ed., Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, pp. 81-100.
- Kant, I. (1949). Critique of practical reason and other writings in moral philosophy. Translated and edited by Lewis White Beck. Chicago, IL: University of Chicago Press (orig. publ. 1788).
- Karlen, K. (1981). Kursbericht eines Gruppenleiters. Universität Fribourg/Schweiz, HASMU-Bulletin 2, 14-15.
- Keasey, Ch. B. (1971). Social participation as a factor in the moral development of preadolescents. Developmental Psychology 5, 216-220.
- Keasey, Ch. B. (1974). The influence of opinion-agreement and qualitativ supportive reasoning in the evaluation of moral judgments. Journal of Personality and Social Psychology 30, 477-482.
- Keasey, C. B. (1975). Implicators of cognitive development for moral reasoning. In: D. De Palma & J. Foley, eds., Moral development. New York: Wiley, pp. 39-56.
- Keating, D. P. (1978). A search for social intelligence. Journal of Educational Psychology 70, 218-233.
- Kegan, R. & Noam, G. (1982). Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Wege zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: W. Edelstein & M. Keller, eds., Perspektivität und Interpretation. Frankfurt: Suhrkamp, pp.

422-460.

- Kelman, H. C. (1974). Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. *American Psychologist* 11, 310-324.
- Kempf, W. (1978). Kritische Bemerkungen zu impliziten Voraussetzungen psychologischer Testtheorie und -praxis. Mimeo, Universität Konstanz.
- Kitchener, K. S. & Kind, P. M. (1981). Reflective judgment: concepts of justification and their relation to age and education. *Journal of Applied Development Psychology* 2, 89-116.
- Klages, H. & Kmiecik, P., eds. (1979). Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt: Campus.
- Knöpfle, F. (1974). Organisierte Einwirkungen auf die Verwaltung. *Deutsches Verwaltungsblatt* 89, 707-716.
- Koch, J. (1972). Lehrer-Studium und Beruf. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Kodolitsch, P. v. (1975). Gemeindeverwaltungen und Bürgerinitiativen. *Archiv für Kommunalwissenschaften* 14, 264-278.
- Kodolitsch, P. v. (1978). Effizienzsteigerung oder Systemüberwindung. In: B. Guggenberger & U. Kempf, eds., *Bürgerinitiativen und repräsentatives System*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 337-357.
- Köckeis-Stangl, E. (1980). Methoden der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich, eds., *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, pp. 321-370.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Unpubl. dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In: M. Hoffman & L. Hoffman, eds., *Review of child development research*, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, pp. 383-431.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization. In: D. Goslin, ed., *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, pp. 347-480.
- Kohlberg, L. (1971a). Stages of moral development as a basis for moral education. In: C. M. Beck, et al., eds., *Moral education. Interdisciplinary approaches*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 23-92.
- Kohlberg, L. (1971b). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: T. Mischel, ed., *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press, pp. 151-235.
- Kohlberg, L. (1973a). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In: P. B. Baltes & K. W. Schaie, eds., *Life-span developmental psychology: personality and socialization*. New York: Academic Press, pp. 179-204.
- Kohlberg, L. (1973b). Standard scoring manual, moral judgment interview. Cambridge: Harvard University Graduate School of Education.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan* 56, 670-677.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental

- approach. In: T. Lickona, ed., *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt, pp. 31-53.
- Kohlberg, L. (1977). *Assessing moral stages: a manual*. Part I, Introduction. Mimeo, Center for Moral Education, Harvard University.
- Kohlberg, L. (1979). *The meaning and measurement of moral development*. Heinz Werner Memorial Lecture. Worcester, MA: Clark University Press (cited after ms.).
- Kohlberg, L. (1980). *Philosophic issues in the study of moral development*. Ms, Center for Moral Education, Harvard University.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Vol. 1, *Essays on moral development*. Cambridge: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1982). A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange. *Ethics* 92, 518-528.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. Vol. 2, *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1986). The status of the Theory. In S. Modgil & C. Modgil, eds., *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. London: Falmer.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, eds., *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, pp. 52-73.
- Kohlberg, L. & Candee, D., eds. (in press). *Research in Moral Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L., Colby, A., Gibbs, J. & Speicher-Dubin, B. (1978). *Standard form scoring manual* (4 volumes). Unpubl. ms., Center of Moral Development and Education, Harvard University.
- Kohlberg, L. & D. Elfenbein (1975). The development of moral judgments concerning capital punishment. *American Journal of Orthopsychiatry* 45, 614-640.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development* 12, 93-120.
- Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (1983). Moral stages: a current formulation and a response to critics. In: J. A. Meacham, ed., *Contributions to human development*, Vol. 10. Basel: Karger.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In: G. S. Lesser, ed., *Psychology and educational practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman, pp. 410-465.
- König, R. (1978). *Emile Durkheim zur Diskussion*. München: Hanser.
- Kohn, M. (1969). *Class and conformity. A study in values*. Homewood: Dorsey.
- Kohn, M. (1973). Occupational experience and psychological functioning: An assessment of reciprocal effects. *American Journal of Sociology* 38, 97-118.
- Kohn, M. (1977). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: a longitudinal assessment. Unpubl. ms., NIMH Bethesda, Maryland.
- Kohn, M. (1981). *Persönlichkeit, Beruf und Soziale Schichtung*. Stuttgart: Klett.
- Kohn, M. (1982). *On the transmission of values in the family*. Unpubl. ms., Washington.

- Kort, U. (1976). Akademische Bürokratie. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Organisationsstrukturen auf Konflikte an westdeutschen Hochschulen. München: Verlag Dokumentation.
- Krämer-Badoni, T. & Wakenhut, R. (1978a). Theorie der Entwicklungsstufen des moralischen Bewusstseins und interaktionistische Einstellungsforschung: Versuch einer Integration. In: L. H. Eckensberger, ed., Entwicklung des moralischen Urteilens. Saarbrücken: Universitätsdruck, pp. 211-251.
- Krämer-Badoni, T. & Wakenhut, R. (1978b). Möglichkeiten der Skalierung von moralischem Urteilsverhalten. In: L. H. Eckensberger, ed., Entwicklung des moralischen Urteilens. Saarbrücken: Universitätsdruck, pp. 379-391.
- Krämer-Badoni, T. & Wakenhut, R. (1979). Moralisches Urteil und politische Einstellungen bei unterschiedlichen sozialen Gruppen. In: L. H. Eckensberger, ed., Bericht über den 31. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Göttingen: Hogrefe, pp. 313-315.
- Krathwohl, D., Bloom, B. & Masia, B. (1964). Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective Domain. New York: McKay Company.
- Kudera, S. (1982). Das Bewusstsein der Deutschen. Empirische Ergebnisse und arbeitssoziologische Argumente zu einigen Interpretationsklischees der Meinungs- und Werteforschung. Forschungsbericht 82.03, Hochschule der Bundeswehr, München.
- Kuhlmann, W. (1975). Reflexion und kommunikative Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kuhmerker, L., Mentkowski, M. & Erickson, L. (1981). Evaluating moral development. New York: Character Research Press.
- Kuhn, D. (1978). Mechanisms of cognitive and social development: one psychology or two? *Human Development* 21, 92-118.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs* 95, 97-188.
- Kurtines, W. M. & Greif, E. B. (1974). The development of moral thought: review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin* 81, 453-470.
- Lakatos, I. (1978). The methodology of scientific research programmes. *Philosophical Papers*, Volume 1 and 2, edited by J. Worwall and G. Currie. London: Cambridge University Press.
- Lane, R. E. (1962). Political ideology: why the American common man believes what he does. New York: Free Press.
- Lane, R. E. (1973). Patterns of political belief. In: J. N. Knutson, ed., *Handbook of political psychology*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 83-116.
- Lange, R. P. et al. (1973). Zur Rolle und Funktion von Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik und Westberlin. *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 4, 247-286.
- Langer, J., Schultz v. Thun, F. & Tausch, R. (1974). Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik, Wissenschaft – mit einem Selbsttrainingsprogramm zur Darstellung von Lehr- und Informationstexten. München: Reinhardt.
- Lapsley, D. K. & Serlin, R. C. (1984). On the alleged degeneration on the Kohlbergian research program. *Educational Theory* 34, 157-169.

- Lasswell, H. (1951). *The political writings of Harold D. Lasswell*. New York: Free Press.
- Lavoie, D. & Culbert (1978). Stages of organisation and development. *Human Relations* 31, 417-438.
- Lazarsfeld, P. (1959). Latent structure analysis. In: S. Koch, ed., *Psychology: a study of science*, Vol. 3. New York: McGraw-Hill, pp. 476-543.
- Lee, L. C. (1971). The concomitant development of cognitive and moral modes of thought: a test of selected deductions from Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs* 83, 93-146.
- Lefcourt, H., ed. (1981). *Research with the locus of control constructs*, Vol. 1. Assessment methods. New York: Academic Press.
- Leming, J. (1981). Curricular effectiveness in moral value education. A review of research. *Journal of Moral Education* 10, 3, 147-164.
- Lempert, W. (1982). Moralische Urteilsfähigkeit: Ebenen und Stufen, Anwendungsbereiche und Anwendungsbedingungen, Entwicklungspfade und Entwicklungskontexte. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2, 113-126.
- Lenning, O. T., Munday, L. A., Johnson, O. B., Well, A. R. & Brue, E. J. (1974). The many faces of college success and their nonintellective correlates: the published literature through the decade of the sixties (Monograph 14). Iowa City, Iowa: American College Testing Program.
- Lepsius, M. R. (1979). Soziale Ungleichheit und Klassenstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland. In: H. U. Wehler, ed., *Klassen in der europäischen Sozialgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 166-209.
- Levine, Ch. (1979a). The form-content distinction in moral development research. *Human Development* 22, 225-234.
- Levine, Ch. (1979b). Stage acquisition and stage use. An appraisal of stage displacement. *Human Development* 22, 145-164.
- Levy-Suhl, M. (1912). Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. *Zeitschrift für Psychotherapie*, 146-161 and 232-254.
- Lickona, T. (1976) Critical issues in the study of moral development and behavior. In: T. Lickona, ed., *Moral development and behavior*. New York: Holt, pp. 3-27.
- Liliensiek, P. (1979). *Bedingungen und Dimensionen militärischer Sozialisation*. Frankfurt: Lang.
- Lind, G. (1978a). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In: G. Portele, ed., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, pp. 171-201.
- Lind, G. (1978b). Der "Moralisches-Urteil-Test" (M-U-T). Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. In: L. H. Eckensberger, ed., *Entwicklung des moralischen Urteilens*. Saarbrücken: Universitätsdruck, pp. 337-358.
- Lind, G. (1979). Sozialisation versus Selektion – empirische Nachlese zum Zusammenhang zwischen Moral und Standardisierungsgrad der Umwelt. In: G. Lind,

- ed., *Moralische Entwicklung und soziale Umwelt. Bericht des Projekts Hochschulsozialisation*. Mimeo, Universität Konstanz, pp. 88-95.
- Lind, G. (1980a). Zur Bestimmung des Entwicklungsstandes der moralischen Urteilskompetenz beim Übergang vom Gymnasium auf die Universität. In: J. Domnick, ed., *Aspekte grundlagenorientierter Bildungsforschung. Forschungsberichte 18, Zentrum I Bildungsforschung*. Universität Konstanz, pp. 151-166.
- Lind, G. (1980b). Intraindividuelle Varianzkomponentenzerlegung der Antwortmuster des "Moralisches-Urteil-Tests" (Algorithmus für das Programmsystem KOSTAS). Arbeitsunterlage 65, Projekt Hochschulsozialisation. Mimeo, Universität Konstanz.
- Lind, G. (1980c). Zur Evaluation des Einflusses der politischen Bildung auf den Inhalt und die Struktur moralisch-politischer Orientierungen. Mimeo, FEoLL, Paderborn.
- Lind, G. (1982a). Das Konzept des Experimentellen Fragebogens – eine Methode zur Erfassung von "subjektiven Theorien?" In: H.-D. Dann et al., eds., *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern*. Forschungsbericht 43, Zentrum I Bildungsforschung, Universität Konstanz, pp. 144-158.
- Lind, G. (1982b). Experimental Questionnaires: a new approach to personality research. In: A. Kossakowski & K. Obuchowski, eds., *Progress in Psychology of Personality*. Amsterdam: North-Holland, pp. 132-144.
- Lind, G. (1984a). Theorie und Validität des "Moralisches-Urteil-Tests." Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In: G. Framhein & J. Langer, eds., *Student und Studium im internationalen Vergleich*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, pp. 166-187.
- Lind, G. (1984b). Dynamic-structural attitude unit: Concept and measurement. Paper prepared for the European Symposium on Concept Formation and Measurement, Rome, Sept. 25-29, 1984. Universität Konstanz.
- Lind, G. (1985a). Growth and regression in cognitive-moral development of young university students. In: C. Harding, ed., *Moral dilemmas: Philosophical and psychology issues in the development of moral reasoning*. Chicago: Precedent.
- Lind, G. (1985b). Moral judgment competency and education in democratic society. In: P. Weingartner & G. Zecha, eds., *Conscience: An interdisciplinary view*. Dordrecht: Reidel.
- Lind, G. (1985c). *Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung* (2nd edition). Arbeitsunterlage 77, Projekt Hochschulsozialisation. Mimeo, Universität Konstanz.
- Lind, G. (1985d). Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zum Urteils- und Demokratieverhalten bei Studierenden. Bericht des Projekts Hochschulsozialisation. Mimeo, Universität Konstanz.
- Lind, G. (1985e). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In: F. Oser, W. Althof, & D. Garz, eds., *Entstehung moralischer Identität, Soziogenese, moralisches Handeln und Schuld*. München: Peter Kindt.
- Lind, G., Nielsen, A. & Schmidt, U. (1976). *Moralisches Urteil und Hochschul-*

- sozialisation – Materialien, Beiträge. Arbeitsunterlage 40, Projekt Hochschulsozialisation. Mimeo, Universität Konstanz.
- Lind, G., Sandberger, J.-U. & Bargel, T. (1981-82). Moral judgment, ego-strength and democratic orientations – some theoretical contiguities and empirical findings. *Political Psychology* 3/4, 70-110.
- Lind, G. & Wakenhut, R. (1980). Erfassung von moralischem Urteil mit standardisierten Fragebogen. *Diagnostica* 26, 312-334.
- Lind, G., 1986, Cultural differences in moral judgment competence? A study of West and East European university students. *Behavior Science Research* 20, 208-225.
- Lind, G., 1986, Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. (Parallelism of affect and cognition in moral development.) In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hg., *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Peter Kindt, S. 158-179.
- Lind, G., 1987, Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Hg., *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. Dordrecht: Reidel, S. 91-122.
- Lind, G., 1987, Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitäts-Toleranz. (Social aspects of learning: Tolerance of ambiguity.) In B. Dippelhofer-Stiem & G. Lind, Hg., *Studentisches Lernen im Kulturvergleich*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 71-8
- Lind, G., 1987, Kohlberg auf dem Prüfstand – Ein fiktives Gespräch über Schule, Demokratie und kognitiv-moralische Entwicklung. (Benchmarking Kohlberg – A fictitious conversation on schools, democracy and cognitively-moral development.) In G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit*. Weinheim: Beltz, S. 93-111.
- Lind, G., Grochowska, K. & Langer, J., 1987, Haben Frauen eine andere Moral? Eine empirische Untersuchung von Studentinnen und Studenten in Österreich, Deutschland und Polen. (Do women have a different morality? An empirical study of male and female university students in Austria, Germany and Poland.) In L. Unterkirchner & I. Wagner, Hg., *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung*. Wien: Verlag des Österr. Gewerkschaftsbundes, S. 394-406.
- Lind, G., 1989, Moralische Entwicklung in betrieblichen Organisationen. (Moral development in corporate organizations.) In H. Steinmann & A. Löhr, Hg., *Unternehmensethik*. Stuttgart: C.E. Poeschel, S. 299-314. (Zweite Auflage: 1991).
- Lind, G., 1989, Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog. (The development of moral emotions through reasoning and dialogue.) In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach, Hg., *Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*. Heidelberg: Asanger, S. 7-32. (HTM-file).
- Lind, G., 1989, Systemanforderungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In K. Dette, Hg., *Microcomputer-Pools in der Lehre*. Berlin: Springer, S. 95-102.
- Lind, G., 1989, Essay Review: 'The measurement of moral judgment' by Anne Col-

- by, Lawrence Kohlberg. *Human Development* 32, 388-397.
- Lind, G., 1990, Ausgangslage, Ziele und Ansatzpunkte des DES-Projektes in Nordrhein-Westfalen. (Starting point, aims and approaches of the DES-project in Northrhine-Westfalia.) *Qualität von Schule*, Heft 4 (Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), S. 45-45.
- Lind, G., 1992, Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. (Reconstruction of the Kohlberg approach: The Dual-Aspect Model of moral development.) In F. Oser & W. Althof, Hg., *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 204-208.
- Lind, G. & Althof, W., 1992, Does the Just Community experience make a difference? Evaluation and evidence of the effect size of the German program. *Moral Education Forum*, 19-28.
- Lind, G. 1993, Moralerziehung als demokratische Bildung. (Moral education as democratic formation.) *Politisches Lernen* 2/1993, 20-26.
- Lind, G., 1994, Demokratie und Erziehung in der Schule: Ausgangslage und Ziele des DES-Projekts in Nordrhein-Westfalen. (Democracy and Education in Schools: Starting point and aims of the DES project in Northrhine-Westfalia.) *Qualität von Schule*, Heft 7. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 19-25.
- Lind, G., 1994, Wirksamkeit von Ansätzen zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz nach Lawrence Kohlberg. (Efficiency of Kohlbergian approaches to the fostering of moral-democratic judgment competence.) *Qualität von Schule*, Heft 7. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 73-84.
- Lind, G., 1994, Moralische Bildung im beruflichen Bereich. (Moral education in the corporate domain.) *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 1/94, 18-21.
- Lind, G., 1994, Jugendliche Gewalt – Fakten und Fiktionen. (Juvenile violence – Facts and fictions.) *Politisches Lernen* 1.2/1994, 25-37.
- Lind, G., 1994, Az erkölcsi érzelmek értelemmel é dialógussal történő fejleszítése. (The development of moral emotions through reasoning and dialogue.) In I. Vári-Szilágyi, Hg., *Az erkölcs a mindennapokban a néző és a résztvevő, az egyén és a közösség perspektívájából*. Budapest: Scientia Humana Foundation, S. 43-59.
- Steffen, U., Bargel, T. & Lind, G., 1994, Demokratische Erziehung und Gemeinschaft in der Schule – Einleitung in das Themenheft. (Democratic education and community in schools – Introduction to the Special Issue.) *Qualität von Schule*, Heft 7. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 3-17.
- Lind, G., 1995, What do educators know about their students? A study of pluralistic ignorance. In R. Olechowski & G. Svik, Hg., *Experimental Research on Teaching and Learning*. Frankfurt, Bern: Peter Lang, S. 221-243.
- Lind, G., 1995, Förderung demokratischer Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung. (Fostering of democratic competencies in occupational education.) *Fachserie: Schulstruktur und Schulentwicklung*, Heft 6, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, S. 50-56.

- Lind, G., 1995, Der Kohlberg-Ansatz – Einführung. (The Kohlbergian approach – An introduction.) PZ-Information 18/95, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Band 1, 128-146 (Nachdruck aus Lind & Raschert, 1987).
- Lind, G., 1996, Leading a moral dilemma discussion. In L. Nucci, Hg., WebSite des Institute for Moral and Character Education, University of Illinois, Chicago (<http://www.uic.edu:80/~lnucci/MoralEd/practices.html>)
- New, revised edition: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/edu/dildisk-e.htm>.
- Lind, G., 1996, in press, Fostering moral competencies in schools – An alternative to values education. In H. Schirp, Hg., Values Education in Europe. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Lind, G., 1998. Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung (Violence and war as the lowest stages of conflict resolution.). In W. Kempf & I. Schmidt-Regener, Hg., Krieg, Nationalismus, Rassismus und die Medien, pp. 273-282. Münster: LIT-Verlag. Manuskript: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/gewalt97.htm>
- Lind, G., 1999. Zur Messung sozialer Motivation in der BIJU-Studie. (On measurement of social motivation.) In GGG-Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule-NW .<http://www.GGG-NRW.de/Lager/Lind9909.html>
- Lind, G., in prep., The optimal age for moral education. Conclusions from meta-analyses. Manuskript: www.uni-konstanz.de/ag-moral/optimal.htm
- Lind, G., 2000. Are helpers always moral? Empirical findings from a longitudinal study of medical students in Germany, pp. 463-477. In: A.L. Comunian & U. Gielen, eds., International perspectives on human development. Lengerich: Papst Science Publishers.
- Lind, G., 2000. O significado e medida da competencia moral: um modelo do duplo aspecto da competencia moral. [The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model.] *Psicologia Reflexao e Critica*, 13(3), in press. (ISSN 0102-7972).
- Lind, G., in press. The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. In D. Fasko & W. Willis, eds., Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education. Cresskill, NJ: Hampton Press. Manuskript: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mjt-95.htm>
- Lind, G. (2000). Moral regression in medical students and their learning environment. *Brazilian Journal of Medical Education*, in press.
- Lind, G. (2000). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, in press. (Draft in PDF-4 file).
- Lind, G. (2000) Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung, Berlin, Logos-Verlag.
- Lippert, E. (1981). Die Ableistung des Wehrdienstes als moralische Entscheidung. In: H.-P. Klingemann & M. Kaase, eds., Politische Psychologie. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 12, pp. 93-100.
- Lippert, E. & Wakenhut, R. (1978). Zur Zentralität von Einstellungen. *Zeitschrift für Soziologie* 7, 87-96.

- Lipset, S. M. (1965). University student politics. In: S. M. Lipset & S. S. Wohlin, eds., *The Berkeley student revolt*. New York: Doubleday, pp. 1-35.
- Locke, D. (1983a). Moral reasons and moral action. In: H. Weinreich-Haste & D. Locke, eds., *Morality in the making*. London: Wiley, pp. 111-124.
- Locke, D. (1983b). Theory and practice in thought and action. In: H. Weinreich-Haste & D. Locke, eds., *Morality in the making*. London: Wiley, pp. 157-170.
- Locke, D. (1983c). Doing what comes morally. The relation between behavior and stages of moral reasoning. *Human Development* 26, 11-25.
- Lockwood, A. L. (1976). Moral reasoning and public policy debate. In: T. Lickona, ed., *Moral development and behavior*. New York: Holt, pp. 317-325.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports* 9, 635-694.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Löw-Beer, M. (1982). *Selbsttäuschung*. Unpubl. dissertation. Universität Frankfurt.
- Luckmann, Th. (1979). Phänomenologie und Soziologie. In: W. M. Sprondel, & R. Grathoff, eds., *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, pp. 196-206.
- Lumsden, J. (1976). Test theory. *Annual Review of Psychology* 27, 251-280.
- Mandl, H. & Huber, G., eds. (1978). *Kognitive Komplexität*. Göttingen: Hogrefe.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning; Part I and II. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11 and 115-127.
- Mayer-Tasch, P. C. (1977). *Die Bürgerinitiativbewegung*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Mayntz, R. (1970). Role distance, role identification and amoral role behavior. *Archives Europeennes de Sociologie* XI, 379-386.
- McCarthy, T. A. (1982). Rationality and relativism. In: J. B. Thompson, D. Held & J. Habermas, eds., *Critical debates*. Cambridge, MA: MIT-Press, pp. 57-88.
- McClosky, H. (1964). Consensus and ideology in American politics. *American Political Science Review* 58, 361-382.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meehl, P. E. (1978). Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 46, 806-834.
- Meinefeld, W. (1977). *Einstellung und soziales Handeln*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Merelman, R. (1969). The development of political ideology: a framework for the analysis of political socialisation. *American Political Science Review* 63, 750-767.
- Meulemann, H. (1981). Wertwandel, kulturelle Teilhabe und sozialer Wandel. Eine Synopse der Wertewandlungen in der BRD zwischen 1949 und 1980 und ein Ansatz zu ihrer sozialstrukturellen Erklärung. Ms., Universität Köln.
- Meyer, J. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology* 83, 55-77.
- Mez, L. (1977). Bürgerprotest und Theorie. *Kursbuch* 50, 101-112.

- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). Plans and the structure of behavior. New York: Holt.
- Miller, R. & Swanson, G. (1958). The changing American parent. New York: Wiley.
- Mirels, H. (1970). Dimensions of internal vs. external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 34, 226-228.
- Mischel, W. (1968). Personality and assessment. New York: Wiley.
- Möbus, C. & Nagl, W. (1983). Messen, Analyse und Prognose von Veränderungen. In: J. Bredenkamp & H. Feger, eds., *Hypothesenprüfung*. Göttingen: Hogrefe, 239-470.
- Moers, M. (1930). Zur Prüfung des sittlichen Verständnisses Jugendlicher. *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 34, 431-460.
- Montada, L. (1983). Moralisches Urteil und moralisches Handeln. Gutachten über die Fruchtbarkeit des Kohlberg-Ansatzes. Bundesministerium der Verteidigung, ed., *Wehrpsychologische Untersuchungen*, Heft 2/83.
- Morrison, D. F. (1976). *Multivariate statistical methods* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In: C. Herzlich, ed., *Health and illness. A social psychological analysis*. London: Academic Press, pp. IX-XIV.
- Moskos, Ch. (1981). *Institution versus occupation: contrasting models of military socialisation*. Unpubl. ms.
- 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, pp. 349-371.
- Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1975). Zur Bedeutung von Einstellungsfor- schungen für die Sozialisationsforschung im Bereich der Hochschule. In: T. Bargel et al., eds., *Sozialisation in der Hochschule*. Hamburg: Arbeits- gemeinschaft für Hochschuldidaktik, pp. 196-205.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.
- Murphy, J. M., Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development* 23, 77-104.
- Neumann, J. (1931). *Die Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Newcomb, T. (1957). The personality and social change: attitude formation in a student community. New York: Dryden Press (orig. publ. 1943).
- Newcomb, T. (1974). What does college do for a person? Frankly very little. *Psychology Today* 8, 72-80.
- Nisan, M. (1984). Content and structure in moral judgment: an integrative view. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, eds., *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, pp. 208-226.

- Noack, R. W. M. & Silbereisen, R. K. (1982). Judendsituation. Theoretischer Ansatz zur Analyse jugendspezifischer Umwelten, methodische Zugänge und erste Ergebnisse. Mimeo, Freie Universität Berlin.
- Nunner-Winkler, G. (1978). Probleme bei der Messung des moralischen Urteils mit standardisierten Verfahren. In: L. H. Eckensberger, ed., *Entwicklung des moralischen Urteils*. Saarbrücken: Universitätsdruck, pp. 337-358.
- Nunner-Winkler, G. (1980). Struktur und Inhalt politischer Orientierungen. In: G. Schmitt, ed., *Politische Bildungsprozesse – Ergebnisse der Forschung als Kritik der Praxis?* Tutzing: Akademie für politische Bildung, pp. 221-241.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, eds., *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, pp. 348-361.
- Oerter, R. (1985). *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: Chemie Verlag.
- Offe, C. (1973). Bürgerinitiativen und Reproduktion der Arbeitskraft im Spätkapitalismus. In: H. Grossmann, ed., *Bürgerinitiativen*. Frankfurt: Fischer, pp. 152 -165.
- Olweus, D. (1976). Der moderne Interaktionismus von Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8, 171-185.
- Oser, F. (1981a). *Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oser, F. (1981b). *Moralische Erziehung als Intervention*. *Unterrichtswissenschaft* 3, 207-224.
- Parker, C. A., ed. (1978). *Encouraging development in college students*. Minneapolis, MI: University of Minnesota.
- Pawlik, K. (1976). Ökologische Validität: ein Beispiel aus der Kulturvergleichsforschung. In: G. Kaminski, ed., *Umweltpsychologie*. Stuttgart: Klett, pp. 59-72.
- Peck, R. F. & Havighurst, R. J. (1962). *The psychology of character development*. New York: Wiley.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In: A. W. Chickering, ed., *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 76-116.
- Pfeiffer, D. (1976). *Organisationssoziologie*. München: Juventa.
- Phillips, D. & Nicolayev, J. (1978). Kohlbergian moral development. A progressing or degenerating research program? *Educational Theory* 28, 286-301.
- Piaget, J. (1973). *Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen*. Frankfurt: Ullstein (orig. publ. 1970).
- Piaget, J. (1976). *Psychologie der Intelligenz*. München: Kindler.
- Piaget, J. (1977). *The moral judgment of the child*. Harmondsworth: Penguin. (orig. publ. 1932).
- Pittel, S. M. & Mendelsohn, G. A. (1966). *Measurement of moral values: a review*

- and critique. *Psychological Bulletin* 66, 22-35.
- Popper, K. (1968). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson. (orig. publ. 1934).
- Portele, G. (1975a). *Lernen und Motivation. Ansätze zu einer Theorie intrinsisch motivierten Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Portele, G. (1975b). Sozialisation in der Hochschule – Vorschläge für ein Forschungsprogramm und einige fachspezifische Ergebnisse. In: T. Bargel et al., eds., *Sozialisation in der Hochschule*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, pp. 96-110.
- Portele, G. (1978). "Du sollst das wollen!" Zum Paradox der Sozialisation. In: G. Portele, ed., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, pp. 147-168.
- Portele, G. (1979). Widerspruchsfreiheit und Vollständigkeit als Eigenschaften kognitiver Systeme. In: H. Ückert & D. Rhenius, eds., *Komplexe menschliche Informationsverarbeitung*. Bern: Huber, pp. 71-79.
- Power, C., Higgins, A., Kohlberg, L., & Reimer, J. (in press). *Democracy and schooling: The moral cultures of three democratic schools*. New York: Columbia University Press.
- Power, F.C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press
- Räder, G. & Wakenhut, R. (1984). *Morality and the military organisation*. Paper presented at University College, University of Toronto, June 1984.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Reese, H. W. & Overton, W. F. (1970). Models of development and theories of development. In: L. R. Goulet & P. B. Baltes, eds., *Life-span developmental psychology: theory and research*. New York: Academic Press, pp. 115-145.
- Reinshagen, H. (1978). Forderungen für die Messung des moralischen Urteils mit standardisierten Verfahren. *Diagnostica* 24, 137-145.
- Renn, H. (1973). *Die Messung von Sozialisierungswirkungen*. München: Oldenbourg.
- 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. (1975). The validity of tests of moral judgment. In: J. R. Meyer, B. Burnham & J. Chovlat, eds., *Values education. Theory, practice, problems, prospects*. Waterloo, Ontario: Laurier, pp. 103-116.
- Rest, J. (1979a). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Rest, J. (1979b). *The impact of higher education on moral judgment development*. Technical Report, Minnesota Moral Research Project. University of Minnesota.
- Rest, J. (1983). *Morality*. In: P. H. Mussen, ed., *Handbook of Child Psychology*, Vol. III. New York: Wiley.
- 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.
- Riegel, K. (1973). Dialectical operations. *Human Development* 16, 346-370.

- Robinson, J. O. & Shaver, P. R. (1973). Measures of social-psychological attitudes. Ann-Arbor, Michigan: Survey Research Center.
- Rogosa, D., Brandt, D. & Zimowski, M. (1982). A growth curve approach to the measurement of change. *Psychological Bulletin* 92, 726-748.
- Rohrmann, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 9, 222-245.
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. London: Free Press.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1963). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire & J. W. Brehm, eds., *Attitude organisation and change. Analysis of consistency among attitude components*. New Haven: Yale University Press, pp. 1-14.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 30, 1-26.
- Rudolph, W. (1959). Die amerikanische "Cultural Anthropology" und das Wertproblem. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Sandberger, J.-U. (1979). Zu Struktur und Relevanz von soziopolitischen Grundwerten – Am Beispiel von Abiturienten. In: H. Klages & P. Kmiecik, eds., *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt: Campus, pp. 381-415.
- Sandberger, J.-U. (1983). Zwischen Legitimation und Kritik. Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie* 12, 181-202.
- Sanford, N. (1962). The American college. A psychological and social interpretation of the higher learning. New York: Wiley.
- Sanford, N. (1973). Authoritarian personality in contemporary perspective. In: J. N. Knutson, ed., *Handbook of Political Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 139-170.
- Schaff, A. (1970). *Marxismus und das menschliche Individuum*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Scharf, P. (1978). *Readings in moral education*. Minneapolis: Winston Press.
- Scheler, M. (1973). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values* (5th edition). Translated by M. S. Frings and R. L. Funk. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schenk, M. (1981). *Kommunikationsstrukturen in Bürgerinitiativen*. DFG-Projektabschlussbericht. Mimeo, Universität Augsburg.
- Schenk, M. (1982). *Kommunikationsstrukturen in Bürgerinitiativen*. Empirische Untersuchungen zur interpersonellen Kommunikation und politischen Meinungsbildung. Tübingen: Mohr.
- Schlegel, R. (1967). *Completeness in science*. New York: Appleton Century & Crofts.
- Schluchter, W. (1979). *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte*. Tübingen: Mohr.
- Schmidt, M. (1981). *Veränderung des moralischen Urteils bei Adoleszenten*. Unpubl. Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg (Switzerland).
- Schmied, D. (1981). *Standardisierte Fragebogen zur Erfassung des Entwicklungs-*

- standes der moralischen Urteilskompetenz. *Diagnostica* 27, 51-65.
- Schmitt, M. (1982). Zur Erfassung des moralischen Urteils: zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich. Bericht aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral," Fachbereich Psychologie. Mimeo, Universität Trier.
- Schneider, M. (1982). Moralisches Urteil und politisches Argument im Unterricht. In: W. Hagemann, H. Heidbrink & M. Schneider, eds., *Kognition und Moralität in politischen Lernprozessen*. Opladen: Leske, pp. 165-186.
- Schreiner, G. (1979). Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 505-528.
- Schroder, H. M.; Driver, M. J. & Streufert, S. (1975). *Menschliche Informationsverarbeitung*. Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. (1970). Ueber die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: A. Schütz, *Gesammelte Aufsätze, Vol. I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (1979). *Strukturen der Lebenswelt, Vol. I*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schuhler, P. (1978). Probleme bei der Erfassung des moralischen Urteils mit offenen und geschlossenen Verfahren. In: R. K. Silbereisen, ed., *Newsletter Soziale Kognition* 2, 162-168.
- Scott, W. A. (1968). Attitude measurement. In: G. Lindzey & E. Aronson, eds., *Handbook of Social Psychology, Vol. II*. Reading, MA: Addison-Wesley, pp. 204-273.
- Selman, R. L. (1971). The relation of role-taking to moral judgment in children. *Child Development* 42, 79-92.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical behavior. In: T. Lickona, ed., *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, pp. 299-316.
- Selznick, G. J. & Steinberg, S. (1969). *The tenacity of prejudice: anti-Semitism in contemporary America*. New York: Harper.
- Senger, R. (1979). Die moralische Entwicklung von Offizieren während des Studiums an der Hochschule der Bundeswehr sowie Formen moralischer Segmentierung. Unpubl. Diplomarbeit, Hochschule der Bundeswehr, München.
- Shaw, M. & Wright, J. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. New York: McGraw-Hill.
- Shweder, R. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal of Personality* 43, 455-484.
- Siegmund, U. (1979). Das moralische Urteilsniveau von religiösen Studentengruppen. In: G. Lind, ed., *Moralische Entwicklung und soziale Umwelt. Zentrum I Bildungsforschung*. Mimeo, Universität Konstanz, pp. 13-21.
- Simpson, E. (1976). A holistic approach to moral development and behavior. In: T. Lickona, ed., *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, pp. 159-170.
- Simpson, E. (1983). Emil's moral development. A Rousseau perspective on Kohlberg *Human Development* 26, 198-212.

- Spence, L.D. (1981). Moral judgment and bureaucracy. In: R. Wilson & G. Schochet, eds., *Moral development and politics*. New York: Praeger, 137-171.
- Srubar, I. (1979). Die Theorie der Typenbildung bei Alfred Schütz. Ihre Bedeutung und ihre Grenzen. In: W. Sprondel & R. Grathoff, eds., *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, pp. 43-64.
- Steinkamp, G. (1980). Klassen- und schichtspezifische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich, eds., *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, pp. 253-284.
- Stouffer, A. (1950). Adjustment during army life. In: S. A. Stouffer, et al., eds., *Studies in social psychology in World War II, Vol. I*. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 155-229.
- Streufert, S. & Streufert, C. (1978). *Behavior in the complex environment*. Washington: Winston.
- Sullivan, E. (1977a). Kohlberg's structuralism. A critical appraisal. Monographs Series 15. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Sullivan, E. (1977b). A study of Kohlberg's structural theory of moral development: a critique of liberal social science ideology. *Human Development* 20, 352-376.
- Sullivan, E. & Quarter, J. (1972). Psychological correlates of certain postconventional moral types: a perspective on hybride types. *Journal of Personality* 40, 149-161.
- Tarski, A. (1966). *Einführung in die mathematische Logik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. New York: Knopf.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 26, 249-269.
- Tomkins, S. (1965). Affect and the psychology of knowledge. In: S. S. Tomkins & C. Izard, eds., *Affect, cognition and personality: Empirical studies*. New York: Springer, pp. 72-97.
- Touraine, A. (1971). *Die postindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Treiber, H. (1973). *Wie man Soldaten macht*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Trent, J. & Medsker, L. (1968). *Beyond high school: a psychological study of 10.000 high school graduates*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Triandis, H. C. (1975). *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim: Beltz.
- Turiel, E. (1969). Developmental processes in the child's moral thinking. In: P. H. Mussen, J. Langer & M. Covington, eds., *Trends and issues on developmental psychology*. New York: Holt, pp. 92-133.
- Turner, S. (1980). Modelling and evaluating theories involving sequences: description of a formal method. *Quality and Quantity* 14, 511-518.
- Wachtler, G. (1983). Struktur- und Funktionswandel der Streitkräfte. Eine gesellschafts-theoretische Neuorientierung der Militärsoziologie. In: W. R. Vogt, ed., *Sicherheitspolitik und Streitkräfte in der Legitimitätskrise*. Baden-Baden: Nomos, pp. 59-78.
- Wakenhut, R. (1974). *Messung gesellschaftlich-politischer Einstellungen mit Hilfe der Rasch-Skalierung*. Bern: Huber.

- Wakenhut, R. (1979). Effects of military service on political socialization of draftees. *Armed Forces and Society* 5, 626-641.
- Wakenhut, R. (1981). Sozialisationsforschung und Lebenskundlicher Unterricht. Dokumentation zur katholischen Militärseelsorge 8, 48-71.
- Wakenhut, R. (1982). Der Moralische-Urteil-Fragebogen (M-U-F). Vorläufiges Manual für die Arbeit mit dem M-U-F (revised edition). Mimeo, Universität Augsburg.
- Walker, L. J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology* 19, 103-110.
- Walker, L. (in press). The Hierarchical Nature of Moral Stages. In: L. Kohlberg & D. Candee, eds., *Research in Moral Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (1968). *Methodologische Schriften*. Edited by J. Winkelmann. Frankfurt: Fischer.
- Webster, H., Freedman, M. & Heist, P. (1962). Personality changes in college students. In: N. Sanford, ed., *The American college*. New York: Wiley, pp. 811-846.
- Weinreich, H. (1975). Kohlberg and Piaget: aspects of their relationship in the field of moral development. *Journal of Moral Education* 4, 201-213.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In: D. B. Harris, ed., *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 125-148.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whiteley, J. M. (1980). Extracurricular influences on the moral development of college students. *New Directions for Higher Education* 31, 45-50.
- Wilson, G. (1975). Attitude. In: *Encyclopedia of Psychology*, Vol. A to K. Great Britain: Fontana, pp. 95-97.
- Wilson, T. (1971). Normative and interpretative paradigma in sociology. In: J. P. Douglas, ed., *Understanding everyday life*. London: Routledge and Kegan, pp. 57-79.
- Wischka, B. (1982). *Moralisches Bewusstsein und Empathie bei Straftätern*. Unpubl. Diplomarbeit, Universität Marburg.
- Zängle, W. (1978). Einführung in die politische Sozialisationsforschung. Paderborn: Schöningh. Zentrale Dienstvorschrift 12/1 (1973). Politische Bildung. Bonn: Bundesminister der Verteidigung.
- Zentrum I Bildungsforschung an der Universität Konstanz (1973). Sozialisation in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 849-855.
- Zigler, E. (1963). Metatheoretical issues in developmental psychology. In: M. Marx, ed., *Theories in contemporary psychology*. New York: MacMillan, pp. 341-369.
- Zillessen, H. (1974). Bürgerinitiativen im repräsentativen Regierungssystem. In: Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament," March 23, pp. 3-22.

Anhang: Inhaltsverzeichnis des Originals

Vorwort	4
---------------	---

Theorie und Methode

1. Hans A. Hartmann: Was ist sozial an der Moral. Moral und Ethik – sozialwissenschaftlich betrachtet	7
2. Georg Lind: Entwicklung des Moralischen Urteilens – Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg	25
3. Georg Lind, Johann-Ulrich Sandberger, Tino Bargel: Moralisches Urteilen, Ich-Stärke und demokratische Orientierungen	43
4. Georg Lind, Roland Wakenhut: Tests zur Erfassung der Moralischen Urteilskompetenz	59

Moralisches Urteilen und Soziale Umwelt

5. Hans Bertram: Soziale Ungleichheit und Moralische Entwicklung	81
6. Rainer Döbert, Gertrud Nunner-Winkler: Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewußtseins in der Adoleszenz	95
7. Clark Power: Die Moralische Atmosphäre der Schule: Eine Analyse demokratischer Versammlungen	123
8. Fritz Oser: Strukturen und Ebenen des Moralischen Diskurses	137
9. Georg Lind: Sozialisation in der Universität: Einstellungsänderung oder kognitiv-moralische Entwicklung?	153
10. Gerhard Portele: “Soziale Vorstellungen” und Denkmuster von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen über Wissenschaft und Moral	171
11. Thomas Krämer-Badoni, Roland Wakenhut: Moral und militärische Lebenswelt	179
12. Rainer Senger: Segmentierung des Moralischen Bewußtseins bei Soldaten	193
13. Mary Belenky, Carol Giligan: Der Einfluß einer Abtreibungskrise auf die Moralentwicklung	211
14. Michael Schenk, Gerhard Bohm: Bürgerinitiativen: Politisches Engagement und Moralisches Urteilen	223
15. Horst Heidbrink: Moralische Urteilskompetenz und politisches Lernen	237

Autoren	249
---------------	-----

Literatur	251
-----------------	-----

AUTOREN

BARGEL, Tino (geb. 1943): Dipl. Soz., Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23) an der Universität Konstanz; Studium der Soziologie, Politologie, Psychologie und Philosophie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Hochschulsozialisation, Sozialraumanalyse, Soziale Indikatoren und Gesamtschulentwicklung.

BELENKY, Mary, F. (geb. 1933). M.A., Ed.D., Wellesly College, Mass.; Studium der Psychologie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Moralische Entwicklung, Entscheidungsverhalten in moralischen Konfliktsituationen, Gewalt in der Familie.

BERTRAM, Hans (geb. 1946): Prof. Dr., Hochschule der Bundeswehr in München; Studium der Soziologie, Psychologie und Jura; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Soziologie der Moral, Soziale Ungleichheit, Sozialisationsforschung und Familiensoziologie.

BOHM, Gerhard (geb. 1947): Dipl.-Psych., Heilpädagogische Tagesstätte in Königsbrunn; Studium der Psychologie und Anglistik; Tätigkeitsschwerpunkt ist die Arbeit mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen.

DÖBERT, Rainer (geb. 1941): Dr. Dipl.-Soz., Max-Planck-Institut für Sozialwissenschaften in München; Studium der Philosophie und Soziologie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Moralisches Bewußtsein, Adoleszenzkrise, Religionssoziologie, Familiensystem.

GILLIGAN, Carol (geb. 1936): Ph.D., Associate Professor, Harvard Graduate School of Education, Mass.; Studium der Psychologie und Englischen Literatur; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Entwicklungspsychologie, Adoleszenten- und Frauenentwicklung.

HARTMANN, Hans Albrecht (geb. 1938): Prof. Dr., Universität Augsburg; Studium der Psychologie und Philosophie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Psychologische Diagnostik, soziale Einstellungen und Werthaltungen, Ökonomische Psychologie, literatur- und kunstpsychologische Biographik.

HEIDBRINK, Horst (geb. 1950): Dipl.-Psych., FEoLL - Institut für Medienverbund/Mediendidaktik in Paderborn; Studium der Psychologie und Erziehungswissenschaft; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Lehr-Lern-Forschung, Psychologische Aspekte politischer Bildung, Mediendidaktik.

KRÄMER-BADONI, Thomas (geb. 1944): Prof. Dr. M.A., Universität Bremen; Studium der Soziologie und Rechtswissenschaft; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Stadtsoziologie, Sozialphilosophie, Moralisches Bewußtsein.

LIND, Georg (geb. 1947): Dipl.-Psych., Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23) an der Universität Konstanz, Forschungsgruppe Hochschulsozialisation; Studium der Psychologie, Soziologie und Philosophie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Moralisches Urteil, Persönlichkeitsdiagnostik, Entwicklungsmessung.

NUNNER-WINKLER, Gertrud (geb. 1941): Dr., Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München; Studium der Soziologie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Moralisches Bewußtsein, Adoleszenzkrise, Bildungssoziologie, Familiensystem.

OSER, Fritz (geb. 1937): Prof. Dr., Universität Fribourg/Schweiz; Studium der Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Philosophie, Theologie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Moralische Entwicklung und Erziehung, Religiöse Entwicklung, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung.

PORTELE, Gerhard (geb. 1933): Prof. Dr., Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg; Studium der Soziologie und Psychologie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Sozialisation und Moral, Entfremdung und fachspezifischer Habitus von Wissenschaftlern.

POWER, Clark (geb. 1947): Ph.D., Assistant Professor, University of Notre Dame, Indiana; Studium der Entwicklungspsychologie; Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen zu: Moralische und religiöse Entwicklung, Moralische Erziehung, Schulklima.

SANDBERGER, Johann-Ulrich (geb. 1943): M.A., Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23) an der Universität Konstanz, Forschungsgruppe Hochschulsozialisation; Studium der Soziologie, Psychologie und Philosophie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Gesellschaftsbilder, soziale Ungleichheit, Berufsorientierungen.

SCHENK, Michael (geb. 1948): Dr., Universität Augsburg; Studium der Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Massenkommunikation, Methoden der Kommunikations- und Sozialforschung.

SENGER, Rainer (geb. 1948): Dipl.-Päd.; Studium der Pädagogik und Psychologie; Forschungsarbeiten zu: Segmentierungen im moralischen Bewußtsein.

WAKENHUT, Roland (geb. 1944): Prof. Dr. Dr., Universität Augsburg; Studium der Psychologie und Biometrie; Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten zu: Einstellungsmessung, Sozialisationsforschung und Politische Psychologie.