

Aus dem Wissenschaftsbereich Pädagogische Psychologie der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin

Kognitiv-begriffliche Repräsentation von Moralkonzepten als Bestandteil der Verhaltensregulation

Von **Renate Eichhorn**

Mit 8 Abbildungen

Einleitung

Moralbegriffe bzw. intern repräsentierte Moralsysteme bilden einen wichtigen Bestandteil menschlicher Antriebs- und Verhaltensregulationsstrukturen. Von daher gesehen ist die Beschäftigung mit dieser Problematik ein wesentliches Anliegen sowohl psychologischer als auch pädagogischer Zielstellungen und bildet deshalb einen Untersuchungsgegenstand zahlreicher empirischer und experimenteller Studien sowohl unter entwicklungspsychologischen als auch persönlichkeitspsychologischem Aspekt.

Probleme der Moralentwicklung und der Moralwirkung auf das Verhalten sind seit altersher Gegenstand breit angelegter theoretischer wie methodischer Überlegungen und bilden auch gegenwärtig das Untersuchungsfeld vor allem entwicklungspsychologischer Studien (so u. a. Piaget, 1954; Kohlberg, 1978; Szagun, 1983; Rosenfeld, 1984). In der älteren psychologischen Literatur wird diese Problematik unter Begriffen wie Gewissen, sittliche Erziehung, moralische Gefühle u. ä. abgehandelt, wohingegen in der modernen psychologischen Literatur der Begriff Moral zur Kennzeichnung dieses Gegenstandsbereiches genutzt wird.

Am breitesten und am ausführlichsten behandelt wird dieses Gebiet bekanntlich in der systematisch-philosophischen Literatur, in der die Ethik ein eigenständiges Gegenstandsbereich bildet, so u. a. auch bei Wilhelm Wundt (1907). Doch diese mehr philosophisch orientierten Untersuchungsfelder haben einen nur geringen Einfluß auf den entwicklungs- und persönlichkeitspsychologisch bestimmten Untersuchungsgegenstand gehabt, so daß auch für die gegenwärtig laufenden Forschungen der Rückgriff auf das psychologische Schrifttum im Vordergrund steht. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen ging und geht es primär nicht um eine Bestimmung des Moralbegriffs selbst, dieser wird als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt, als vielmehr um die Frage einer phasischen Periodisierung der moralischen Entwicklung, um die Bestimmung aufeinanderfolgender und voneinander abhebbarer Entwicklungsetappen. Ich vertrete allerdings die Meinung, daß die Festlegung des Moralbegriffes und die Etappen moralischer Entwicklung nicht voneinander losgelöst betrachtet werden können. Von daher erklären sich u. a. die sehr unterschiedlichen Stufenbildungen in der Moralentwicklung. Ich möchte auf diesen Sachverhalt zunächst nur verweisen, will ihn aber nicht zum Gegenstand der folgenden Ausführungen machen. Jedoch scheint mir eine näherungsweise Bestimmung des Moralbegriffes unumgänglich, um für die folgenden empirischen Untersuchungen einen geeigneten Ansatzpunkt zu haben.

Problemdarstellung

Moralsysteme und ihre gesellschaftliche Bedingtheit

Die Moral als eine Form gesellschaftlichen Bewußtseins und der unmittelbaren Sozialbeziehungen ist ein entscheidender Regulator gesellschaftlichen und individuellen Handelns und Verhaltens. Moralsysteme legen gesellschaftlich geforderte Normen für sittliches Verhalten fest und definieren eine bestimmte Verhaltensanforderung unter bestimmten Situationen. Diese Verhaltensanforderungen sind eng an gesellschaftliche Verhältnisse gebunden. Entsprechend sind Moralsysteme gesellschaftlich induziert und u. a. über einen pädagogisch gelenkten Lern- und Erziehungsprozeß vermittelt. Moral ist somit ein Teil geschichtlicher Wirklichkeit. In ihr spiegelt sich sowohl die sozial-ökonomische Basis wider (vgl. Engels, 1948), die durch sie mitbestimmt gesellschaftlichen Beziehungen (sozialen Verkehrsformen) als auch die überlieferten Wertvorstellungen, religiösen Anschauungen, spezifischen Gruppennormen und die unterschiedlichsten sozialen Beziehungen usw. Die sittlichen Anschauungen innerhalb der gesellschaftlichen Bewußtseinsstrukturen enthalten somit eine Vielzahl sich oft widersprechender Moralkonzepte.

Die Relativität dieser Moralkonzepte (des Moralverständnisses) ist in Abhängigkeit von eben dieser gesellschaftlichen Bedingtheit zu sehen.

Unter bürgerlichen Lebensverhältnissen sind diese moralischen Anschauungen weitestgehend klassenspezifisch. So hat jede Klasse und jede Gesellschaft ihr eigenes Moralsystem entwickelt, und dieses dient primär der Aufrechterhaltung der Klasseninteressen, hat somit eine ideologische Funktion. Die für eine bestimmte Gesellschaft und eine bestimmte Epoche geltenden moralischen Anschauungen und die daraus ableitbaren sittlichen Verhaltensanforderungen bilden den Gegenstand der sittlich-moralischen Erziehung. Das Ziel der sittlich-moralischen Erziehung besteht u. a. darin, die moralischen Anschauungen und moralischen Verhaltensanforderungen zu einem festen und verhaltenswirksamen Bestandteil individueller Bewußtseinsstrukturen zu machen. In diesem Sinne sind Moralbegriffe intern repräsentiert und bilden einen wesentlichen Bestandteil kognitiver Regulationsstrukturen. Ein intern repräsentiertes Moralsystem ist jedoch nur dann verhaltenswirksam, wenn mit seiner Kenntnis zugleich auch eine subjektiv verbindliche Grundlage eigenen Verhaltens gegeben ist, d. h., wenn Denken und Handeln eine fest verbundene Einheit bilden.

Daraus folgt für den Erziehungsprozeß, daß nicht nur die reine Kenntnisvermittlung, sondern mit ihr auch zugleich das entsprechende Verhalten im Sinne des gesellschaftlich vermittelten und geforderten Moralsystems herausgebildet wird.

Eine moralische Erziehung ist erst dann als effektiv zu betrachten, wenn beides erreicht worden ist, wenn Kenntnisse zugleich auch als verbindliche Handlungsregulativ wirksam werden, d. h., Maßstab, Bezugssystem, kritische Wertung eigenen Verhaltens bilden. „Erziehung zur kommunistischen Moral muß bewirken, daß jeder junge Mensch all das, was notwendig, richtig, gut und gerecht für *unsere* Sache ist, auch für *sich selbst* als richtig, gut, gerecht versteht, wertet und entsprechend handelt.“ So im Offenen Brief von Margot Honecker an die Pädagogen der DDR (1978). Da es sich um eine individuelle

Verhaltensanforderung handelt, hat die Psychologie einen wesentlichen Anteil daran, die Gesetzmäßigkeiten moralischer Entwicklung zu erforschen und entsprechend für den Erziehungsprozeß anwendbar zu machen.

Psychologische Untersuchungen, die die Entwicklung und interne Repräsentation von Moralsystemen zum Gegenstand haben, müssen die beiden o. g. Aspekte berücksichtigen. Deshalb sind solche konkreten Anforderungssituationen zum Gegenstand empirischer Untersuchungen zu machen, in denen intern repräsentierte Moralbegriffe auch ihren unmittelbar verhaltenswirksamen Niederschlag finden.

Moralbegriff – seine inhaltliche Bestimmung

Moralbegriffe legen Verhaltensanforderungen in bestimmten Situationen fest, die für spezifische soziale und gesellschaftliche Verhältnisse gelten und als Verhaltensregulativ die Kriterienbasis für die Verhaltensbewertung bilden. Das Moralkonzept hat somit eine verhaltensnormierende Wirkung. Normverstöße ziehen in der Regel gesellschaftliche Konsequenzen für die Betroffenen nach sich. Das gilt ebenso für Gruppen- wie für Klassennormen. Um welche Klasse von Verhaltensweisen könnte es sich hierbei vornehmlich handeln? – Es handelt sich um jene Klasse sozialer Verhaltensweisen, denen als dichotomes Bewertungskriterium die Kategorien „gut und böse“ unterliegen und die mit einer Eigenbewertung und -verantwortung einhergehen. Das Gewissen bildet hier quasi die emotionale Seite der Verhaltenskontrolle und -regulation. Soziale Verhaltensweisen, die also nach den o. g. Kategorien als gut – böse beurteilt werden können, sind moral-spezifisch.

Diese beiden Kategorien sind disjunkt, d. h., ein typisches Merkmal dieser zweipoligen Skala besteht darin, daß sie keinen Interferenzpunkt hat. Es gibt bestenfalls noch Komparationsformen des moralischen Urteils.

Andere Autoren führen weitergehende Differenzierungen ein (z. B. Oerter, 1966; er verweist neben der gut-böse-Kategorie auf lohnend – nicht lohnend, richtig – falsch, wertvoll – weniger wertvoll u. a. m.). Diese Differenzierungen werden hier jedoch nicht berücksichtigt.

Das bipolare Bewertungskriterium gilt historisch absolut; doch *was* als *gut* oder *was* als *böse* zu gelten hat, das ist historisch relativ, wie aus entsprechenden historischen und ethnologischen Untersuchungen hervorgeht, und ist somit gesellschafts-, klassen- und gruppenspezifisch festgelegt. Moral in dem hier verstandenen Sinne erfordert also, Einsicht in das zu haben, was auf der sozialen Verhaltensebene als gut oder böse gewertet wird, und die Verhaltensbewertung wird durch den jeweils geltenden Moralkodex gesellschaftlich festgelegt.

Dabei muß man allerdings in Abhängigkeit von der sozialökonomischen Gliederung der Gesellschaft zwischen verschiedenen Moralsystemen unterscheiden (vgl. wiederum Engels, 1948), die meist sehr widersprüchlich und in sich vielschichtig sind. Daraus resultiert, daß der Jugendliche wie Erwachsene bei jeder Verhaltensentscheidung im Schnittpunkt verschiedener, sich teils widersprechender Moralsysteme stehen, z. B. zwischen Elternmoral, Schulmoral, Gruppenmoral usw. Sie alle enthalten spezifische Regelsätze sozialen

Verhaltens, die dann oft ritualisierte Formen des Verhaltens annehmen können. Wir können also sagen, daß Moralsysteme situationsspezifische und verhaltensregulierende Orientierungssysteme sind und daß die o. g. Bewertungsbasis historisch wie gesellschaftlich relativ gilt. Dieser Sachverhalt ist hinlänglich bekannt und soll hier nicht weiter erörtert werden. Ich wollte an dieser Stelle nur auf diesen mir wichtig erscheinenden Tatbestand verweisen. Wie gesagt, sind Moralsysteme Bestandteil des gesellschaftlichen Bewußtseins und nehmen von hier aus unmittelbar oder mittelbar Einfluß auf den Entwicklungs- oder Erziehungsprozeß, auf die Verhaltens- und Bewußtseinsausrichtung der Persönlichkeit bezüglich ethisch-moralischer Anforderungen.

Diese interne Repräsentation von Moralsystemen als Bestandteil individueller Bewußtseinsstrukturen möchte ich im weiteren als Moralkonzepte bezeichnen. In den Moralkonzepten sind die gesellschaftlichen Moralsysteme mehr oder weniger schematisch repräsentiert, schematisch in dem Sinne, daß die interne Repräsentation in der Regel nicht die gleiche systematische Strenge und Ordnung aufweist, wie sie für gesellschaftlich vergegenständlichte Moralsysteme gilt. Sie erreicht beim Individuum oft nicht mehr als den Charakter und das Niveau eines Common-Sense-Verständnisses.

Mit dem in der Psychologie verwendeten Schemabegriff (vgl. Klix, 1984) ist erstens zugleich eine gewisse Unschärfe im Repräsentationsmodus verbunden und zweitens die Tatsache, daß viele kognitive (Regulations-)Strukturen einen latenten Bewußtseinsstatus aufweisen, d. h. bewußtseinsmäßig nicht explizit gegeben oder verfügbar sind. Ähnliches gilt auch für Wertvorstellungen anderer Art, obgleich sie unser alltägliches Verhalten bestimmen. Moralkonzepte sind Bestandteil kognitiver Strukturen, d. h. in ihnen sind die Moralsysteme in begrifflicher Form intern repräsentiert, und genau diese moralischen Repräsentationsschemata sollen Gegenstand der folgenden Untersuchung sein, wobei der Repräsentationsstatus intern repräsentierter Moralkonzepte näher analysiert und methodisch operationalisiert werden soll.

Begriffliche Strukturbildungen weisen bekanntlich 2 einander zugeordnete Bestandteile auf, die in der Logik mit Begriffsinhalt und -umfang bezeichnet werden, wobei sich der Inhalt auf die verwendeten Merkmalsätze und der Umfang sich auf den Objekt- oder Gegenstandsbereich bezieht, der unter den jeweiligen Begriff fällt. Die Verwendung von Merkmalsätzen bei der Begriffsbildung wird auch als Begriffsdimensionierung bezeichnet (vgl. Klix, 1984; Hoffmann, 1982). Bezüglich moralischer Begriffe bezieht sich nun der Begriffsumfang auf den Gegenstandsbereich, für den die moralischen Verhaltensanforderungen gelten, während der Begriffsinhalt jene Merkmalsätze enthält, die das Moralkonzept inhaltlich näher bestimmen. Ausgehend von dieser allgemeinen Festlegung wollen wir im folgenden für ausgewählte Gegenstandsbereiche moralischen Verhaltens diejenigen Merkmalsätze erfassen, die den entsprechenden Moralbegriff bezüglich seiner verhaltensbestimmenden Funktion schematisch näher kennzeichnen. Auf diesem Wege erhalten wir Einblick in den individuellen Repräsentationsstatus moralischer Begriffe und Begriffsstrukturen. Die Relation zwischen Inhalt und Umfang von Moralbegriffen sowie die Art der Merkmalsvernetzung ist Ausdruck dafür, wie diese kognitiven Teilstrukturen intern repräsentiert sind. Das Begriffsinventar eines Moralkonzeptes ist i. d. R. eine sehr komplexe Struktur, und je nach Anforderung werden Teile derselben anforderungsspezifisch

reaktualisiert. Jedoch nur diejenigen Moralbegriffe, die sich mit einer bestimmten Anforderungssituation verbinden, bilden das partielle ausgezeichnete Moralkonzept, das einer vorgegebenen Verhaltensanforderung entspricht, und genau das soll den folgenden Untersuchungsgegenstand abgeben (vgl. hierzu grundlegende Aussagen zur Unter-Oberbegriffsrelation von Klix, 1984).

Die Entstehung von Moralkonzepten weist ontogenetisch wohlunterscheidbare Entwicklungsstufen auf, die einander ablösen. Gerade das ist in der Vergangenheit ein breites Untersuchungsfeld für empirisch-psychologische Studien der Moralentwicklung gewesen. Es sind verschiedene Entwicklungsstufen formuliert worden, deren Gültigkeit zunächst noch in Frage steht (z. B. Piaget, 1954; Kohlberg und Turiel, 1978). Eine mögliche Stufenfolge der moralischen Entwicklung ist vermutlich an den zunehmenden Verallgemeinerungsgrad einer individuell sich vollziehenden Situationstaxonomie gebunden, der wiederum von dem sich ontogenetisch vollziehenden kognitiven Entwicklungsniveau abhängig ist. Das gilt auch hinsichtlich der zunehmenden kognitiven Komplexität intern repräsentierter Moralkonzepte (Repräsentationsstatus und -niveau). Das bedeutet, daß Situations- und Moralkonzepte entwicklungsabhängig einander zugeordnet sind in dem Sinne, welches Differenzierungsniveau Situations- und Moralkonzepte aufweisen. In Abhängigkeit von der jeweiligen Situationstaxonomie und dem kognitiven Komplexitätsgrad kann auch die Dimensionierung des jeweiligen Moralkonzepts unterschiedliche Differenzierungsgrade aufweisen.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrages besteht nun darin, den Zusammenhang zwischen Situations- und Moralkonzept näher aufzuklären, und zwar bezüglich bestimmter moralischer Verhaltensanforderungen. Unter diesem Gesichtspunkt soll die interne Repräsentation von Moralkonzepten struktur- und dimensionsanalytisch näher untersucht werden. Deshalb werden bestimmte Verhaltensanforderungssituationen zum Gegenstand der Untersuchungen gemacht, in denen die interne Repräsentation von Moralbegriffen ihren unmittelbaren Niederschlag findet.

Methodisches Vorgehen

Strukturanalytische Untersuchungen

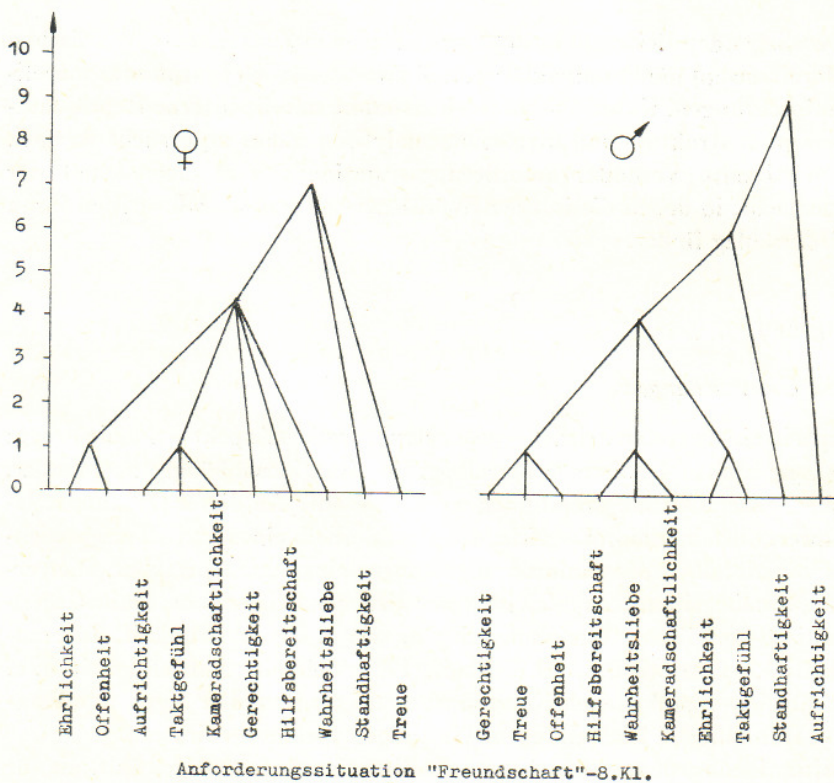
Zunächst ging es uns in einem ersten Schritt – unter strukturellem Aspekt – um die Frage: In welcher Beziehung stehen bestimmte Moralbegriffe situationsabhängig zueinander, welche situationsbezogenen Ordnungsrelationen weisen sie auf? An dieser Ordnungsrelation ist der Stellenwert einzelner Moralbegriffe, den sie innerhalb eines partiell ausgezeichneten Teilsystems von Moralbegriffen anforderungsbezogen einnehmen, erfaßbar. Die verwendete Klasse von Moralbegriffen bezog sich im wesentlichen auf eine solche, die im Gegenstandsbereich politisch-moralischer Erziehung liegen, wie z. B. Gerechtigkeit, Internationalismus, Solidarität, Patriotismus, Ehrlichkeit, Parteilichkeit, Aufrichtigkeit u. a. In Konfrontation mit einer praktischen Situationsbewältigung werden diese Moralkonzepte in Form von Handlungen, Einstellungen, Wertungen verhaltenswirksam. Als Anforderungssituationen wurden zunächst solche Situationstypen ausgewählt, die für

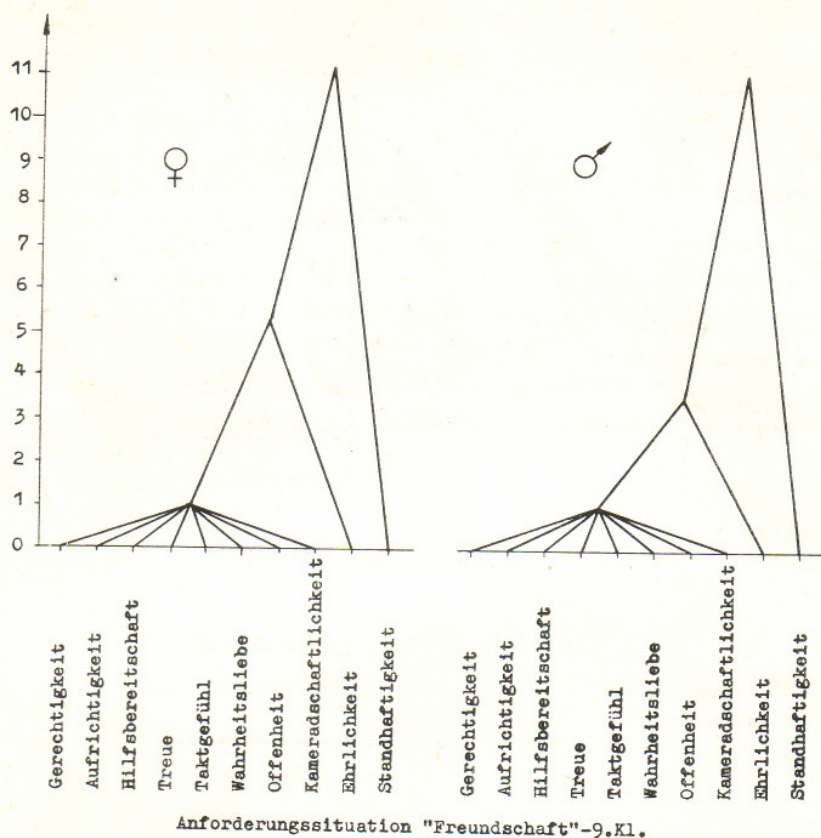
die Mehrzahl der Menschen zu den alltäglichen Lebens- und Verhaltensbereichen (Handlungsfelder) zu zählen sind, wie beispielsweise „Schule, Elternhaus, Freundschaft“.

Die Untersuchungen wurden an Schülern der 8. Klasse durchgeführt. Im Ergebnis der Analyse konnte festgestellt werden, daß bestimmten Typen von Verhaltensanforderungssituationen eine gewichtete Struktur von Moralbegriffen zugeordnet werden kann, die das Verhalten situationspezifisch determinieren. Das heißt, die Moralbegriffe werden vom Schüler in ihrer situationsabhängigen Bedeutung unterschiedlich aktualisiert und akzentuiert, ein und derselbe Moralbegriff kann nicht für jede Situation als gleichbedeutend für die Handlungsregulation betrachtet werden.

Hinsichtlich der zeitlichen Stabilität individuell repräsentierter moralischer Begriffsstrukturen wurde nach einem Jahr eine Konsistenzanalyse durchgeführt, in deren Ergebnis es sich zeigte, daß Moralbegriffe in ihren Relationen und Wertungen zeitlich bedingten Wandlungen unterworfen sind. Wir sprechen dann von reorganisierten bzw. rekonstruierten Moralkonzepten, wie aus der Abb. 1a bzw. 1b ersichtlich wird. Jedoch für die Anforderungssituation „Schule“ haben wir es mit einem zeitlich relativ stabilen Moralkonzept zu tun, und zwar für beide Geschlechter.

Außerdem konnte eine Differenzierung der Rangabstände zwischen den einzelnen Moralbegriffen situations- und geschlechtsspezifisch ermittelt werden. (vergl. Abb. 2a und 2b).





Anforderungssituation "Freundschaft"-9.Kl.

Abb. 1 Strukturdiagramm für die Anforderungssituation „Freundschaft“, 1a 8. Klasse, 1b ein Jahr später

Die hierbei ermittelten Strukturen geben Aufschluß darüber, welche Bedeutung den einzelnen Moralbegriffen innerhalb einer situationsspezifisch definierten Begriffsstruktur zukommt. Jedoch wissen wir noch nichts über die strukturbildenden, respektive relationsstiftenden Dimensionen, über die ihnen zugrunde liegenden Merkmalsätze.

Aus diesem Grunde erfolgten unabhängig von diesen strukturanalytischen Untersuchungen in einem weiteren Untersuchungsschritt dimensionsanalytische Experimente mit dem Ziel, das dazugehörige Merkmalsrelief mit Hilfe adjektivischer Bestimmungen der verwendeten Moralbegriffe zu erfassen. Die Dimensionierung hat bekanntlich einen unmittelbaren Einfluß auf die Relationsbildung innerhalb eines Begriffssystems, d. h. die strukturellen Beziehungen sind abhängig von Art und Umfang der Begriffsdimensionierung, und diese wird u. a. von der jeweiligen Anforderungsspezifik situationstaxonomisch mitbestimmt. Das setzt voraus, daß die Anforderungssituationen für die Untersuchungen auf die unmittelbare Erfahrungswelt der untersuchten Stichprobe zu beziehen sind.

Die Frage lautet also: Welches sind die individuell repräsentierten Merkmalsätze des

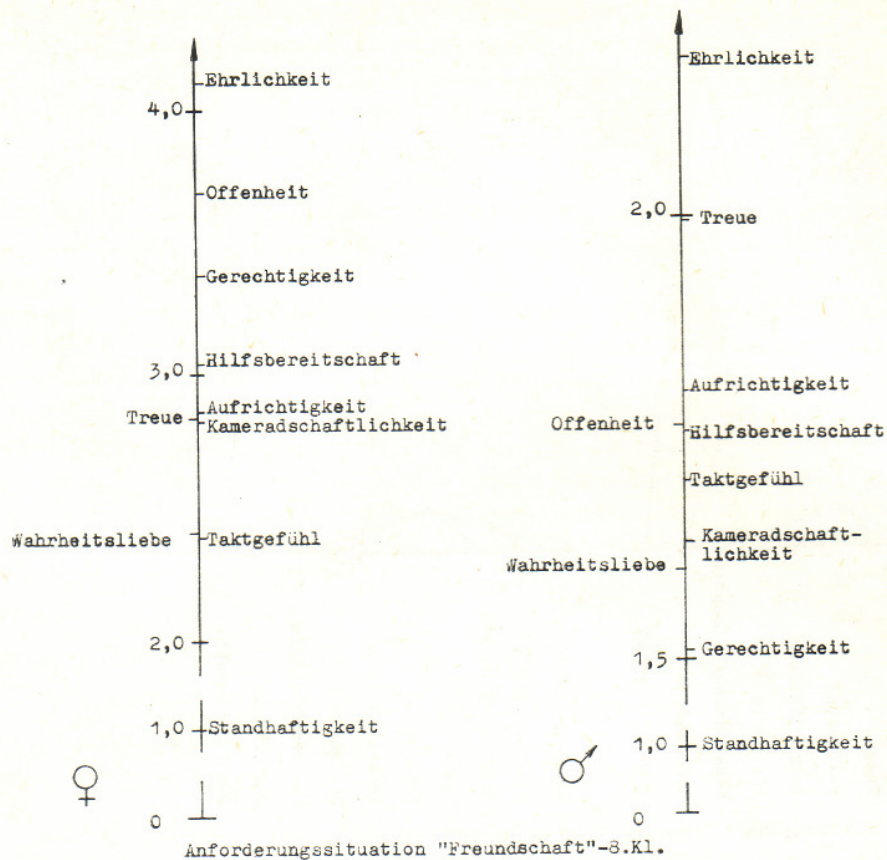
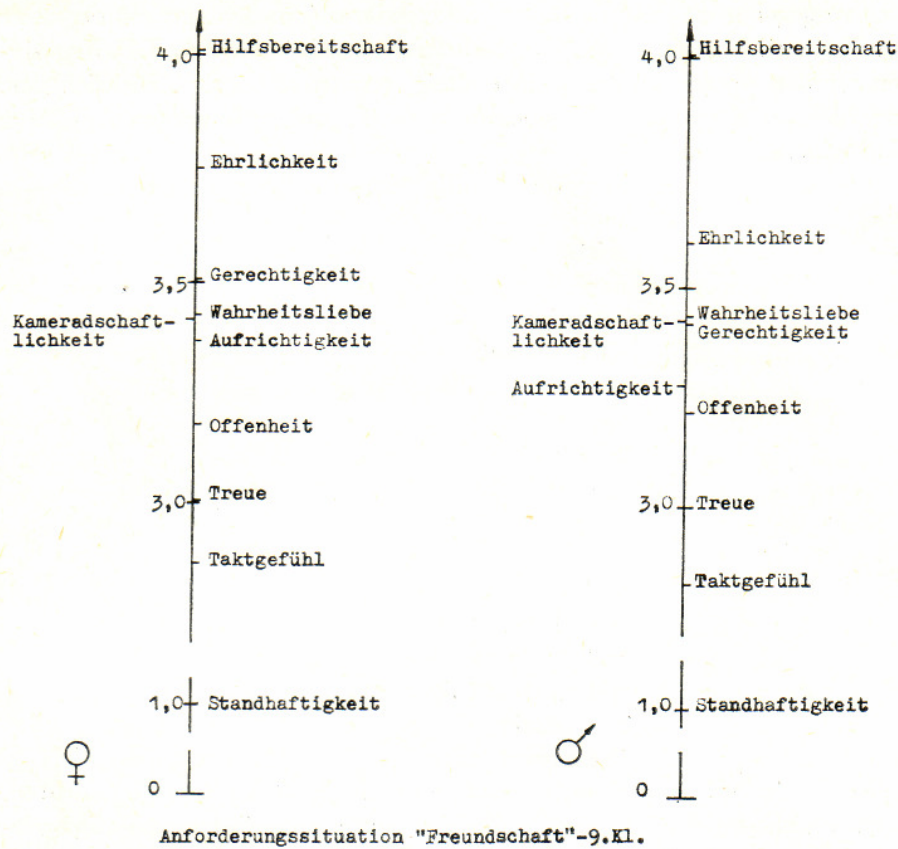


Abb. 2 Rangstrukturen der Moralbegriffe für die Anforderungssituation „Freundschaft“, 2a 8. Klasse, 2b ein Jahr später

jeweiligen situationsbezogenen Moralbegriffes? Wie scharf sind die Merkmalssätze intern repräsentiert, und inwieweit entsprechen die subjektiv repräsentierten Moralstrukturen den durch das Erziehungsziel festgelegten moralischen Verhaltensweisen?

Aus differential-psychologischer Sicht ist anzunehmen, daß die Merkmalssätze unterschiedlicher Moralbegriffe nach Art und Umfang interindividuell mehr oder weniger stark differieren. Aus diesem Grunde erfolgten die Untersuchungen einzelfallbezogen an Schülern der 6. und 9. Klasse ($N=40$).

Moralkonzepte sind, wie gesagt, zumeist latent wirksam, d. h. dem handelnden Subjekt i. d. R. nicht immer unmittelbar bewußtseinsmäßig präsent. Bestehende Artikulationschwierigkeiten (Verbalisierungsdefizite) erfordern bestimmte methodische Zugänge, die die bevorzugte Anwendung von Befragungsmethoden unter diesen Bedingungen nicht zulassen. Aus diesen Gründen ist für das dimensionsanalytische Verfahren eine indirekt methodische Möglichkeit unter Ausschluß von Verbalisierungsanforderungen gewählt worden.



Zur Untersuchungsmethode unter dimensionsanalytischem Aspekt

Die Auswahl der Moralbegriffe erfolgte an Hand ausgewählter moralischer Alltagssituationen, die mit einer konflikthafter Entscheidung verbunden sind. Der Dimensionsanalyse liegen folgende Moralbegriffe zugrunde:

Verantwortlichkeit	Uneigennützigkeit
Prinzipienfestigkeit	Einsatzbereitschaft
gegenseitige Achtung	Zuverlässigkeit
Aufrichtigkeit	Pflichtgefühl
Beständigkeit	Opferbereitschaft
Furchtlosigkeit	Hilfsbereitschaft
Kameradschaftlichkeit	Zielstrebigkeit
Diszipliniiertheit	Gerechtigkeit
Rücksichtnahme	Standhaftigkeit
Beharrlichkeit	Anständigkeit
Selbstkritik	Nachsichtigkeit

Die adjektivisch vorgegebenen Merkmalsätze wurden in ihrer Ausprägungsrichtung unter Einhaltung gesellschaftlich geforderten Normverhaltens positiv markiert, d. h. Negativformulierungen wurden vermieden (z. B. eigennützig verantwortungslos, rücksichtslos, ungerecht, unehrlich, gewissenlos, voreingenommen usw.). Die verwendeten Adjektive (Expertenratings gingen voraus) sind:

ausdauernd	kameradschaftlich
aufopferungsvoll	mutig
beherrscht	mitfühlend
exakt	nachsichtig
entschlossen	optimistisch
entgegenkommend	pflichtbewußt
einsichtig	rücksichtsvoll
ehrlich	richtungsweisend
folgsam	selbstbewußt
gründlich	selbstkritisch
geduldig	selbständig
höflich	standhaft
hilfsbereit	sachlich
hartnäckig	teilnahmsvoll
korrekt	tatkräftig
konsequent	widerstandsfähig
kollektiv	zuverlässig
klug	verantwortungsvoll

Für die moralischen Anforderungssituationen, dargestellt in Form von Geschichten, wurden 5 Alltagsbereiche ausgewählt, die für die hier untersuchte Alterspopulation verhaltensrelevant sind und die bestimmte moralische Verhaltensanforderungen thematisieren.

Dazu gehören:

Eltern-Kind-Beziehung

Lehrer-Schüler-Beziehung

Freund-Freund-Beziehung

Jugend-Erwachsenen-Beziehung

Schüler-Schülerkollektiv-Beziehung

Die Geschichten sind alle so konstruiert, daß sie eine moralische Konfliktsituation enthalten und damit eine moralische Entscheidung gemäß der o. g. moralischen Verhaltensanforderungen (Moralbegriffe) erfordern, wie z. B. folgende Geschichte zur Lehrer-Schüler-Beziehung:

Die Klasse schreibt eine Arbeit. Alle Schüler arbeiten konzentriert. Du und dein Banknachbar, ihr seid schon fertig. Ihr unterhaltet euch leise über den bevorstehenden Theaterbesuch. Plötzlich fordert euch der Lehrer mit folgender Bemerkung auf, die Arbeiten abzugeben: „Ich habe euch beim Schwatzen erwischt. Gebt die Arbeiten jetzt ab. Morgen werdet ihr sie noch einmal schreiben.“

Ihr protestiert dagegen und versucht den Vorgang zu erklären. Ihr wißt aber auch, daß der Lehrer sehr konsequent ist, was in eurer Klasse auf Grund von Disziplinschwierigkeiten auch nötig ist.

Wie soll sich der Lehrer deiner Meinung nach entscheiden?

Für die Dimensionsanalyse verwendeten wir eine sukzessive Splitting-Methode. Sie entspricht in etwa der Q-Sort-Methode und wird besonders bevorzugt für Untersuchungen bei Begriffsbildungsprozessen. Den einzelnen Items wird hierbei kein bestimmter Wert auf einem Kontinuum zugeordnet, sondern es erfolgte eine schrittweise Zu- bzw. Weg-Ordnung der vorgelegten Moralbegriffe bzw. Adjektive nach dem Kriterium ihres Zutreffens, wobei die dargestellte Situation (in Form einer Geschichte) den jeweiligen Ankerreiz (das Referenz-Kriterium) bildet. Durch diese Methode erhalten die einzelnen Items (Adjektive) eine alternierende Plus-Minus-Verteilung. Diese Plus-Minus-Verteilung wird zur Grundlage einer Dimensionsbewichtung genommen (Tendenz zur Mitte wird dadurch vermieden). Jene Merkmale, für die das Bedeutungsverständnis fehlte, wurden von den Probanden instruktionsgemäß ausgesondert und nicht weiter verwendet. Zunächst wurde nach dieser Methode der Moralbegriff situationsabhängig ermittelt, und in einem 2. Untersuchungsschritt erfolgte die Merkmalszuordnung.

Die intraindividuelle Zeitstabilität der Merkmalszuordnung wurde durch ein Retest-experiment geprüft. Eine zunehmende Zeitstabilität wäre dann für das Moralkonzept kennzeichnend.

Diese Methode gestattet es, die internen Repräsentationen von Moralkonzepten zu operationalisieren und damit die verwendeten Moralbegriffe hinsichtlich ihrer Dimensionalität zu erfassen: Wir erhalten somit einen Einblick in den Aufbau und die Wirkungsweise des internen Repräsentationsstatus, d. h. mit dieser Methode wird die Wirksamkeit latenter Strukturen als Verhaltensregulative ersichtlich.

Wir gingen dabei von folgenden Annahmen aus:

1. Schüler, die zum Kern eines Klassenkollektivs gehören, zeichnen sich sowohl durch einen guten Leistungsstatus als auch durch einen hohen sozialen Status aus. Beides korreliert positiv mit dem Differenzierungsgrad der Moralbegriffe nach Inhalt und Umfang.
2. Je höher der Differenzierungsgrad der Moralbegriffe in der subjektiven Repräsentation ist, um so ausgeprägter sind auch die geforderten sozialen Verhaltensnormen (Schrittmacherfunktion).

Als Schichtungskriterien verwendeten wir:

1. den Leistungsstatus in Form von Durchschnittsnoten für die Fächer, Deutsch, Mathematik, Physik, Biologie, Staatsbürgerkunde und Russisch,
2. den sozialen Bindungsgrad der Schüler im Klassenkollektiv und
3. die Selbständigkeit des Schülers als jene Fähigkeit, selbstbewußt zu handeln, eigene Entscheidungen zu treffen und im Rahmen der schulischen Verantwortungsbereiche sich behaupten und durchsetzen zu können.

Die beiden letztgenannten Kriterien beruhen auf dem skalierten Urteil des Klassenlehrers (Expertenrating).

Das Merkmal „selbständiges Verhalten des Schülers“ wurde in diese Untersuchung eingeführt, um festzustellen, ob dieses Merkmal Einfluß auf den Differenzierungsgrad der Moralkonzepte besitzt und umgekehrt. Dieses Kriterium haben wir aufgrund wiederholter Literaturhinweise aufgenommen, in denen ein ähnlicher Wirkzusammenhang nachgewiesen wurde.

Ergebnisse und Interpretation

Die Untersuchungen sind noch nicht vollständig abgeschlossen, und somit können noch keine endgültigen Aussagen getroffen werden, jedoch haben die bereits gewonnenen hinweisenden Charakter.

Vorangegangene Untersuchungen zeigten, daß Moralbegriffe mit sehr hohem Allgemeingrad (wie z. B. Patriotismus, Internationalismus u. a. m.) von Schülern der 8. Klasse in ihrer spezifischen Bedeutung noch nicht vollständig erfaßt werden können, obgleich sie im Kontext sozialer Verhaltensweisen und Handlungen von Lehrern, Eltern bzw. über Medien ständig vermittelt und geäußert werden. In weiteren Untersuchungen wurden diese Begriffe deshalb fallen gelassen.

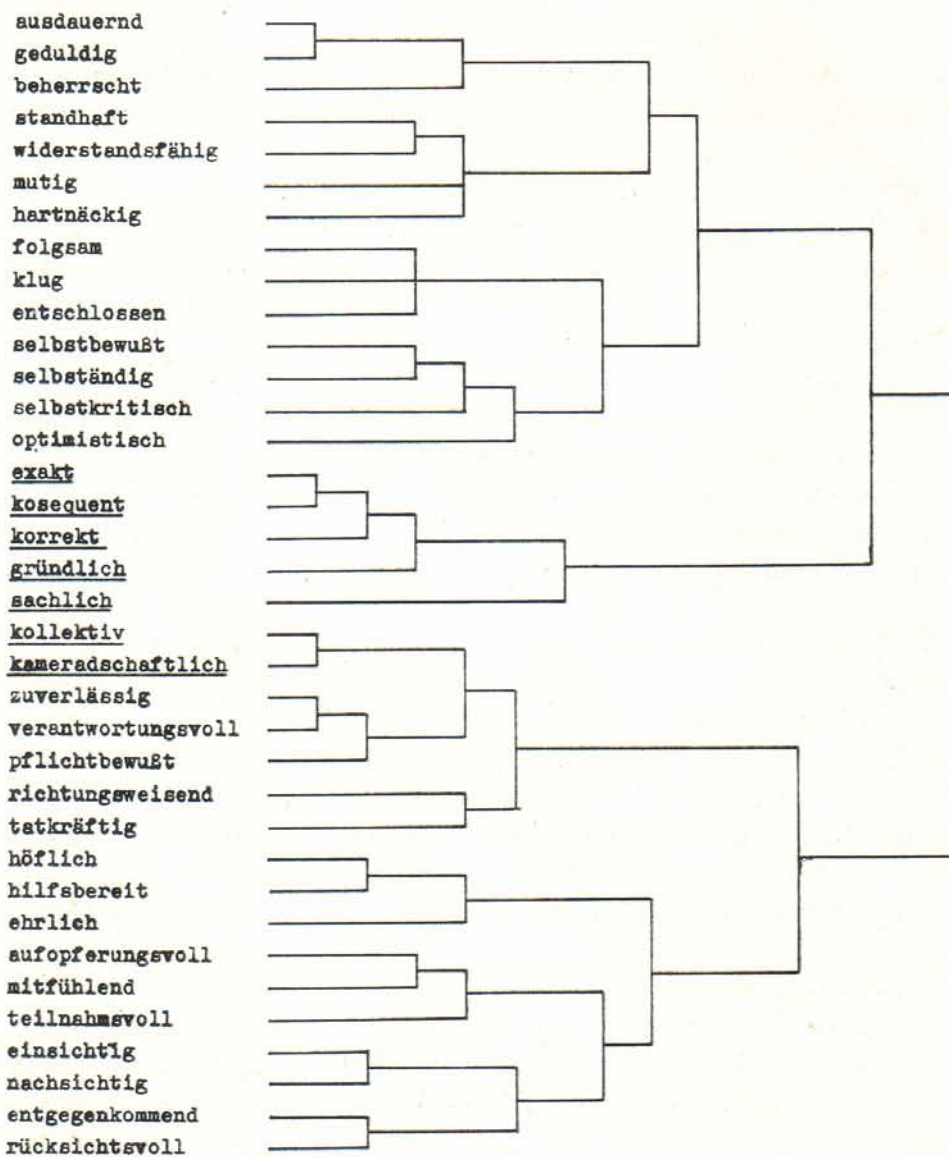


Abb. 3 Strukturdiagramm der hierarchischen Clusteranalyse bei Schülern der 6. Klasse

In den Begriffen werden Einzelerfahrungen verdichtet, sie sind also weitestgehend an bestimmte Lebensereignisse und -erfahrungen gebunden. So gesehen ist es verständlich, daß es in der interindividuellen Repräsentation von Moralkonzepten bezüglich solcher adjektivischer Bestimmungen wie korrekt, optimistisch, konsequent, exakt u. a. m. wesentliche Unterschiede gibt und sich daraus gewisse Entwicklungsdiskrepanzen in der Bewältigung von Anforderungssituationen ableiten lassen. Es zeigt sich, daß Schüler mit einer befriedigenden Deutschnote (3) und schlechter die meisten Merkmale aus-sodern. Dieses Ergebnis korrespondiert mit entsprechenden Aussagen von Breuer (1974), Schmidt (1984) und ihren Arbeitsgruppen.

Die Erhebung von Ähnlichkeitsmaßen durch eine Merkmalsgruppierung innerhalb der

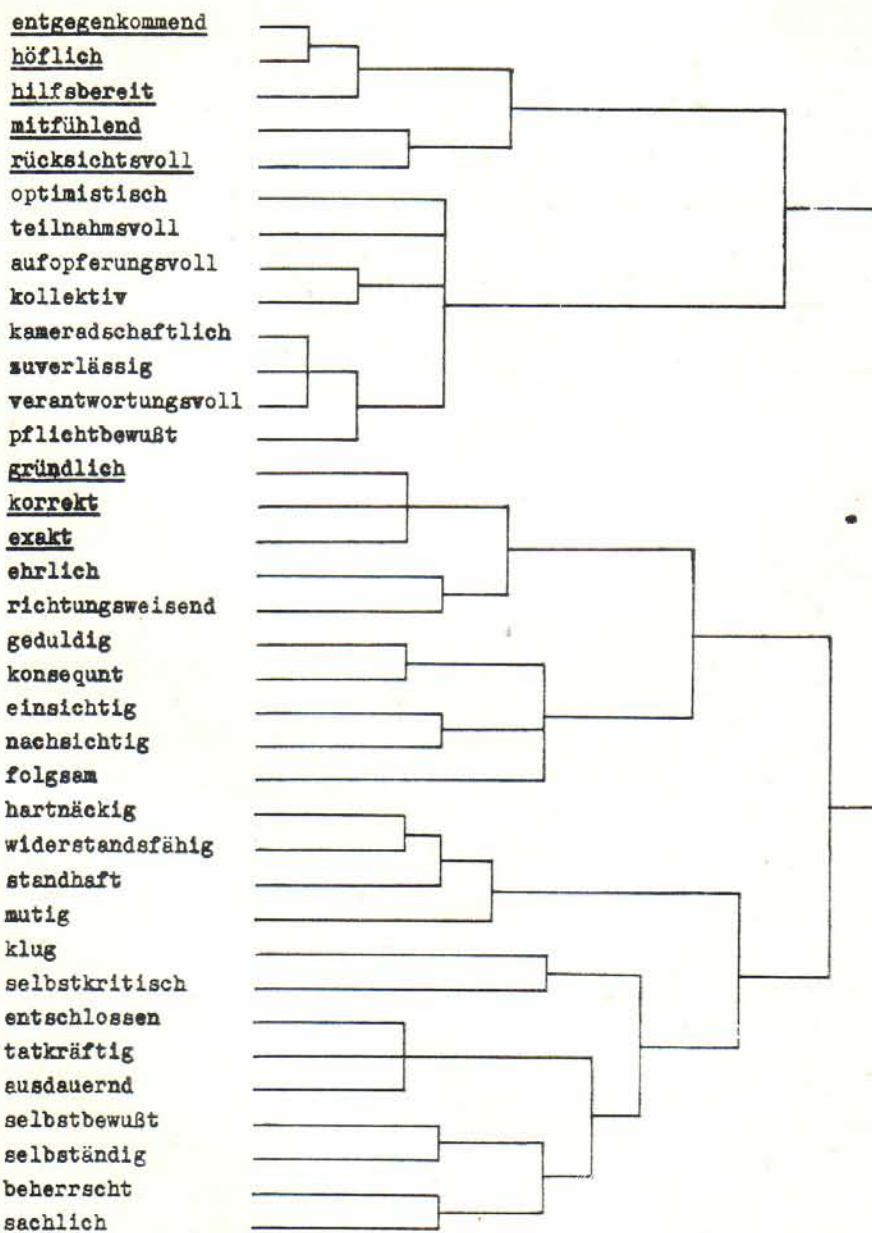


Abb. 4 Strukturdiagramm der hierarchischen Clusteranalyse bei Schülern der 9. Klasse

verwendeten adjektivischen Bestimmungen ohne den zugehörigen Referenzbegriff zur Erschließung der voneinander abhängigen Bedeutungsinhalte zeigt, daß die Strukturen von der 6. Klasse über 9. Klasse in Richtung Pädagogikstudenten (als Vergleichsstichprobe) sich angleichen (vgl. dazu Abb. 3–5).

Der Bedeutungsgehalt der Merkmale ist jedoch noch recht labil. Es gibt Merkmalscluster, wie kollektiv und kameradschaftlich, oder standhaft, hartnäckig, mutig und widerstandsfähig, die in allen 3 Vergleichsgruppen weitgehend identisch sind, jedoch Merkmale wie entgegenkommend, hilfsbereit, mitfühlend, teilnahmsvoll und rücksichtsvoll sind wahrscheinlich stärker an das kognitive Entwicklungsniveau gebunden. Sie zeigen deutliche Strukturveränderungen in den 3 Altersgruppen. Selbst die Anzahl der durchgeführten

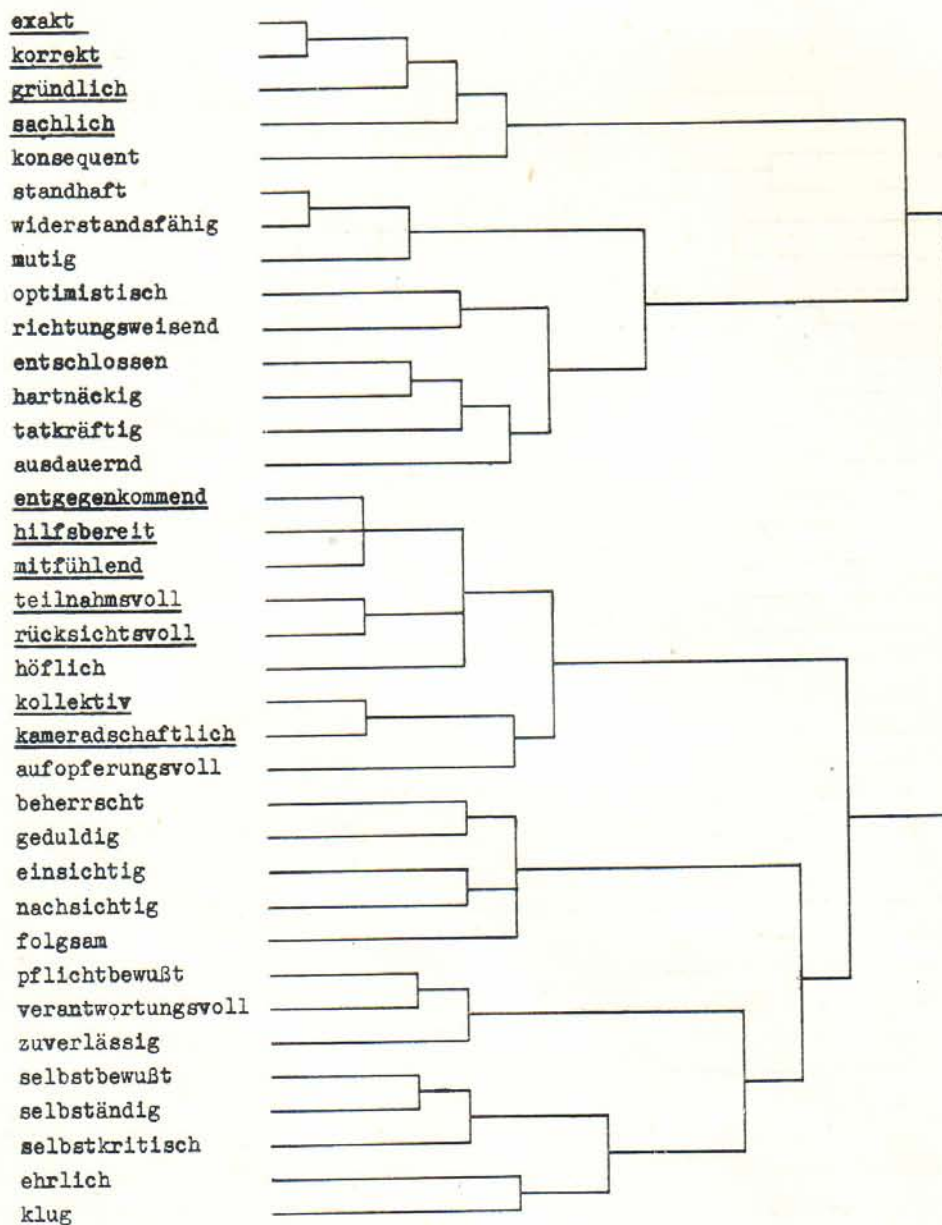


Abb. 5 Strukturdiagramm der hierarchischen Clusteranalyse bei Pädagogikstudenten des 3. Studienjahres

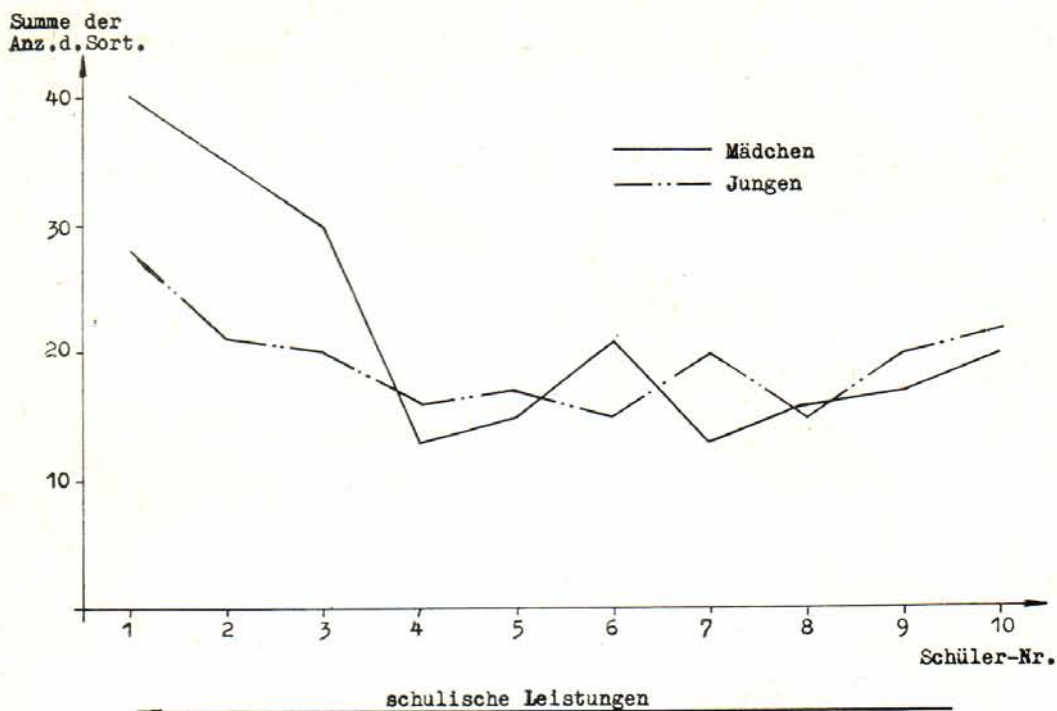


Abb. 6 Häufigkeit der vorgenommenen Sortierungen in Abhängigkeit der schulischen Leistungen

Merkmalsortierungen in den oben beschriebenen Experimenten steigt mit dem schulischen Leistungsgrad (vgl. Abb. 6).

Auch dieses Ergebnis ist in anderen Untersuchungen wiederholt bestätigt worden (Szagun, 1981).

Die Verantwortung der Lehrer bei der Herausbildung und Veränderung vorhandener subjektiv repräsentierter Moralstrukturen in Richtung auf die im Erziehungsziel festgelegten moralischen Verhaltensweisen wird deutlich und muß als ständige Aufgabe in allen Klassenstufen bestehen, d. h. bestimmte Verhaltensweisen können gar nicht anforderungsgerecht auftreten, wenn nicht zugleich ihnen entsprechende Moralkonzepte intern und verhaltenswirksam repräsentiert sind.

Auf den nächsten beiden Abbildungen ist jeweils ein Merkmalsrelief für ein bestimmtes Moralkonzept, bezogen auf eine ganz bestimmte Situation im o. g. Sinne, dargestellt. Dieses Merkmalsrelief ist nicht nach der oben beschriebenen Sortierungsmethode ermittelt, sondern auf der Grundlage einer 7-stufigen Urteilsskala erhoben worden.

Bemerkenswert ist, daß die Merkmale nicht durchschnittsfremd sind, sondern sich überlappen, d. h. sie können unterschiedlichen Moralbegriffen zugeordnet werden. Derartige empirisch ermittelte, alterstypische Merkmalsmuster eines entsprechenden situationsbezogenen Moralkonzepts können nur mit einer Referenzstruktur im Sinne eines normativ vorgegebenen Zielkriteriums verglichen werden. Aus diesem Vergleich ergeben sich dann wesentliche praktische Schlußfolgerungen für einen pädagogisch gelenkten Erziehungsprozeß, bezüglich der Herausbildung und Veränderung vorhandener, subjektiv repräsentierter Moralstrukturen.

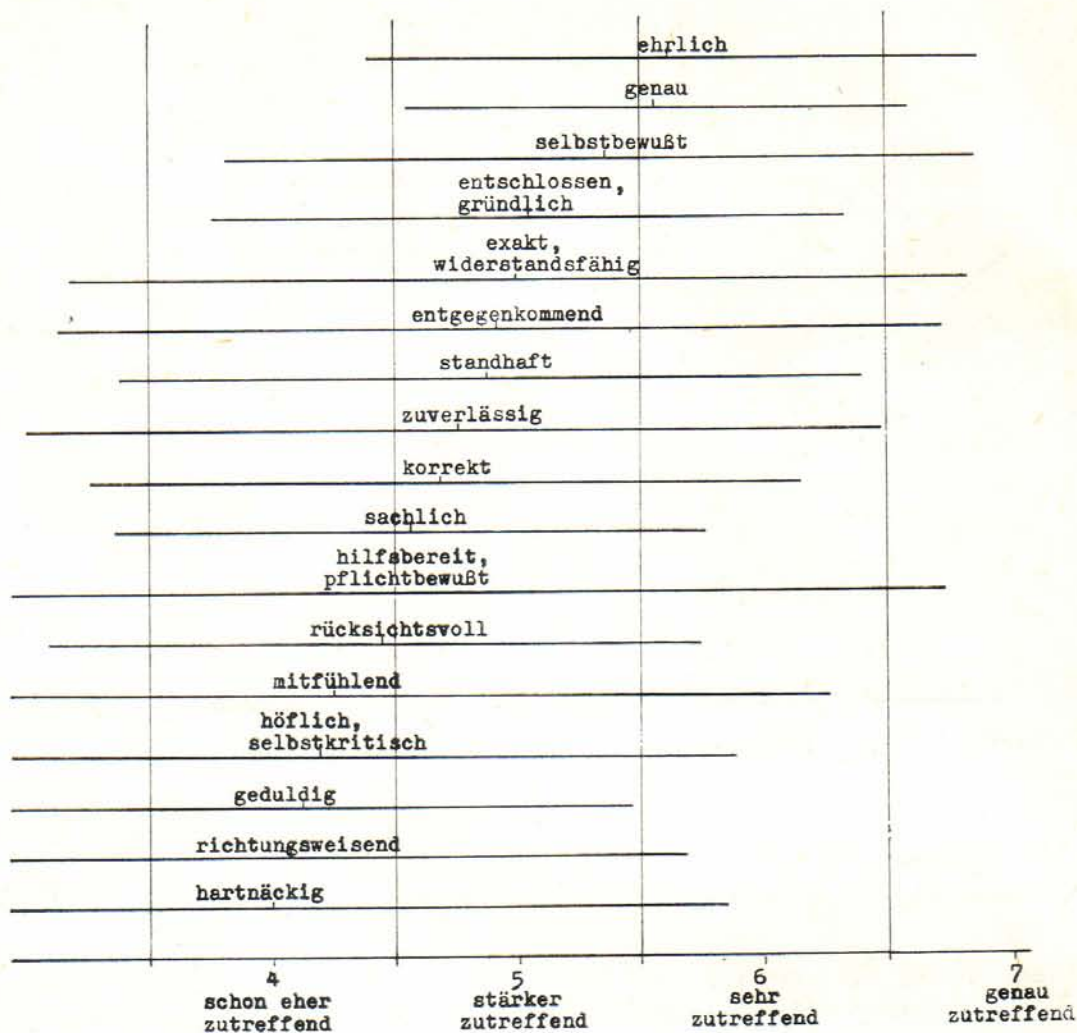


Abb. 7 Merkmalsrelief für „Gerechtigkeit“ (Kl. 8)

Auf Tab. 1 sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen den verwendeten Schichtungskriterien (Leistungs-, Sozial- und Selbständigkeitsstatus) und dem Moralkonzept dargestellt, und zwar getrennt nach Alter, Anforderungssituation und dem ermittelten Moralkonzept. Das Moralkonzept setzt sich aus den Zugehörigkeitswerten jedes Merkmals bezüglich des zutreffenden Moralbegriffes zusammen. Zugehörigkeitswert heißt, daß die einzelnen Merkmale dem Moralbegriff mit einem bestimmten Skalenwert zugeordnet sind. Die verwendeten Merkmalsätze beziehen sich auf das Moralkonzept, das von der Mehrzahl der Schüler als situationspezifisches Verhaltensregulativ gewertet wurde.

In der oben zitierten Geschichte hat sich die Mehrzahl der Schüler für das Moralkonzept „Gerechtigkeit“, bezogen auf das Lehrerverhalten, entschieden.

Wie aus der Tab. 1 ersichtlich, hat das Moralkonzept für „Gerechtigkeit“, bezogen auf das Lehrerverhalten, keine Bedeutung für die Schüler der 6. und 9. Klassen. Sie können sich in die Situation des Lehrers nur ungenügend hineinversetzen. Die „Lehrersituation“ ist für ihr eigenes Verhalten noch nicht unmittelbar relevant, und damit ist in Abhängig-

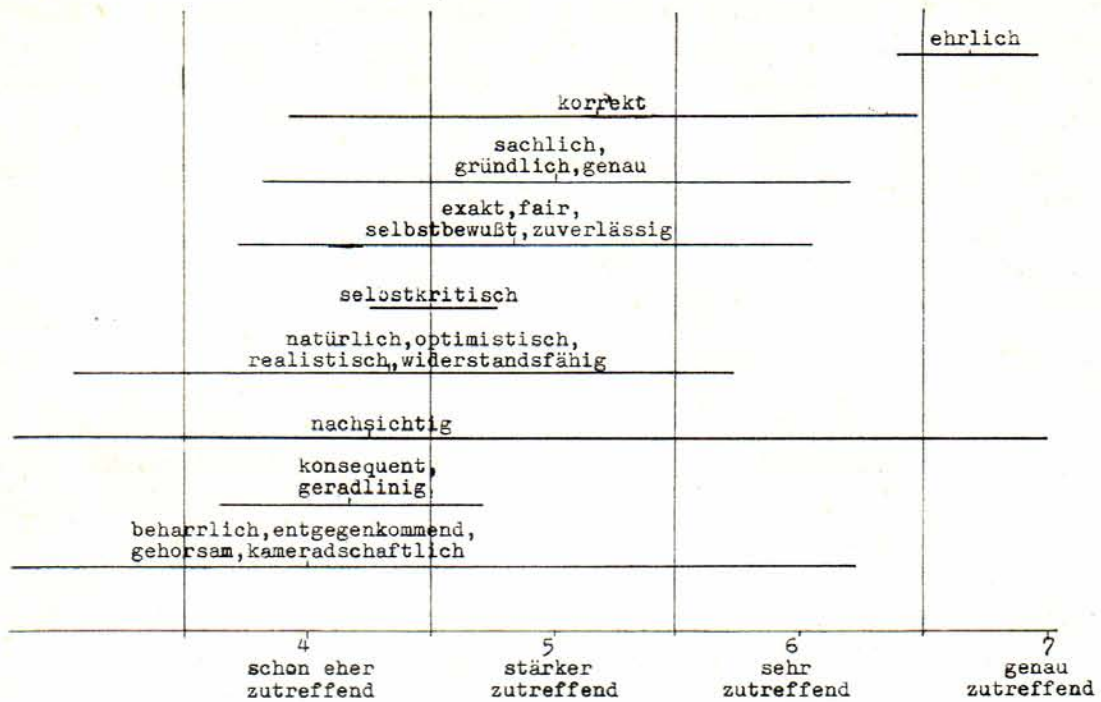


Abb. 8 Merkmalsrelief für „Aufrichtigkeit“ (Kl. 8)

Tabelle 1 Korrelativer Zusammenhang zwischen den Schichtungskriterien und dem Moralkonzept „Gerechtigkeit“

	Schulnoten		Soz. Stellung		Selbständigkeit	
	6. Kl.	9. Kl.	6. Kl.	9. Kl.	6. Kl.	9. Kl.
Schulnoten	—	—	—	—	—	—
Soziale Stellung	0,56	0,69	—	—	—	—
Selbständigkeit	0,77	0,54	0,52	0,44	—	—
Moralkonzept	0,28	0,12	0,32	0,34	0,03	0,25

- - - - signifikante Korrelation

keit von dieser Situationstaxonomie der Repräsentationsstatus für das Moralkonzept „Gerechtigkeit“ sowohl bei den Schülern der 6. Klasse als auch bei den Schülern der 9. Klasse noch nicht adäquat entwickelt. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den oben beschriebenen strukturanalytischen Befunden speziell für die Anforderungssituation „Schule“.

Bezüglich des Moralkonzeptes „Einsatzbereitschaft“ zeigen sich in Abhängigkeit der Klassenstufen unterschiedliche korrelative Zusammenhänge. In der Mittelstufe ist charakteristisch, daß nicht derjenige Schüler die Gruppe führt, der die besten Schulleistungen aufweist, sondern es dominiert jener Schüler, der Ideen hat, umsichtig die Aktionen leitet und mutig ist. Zwischen dem Moralkonzept „Einsatzbereitschaft“ und dem Persönlichkeitsmerkmal „Selbständigkeit“ besteht ein eindeutiger Zusammenhang. In einer empi-

Tabelle 2 Korrelativer Zusammenhang zwischen den Schichtungskriterien und dem Moralkonzept „Einsatzbereitschaft“

	Schulnoten		Soz. Stellung		Selbständigkeit	
	6. Kl.	9. Kl.	6. Kl.	9. Kl.	6. Kl.	9. Kl.
Schulnoten	—	—				
Soziale Stellung	0,46	<u>0,94</u>	—	—		
Selbständigkeit	<u>0,92</u>	<u>0,19</u>	0,65	0,09	—	—
Moralkonzept	<u>0,87</u>	0,46	0,70	<u>0,58</u>	<u>0,92</u>	0,29

----- signifikante, ——— sehr signifikante Korrelation

rischen Studie bei Grundschulern wies Weiß (1981) auf einen ähnlich hohen Zusammenhang zwischen Selbständigkeit und moralischer Autonomie hin. Es müßte überprüft werden, inwieweit das Moralkonzept „Einsatzbereitschaft“ und der in der Literatur verwendete Terminus „moralische Autonomie“ einander entsprechen.

In der 9. Klasse besteht ein enger Zusammenhang zwischen Leistungs- und Sozialstatus sowie zwischen Sozialstatus und Moralkonzept „Einsatzbereitschaft“. Dieses Ergebnis bestätigt unsere Annahme, daß gerade im Jugendalter die leistungsstärksten Schüler auch die Schrittmacher bei der Gestaltung und Organisation von Jugendnachmittagen sind. Die Merkmalsdimensionierung für das Moralkonzept „Einsatzbereitschaft“ entspricht einer Entscheidung in bezug auf das Kollektiv.

Tabelle 3 Korrelativer Zusammenhang zwischen den Schichtungskriterien und dem Moralkonzept „Hilfsbereitschaft“ (6. Klasse)

	Schulnoten	Soz. Stellung	Selbständigkeit
Schulnoten	—		
Soziale Stellung	0,03	—	
Selbständigkeit	<u>0,93</u>	0,08	—
Moralkonzept	0,22	<u>0,81</u>	0,31

----- signifikante, ——— sehr signifikante Korrelation

Das Moralkonzept „Hilfsbereitschaft“ zeigt einen hochsignifikanten korrelativen Zusammenhang mit dem Sozialstatus bei Schülern der 6. Klasse.

Offenbar gibt es Moralkonzepte, die altersspezifisch sind und in ihrer Wirksamkeit eine unterschiedlich hohe Bedeutung aufweisen, die weitgehend von den alltäglichen Lebenserfahrungen geprägt sind. Nur so ist zu erklären, daß das Moralkonzept bezüglich „Gerechtigkeit des Lehrerverhaltens“ in der Verhaltensstruktur der Kinder nur ungenügend verankert ist.

Zusammenfassung

Moralsysteme bilden einen wichtigen Bestandteil menschlicher Antriebs- und Verhaltensregulationsstrukturen. Moralkonzepte in Form von Begriffssystemen sind Bestandteil kognitiver Abbildbestände objektiv existierender Moralsysteme.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrages besteht in der Klärung, wie für bestimmte Anforderungssituationen, die ein bestimmtes moralisches Verhalten induzieren, die entsprechenden Moralbegriffe hinsichtlich ihrer Bedeutung, sprich Merkmalsätze, intern repräsentiert sind.

Es geht um die Feststellung der Teilvernetzungen von Moralbegriffen und der dazugehörigen Merkmalsätze mit Hilfe adjektivischer Bestimmungen. Grundlage zur Erfassung der interindividuell unterschiedlichen Repräsentationsgenauigkeit als wesentlicher Bestandteil der Verhaltensregulationsstruktur und individuellen Variabilität bilden methodische Versuche einer Dimensionsanalyse bei 12- bis 14jährigen Normalschülern, die in Form von Einzelfallanalysen durchgeführt wurden.

Summary

Moral systems are an important part of human regulatory structures as to drive and behaviour. Moral concepts in terms of conceptual systems are part of the cognitive image stock of objectively existing moral systems.

The concern of this article consists in clarifying how as to certain demanding situations inducing a certain moral behaviour the corresponding moral concepts are internally represented according to their meaning, that is to say characteristic sentences.

The investigation of partial intersections of moral concepts and the necessary characteristic sentences by means of adjectival modifiers is dealt with. Methodical tests of a dimension analysis with 12 to 14-year-old pupils carried out in individual case analyses are the basis for determining the inter-individually different accuracy of representation as an essential component of the behaviour-regulatory structure and the individual variability.

Резюме

Моральные структуры образуют важную составную часть структуры человеческих побуждений и регуляции поведения. Моральные концепты в форме понятийных являются частью когнитивного отражения объективно существующих моральных систем. Задача настоящей работы состоит в выяснении того, как для определенных ситуаций, где ожидается определенное моральное поведение, происходит внутренняя репрезентация соответствующих моральных понятий, т. е. групп признаков. Речь идет об установлении частичного переплетения моральных понятий и относящихся к ним групп признаков с помощью определения прилагательных. Основанием для охвата межиндивидуальных различий в точности репрезентации как важной составной части структуры регуляции поведения и индивидуальной вариативности послужили методические опыты по анализу измерений, проведенные на 12–14летних школьниках в форме индивидуального обследования.

Literatur

Breuer, H.: Die Bedeutung gesellschaftlicher Bedingungen für die Fähigkeitsentwicklung der Kinder, dargestellt am Sprachmilieu der Eltern. In: Beiträge aus der Arbeit der Erziehungsberatungsstelle Greifswald 1974.

Colby, A.; Kohlberg, L.: Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Psych. d. 20. Jahrhunderts. Bd. 7. Piaget und die Folgen. Zürich 1978.

- Eichhorn, R.: Interne Repräsentation von Moralkonzepten als Bestandteil der Verhaltensregulationsstruktur. In: Z. d. Päd. Hochschule Halle¹⁴. (1984) 25–32.
- Engels, F.: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft. Berlin 1948.
- Hagendorf, H.; Schmidt, H.-D.; Sydow, H.: Zu einigen Aufgaben der Entwicklungspsychologie. In: Wissenschaftl. Ztschr. der Humboldt-Universität zu Berlin. Math.-Naturwiss. Reihe 6 (1984) 589–596.
- Hoffmann, J.; Ziebler, M.: Begriffe und ihre Merkmale. Z. Psychol. 190 (182) 46–77.
- Hoffmann, J.: Das aktive Gedächtnis. Berlin 1982.
- Honecker, M.: Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Ref. auf dem VIII. Päd. Kongreß 1978.
- Kaiser, C.; Polzin, R.: Situationsanalyse der internen Repräsentation von Moralbegriffen im mittleren Schulalter. Diplomarbeit Humboldt-Universität. Berlin 1982. (unveröffentl.).
- Klix, F.: Denken und Gedächtnis – Über Wechselwirkungen kognitiver Kompartments bei der Erzeugung geistiger Leistungen. Z. Psychol. 192 (1984) 213–244.
- Klix, F.: Gedächtnis, Wissen und Wissensnutzung. Berlin 1984.
- Klix, F.: Über die Ursprünge der menschlichen Intelligenz. Z. Wissensch. u. Fortschritt 27. Jg. (1977), H. 11.
- Kohlberg, L.; Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Sozialisation und Moral. Hrsg. Portele, G. Weinheim – Basel: Beltz Verlag 1978.
- Lander, H.-J.: Persönlichkeit und Gedächtnis – Ein strukturdynamischer Vergleich. Leipzig 1985. (unveröffentl. Manuskript).
- Lander, H.-J.; Zeh, U.: Strukturdynamische Analyse hierarchischer Begriffssysteme. In: PEP 73 (1980).
- Lickona, Th.: Moral development and the problem of evil. In: Developmental Psychology. Hrsg. Liebert, R.; Marmor, G. London 1977.
- Montada, L.: Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen und Aufbau von Werthaltungen. In: Entwicklungspsychologie – Ein Lehrbuch. Hrsg. Oerter, R.; Montada, L. 1982.
- Oerter, R.: Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit. München – Basel 1966.
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich: Roescher Verlag 1954.
- Rosenfeld, G.: Zur Motivierung in der moralischen Erziehung. Pädagog. Forschung 24 (1983) 5.
- Rosenfeld, G.: Methodologische Probleme des Situationsbegriffs im Zusammenhang mit Moralentwicklung. In: Z. d. Päd. Hochschule Halle. ⁴(1984) 34–40.
- Rosenfeld, G.; Wessel, K.-F.: Persönlichkeitsentwicklung und moralische Stabilität. Z. Phil. 28 (1980) 4.
- Szagan, G.: Zur Bedeutung von „Mutig“ und „Leid tun“ bei Kindern zwischen 5 und 12 Jahren. Eine Untersuchung zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung. Forschungsbericht Nr. 81. Berlin (West) 1981.
- Szagan, G.: Bedeutungsentwicklung beim Kind. München – Wien – Baltimore 1983.
- Tomlinson, P.: Moral Judgement and Moral Psychologic. Piaget, Kohlberg and Beyond. In: Modgil, S.; Modgil, C.: Toward a theory of psychological development. 1980.
- Weiß, W.: Selbständiges Verhalten und moralische Urteilsfähigkeit bei Grundschulern. Psych., Erzieh., Unterr. 28 (1981) 334–343.
- Wundt, W.: Grundriß der Psychologie. Leipzig 1907.

Eingegangen im Oktober 1985

Anschr. d. Verf.: Dr. Renate Eichhorn
 Sektion Pädagogik der HU
 Wissenschaftsbereich Päd. Psychologie
 Burgstr. 26, DDR - 1020 Berlin