

11 Bildungserfahrungen als Bedingung für moralische Entwicklung

Mit der kognitiven Entwicklungstheorie haben Piaget und Kohlberg den Blick für die dem moralischen Verhalten zugrundeliegenden, kognitiven Prozesse geschärft. In ihren einschlägigen Arbeiten haben sie auch immer wieder auf die Bedeutung von Moralerziehungsprogrammen für die Moralentwicklung hingewiesen. Aber ihre reifungstheoretische Grundposition, charakterisiert durch die zentralen Annahmen einer "Entwicklungslogik" und einer "invarianten Entwicklungsabfolge", haben ihnen und ihren Nachfolgern lange Zeit den Blick verstellt für die, wie wir heute wissen, herausragende Bedeutung von allgemeinen Bildungsprozessen für die moralisch-kognitive Entwicklung. In keiner der Arbeiten von Kohlberg ist ein entsprechender Hinweis zu finden, obwohl er und seine Kollegen in vielen Untersuchungen Bildungsdaten miterhoben haben. Bezeichnend ist, daß die Höhe der Korrelation zwischen dem Bildungsniveau und den MJI-Werten oft gar nicht oder nur beiläufig, in Fußnoten, berichtet wurde. Will man sich eine Vorstellung von dieser Korrelation verschaffen, muß man verschiedene Zahlenwerte aus Fußnoten und Anmerkungen zusammenstellen und hieraus die Effektstärke berechnen. Solche Nachberechnungen ergeben deutliche Hinweise für die Richtigkeit der Bildungsthese. So ergibt sich aus den Daten der Dissertation von Kohlberg (1958, S. 102) eine Effektstärke des Bildungsniveaus von $r = 0.65$; aus den Daten der Studie von Candee, Graham und Kohlberg (1978) eine Effektstärke von $r = 0.71$. Aber diese Daten sind als Beleg der Bildungstheorie der Moralentwicklung nicht ausreichend. Zum einen beruhen sie auf dem *Moral Judgment Interview*, dessen Problematik wir in Kapitel 3 ausführlich diskutiert haben und auf die unten nochmals eingehen werden, soweit sie für das Thema dieses Kapitels relevant ist. Zum anderen fehlen in den MJI-Studien Hinweise auf die Effekte von Selektionsprozessen, die bei Korrelationen mit dem Bildungsniveau immer eine Rolle spielen können. Schließlich gibt es bislang keine Studie, die Aussagen darüber zuläßt, ob nicht-institutionalisierte Bildungsprozesse, wie sie etwa bei Erwachsenen am Arbeitsplatz ablaufen können, einen Effekt für die Moralentwicklung haben.

11.1 Die Ausgangslage

Wir haben in den vorangegangenen Kapiteln die Bildungsthese weitgehend dadurch stützen können, indem wir gezeigt haben, daß die alternativen Erklärungen von Moralentwicklung als Produkt von Reifungs- bzw. Sozialisationsprozessen nicht zutreffen können. In den Kapiteln 8 und 9 konnte darüber hinaus anhand einer Schulreformstudie und einer zusammenfassenden Meta-Analyse gezielter Interventionsstudien gezeigt werden, daß spezielle Fördermaßnahmen, die vor allem moralische Diskussionen beinhalteten, ohne Zweifel zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit beitragen. Schließlich liegen inzwischen, worauf ich noch eingehen werde, mehrere Studien vor, in denen eine sehr hohe Korrelation zwischen Bildungsniveau und moralischer Urteilsfähigkeit gefunden wurde.

Aber in bezug auf die These, daß Bildungsprozesse eine hinreichende Bedingung für die Moralentwicklung sind, lassen diese Befunde noch einige Fragen offen: a) Die bisherigen Befunde entstammen Studien, die mit Meßinstrumenten durchgeführt wurden, in denen nicht zwischen affektivem und kognitivem Aspekt unterschieden wurde. Dadurch ist nicht auszuschließen, daß sie auch oder sogar überwiegend eine Anpassung an das besondere Werteklima von Bildungsinstitutionen reflektieren, aber kein Wachstum der moralischen *Urteilsfähigkeit*. b) Die meisten Befunde stellen eine globale Korrelation zwischen dem Bildungsstatus von Befragten und ihrer Moralentwicklung dar; sie können daher statt Bildungseffekte auch *Selektionseffekte* reflektieren. c) Zur Absicherung von Bildungseffekten gegenüber *Stichprobeneffekten* sind Studien mit größeren Untersuchungsgruppen notwendig. Aufgrund des geringen Umfangs der Untersuchungsgruppen, auf denen die meisten Befunde beruhen, könnten zufällige oder systematische Auswahlwirkungen für einen Teil der beobachteten Korrelation verantwortlich sein. d) Das Problem der *Kohorteneffekte* ist nur mit *Längsschnittstudien* zu lösen. Dieses Problem spielt in unserem Zusammenhang aber nur eine untergeordnete Rolle, da inzwischen mehrere Bestätigungen für die hohe Korrelation aus unterschiedlichen Befragengenerationen vorliegen. e) Schließlich gab es bislang kaum Studien, an denen die *Langfristigkeit* von unmittelbaren oder mittelbaren Bildungseffekten geprüft werden kann.

11.2 Forschungsstand

Bis Mitte der siebziger Jahre konnte kaum gesagt werden, ob Bildungsprozesse überhaupt etwas zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit beitragen.¹ Das bis dahin dominierende, rein affektive Einstellungs-Paradigma erschwerte - und verhinderte - den Nachweis eines Bildungseffekts in der, wie des heißt, "affektiven Domäne". Die Befundlage dieser Zeit könnte man sehr vereinfachend auf folgenden Nenner bringen: Entweder es zeigt sich überhaupt kein Effekt (das war meist der Fall), oder es zeigten sich Effekte, dann waren sie oft untereinander inkonsistent, oder es zeigten sich - manchmal - konsistente Effekte, dann konnten sie als "bloße Einstellungsänderung" mit dem Hinweis auf methodische Artefakte ("soziale Erwünschtheit") in Zweifel gestellt werden. Auf diese Weise verfestigte sich der Eindruck, daß Schulen und Hochschulen Fähigkeiten außer fachlichem Wissen vermittelten (Lind 1985c).

Mit dem Aufkommen der kognitiv orientierten Moralpsychologie bahnte sich eine Änderung dieses Verständnisses der Moral an. Immer unübersehbarer wurden die direkten und indirekten Hinweise für die Bedeutung von Bildungsprozessen für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Bereits anfangs dieses Jahrhunderts konnte Levy-Suhl (1912; siehe auch Heidbrink 1989) zeigen, daß moralisches Verhalten einen kognitiven Anteil hat und mehr eine Fähigkeit als eine Einstellung darstellt. Auch die Studien von Hartshorne und May (1928) zur Natur des Charakters enthalten, obschon nicht dafür ausgelegt, Hinweise auf den kognitiv-entwicklungstheoretischen Aspekt der Moral: Die Konsistenz des Verhaltens war bei älteren Jugendlichen größer als bei jüngeren (Burton 1963). Aber dies waren eher Nebenbefunde, die in der Wissenschaft kaum Widerhall fanden.

Auf den kognitiven Aspekt des moralischen Handelns und die mögliche Bedeutung von Bildungsprozessen für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit hat als einer der ersten Piaget (1973/1932), dann vor allem aber Kohlberg (1984; 1987) aufmerksam gemacht. Aber Kohlberg konnte keine Klarheit über den Einfluß allgemeiner Bildungsprozesse auf die Moralent-

1 In einem Interview gefragt, was das College, außer Wissensvermittlung, auf dem Gebiet der Persönlichkeitsentwicklung bewirke, sagte der Sozialpsychologe und Bildungsforscher Theodore Newcomb (1974), "Frankly, very little that is demonstrable" (S. 73).

wicklung schaffen, vor allem weil das von ihm und seinen Kollegen entwickelte Meßinstrument, das *Moral Judgment Interview* (MJI) im Hinblick auf die Prüfung diese Hypothese zwei *Mängel* aufweist (s. Kapitel 3): 1. Im MJI kann der kognitive Aspekt des moralischen Urteils nicht direkt und unabhängig vom affektiven Aspekt erfaßt werden. Wegen dieser Vermengung stellen MJI-Daten keine geeignete Basis für die Entscheidung dar, ob die Bildungstheorie oder die Sozialisierungstheorie zutrifft. Hohe Korrelationen zwischen Bildungsniveau und MJI-Werten können auch als Ausdruck der Wirksamkeit eines Sozialisationsdrucks interpretiert werden. 2. MJI-Daten sind qua Auswertungstechnik zugunsten der Invarianzthese verzerrt. Daher erlauben MJI-Daten keine unvoreingenommene Testung von Bildungs- und der Emergenztheorie. Sie begünstigen a priori die zweite Theorie.

Rest (1969) berichtet von drei Studien mit dem DIT, die einen hohen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Moralentwicklung ergaben. Die Effektstärken betragen $r = 0.62$, $r = 0.67$ und $r = 0.6$ (S. 100). Der *Defining Issues Test* (DIT) von Rest (1979) ist neutral gegenüber der Invarianzthese; auf ihn trifft also der zweite Einwand nicht zu. Bezüglich der Invarianzthese ist der DIT ein unverzerrter Test der Bildungstheorie möglich. Aber bei dem DIT-Instrument sind wie beim MJI affektive und kognitive Aspekte ununterscheidbar vermengt. Der von Rest vorgeschlagene Indikator für moralische Entwicklung, der *P-Wert*, besagt, wie konsistent (= kognitiver Aspekt) eine Person postkonventionelle moralische Argumente bevorzugt (= affektiver Aspekt), so daß ein hoher P-Wert auch Änderungen von moralischen Einstellungen abbildet. Daher erlaubt der DIT keine klare Unterscheidung zwischen der Bildungs- und der Sozialisierungstheorie.

Mit dem *Moralisches Urteil Test* (MUT) wurde ein Instrument geschaffen, a) das unverzerrte Daten für die Prüfung der Invarianz- und der Bildungstheorie liefert, b) mit dessen kognitiven Meßwerten die These einer bildungsbedingten Fähigkeitsentwicklung gegen die These von sozialisierungsbedingten Einstellungsänderungen unverzerrt getestet werden kann und c) das sich aufgrund seiner Kürze und der einfachen Auswertbarkeit auch bei größeren Untersuchungsgruppen einsetzen läßt. Die Validität des MUT wird allein durch das Konstruktions- und Auswertungsdesign sichergestellt und nicht durch empirische Kriterien. Dadurch wird, anders als beim MJI, eine Zirkularität in bezug auf die Prüfung der Hypothesen vermieden (Kapitel 2 und 4). Durch die unab-

hängige Erfassung der kognitiven und der affektiven Aspekte können Annahmen über die Natur des Effekts von Bildungsprozessen (Förderung von moralischen Kompetenzen oder Zwang zur Anpassung an soziale Normen) direkt miteinander verglichen werden.

In den vorstehenden Kapiteln konnte bereits eine Klärung in bezug auf die Hauptthese dieser Arbeit vorgenommen werden. Im Kapitel 5 wurde die *Emergenz- oder Reifungstheorie* widerlegt. Die von Rest (1986) gefundenen Regressionen, die unverträglich mit der Annahme einer invarianten Entwicklungssequenz sind, konnten in einer repräsentativ angelegten Studie bei Jugendlichen mit dem MUT deutlich bestätigt werden. Diese Daten bestätigen auch die Vermutung von Rest, daß diese Regressionen ihre Ursache in mangelnden Bildungsgelegenheiten haben. Gegen diese Deutung könnten folgende Einwände bestehen: Vom emergenztheoretischen Standpunkt könnte eingewendet werden, daß es sich beim Regressionsphänomen um "natürliche" Abbauprozesse handelt, die von der Reifungstheorie nicht ausgeschlossen würden. Auf unsere Daten angewendet würde dieser Einwand jedoch bedeuten, daß moralische Entwicklung bereits bei 14 bis 16-jährige ihren biologischen Höhepunkt erreicht hätte und dann nur noch abnehmen könne. Alle bisherigen Untersuchungen sprechen jedoch gegen diese Annahme. Entwicklungszunahmen werden inzwischen bis ins hohe Erwachsenenalter nachgewiesen (Kohlberg 1984; Rest 1986b). Ein weiterer Einwand könnte daher lauten, daß es sich bei berufstätigen oder in der Berufsausbildung stehenden Jugendlichen um eine besonders selektierte Bevölkerungsgruppe handelt, bei der die moralische Reifung atypisch verläuft. Dieser Einwand ist auf der Basis der bisher diskutierten Daten nicht ganz von der Hand zu weisen, wenngleich er bereits eine starke Einschränkung der Emergenzthese darstellt. Streng genommen läßt diese Theorie, wie Kohlberg zu Recht betonte, Regressionen nur in ganz wenigen Ausnahmen zu. Die Emergenztheoretiker müßten, um gehaltvolle Vorhersagen zu treffen, die Menschen spezifizieren können, bei denen ein frühzeitiger Abbau der moralischen Urteilsfähigkeit eintritt, und darüber hinaus erklären können, weshalb diese Regressionen gerade bei Menschen auftritt, die ihre allgemeine Bildung abgeschlossen haben. Beides ist bislang nicht geschehen. Schließlich könnte eingewendet werden, daß das Regressionsphänomen auf einen "Deckeneffekt" zurückgeht, wie wir ihn in den MJI-Daten angedeutet fanden (Kapitel 3), daß es sich also um einen

methodischen Artefakt handelt. Wir haben bereits in Kapitel 5 gezeigt, daß der MUT selbst noch bei Universitätsstudenten sensitiv für Entwicklungsänderungen ist, so daß auch dieser Einwand nicht stichhaltig ist.²

Wir können daher vorläufig bilanzieren, daß die Emergenzthese durch unsere Untersuchung widerlegt worden ist. Selektions-, Kohorten-, Sampling und Deckeneffekte müssen jedoch als ernstzunehmende Erklärungen für bestimmte Phänomene weiterhin in Betracht gezogen werden, auch wenn diese keine Erklärung bieten, welche die Emergenzthese retten könnte. Das diese These widerlegende Regressionsphänomen wird durch die genannten Effekte nicht in Frage gestellt. Wir werden uns daher im empirischen Teil dieses Kapitels stärker auf die Abgrenzung der Bildungstheorie von der Sozialisations- und vor allem der Selektionstheorie konzentrieren.

11.3 Ergebnisse

Die für unsere Argumentation verfügbaren Befunde werden im folgenden mit Verweise auf die Quellen zusammenfassend referiert.

11.3.1 *Mit dem Abitur ist die Entwicklung nicht abgeschlossen*

Wir sollen zunächst klären, ob sich Bildungseffekte mit dem hier hauptsächlich verwendeten Meßinstrument, dem MUT, auch noch im frühen Erwachsenenalter nachweisen lassen. Wir haben diese Frage bereits Ende der siebziger Jahre anhand des Vergleichs von Abiturienten mit Wissenschaftlern verschiedener Fachrichtungen untersucht. Abb. 11-1 zeigt die Befunde hinsichtlich des strukturellen MUT-Wertes "Determination Stufe".³ Abiturienten

- 2 Dieser Einwand ist damit nicht "erledigt". Wir müssen bei allen hier besprochenen Meßmethoden mit einem Deckeneffekt rechnen, da sie sich sämtlich auf Kohlbergs Modell der Moralentwicklung beziehen, welches ursprünglich für die Phase der mittleren und späten Adoleszenz (14 bis 20 Jahre) ersonnen wurde.
- 3 Beim Vergleich dieser Meßwerte mit anderen Untersuchungen ist zu beachten, daß hier eine ältere Version des MUT benutzt wurde, der wegen einigen inadäquat formulierten Items generell etwas niedrigere "Determination Stufe"-Werte erbrachte. In allen anderen Untersuchungen wurde die 2. Version des MUT aus
(Fortsetzung...)

orientieren sich in ihrem Urteilsverhalten noch deutlich weniger an moralischen Normen als die wissenschaftlich arbeitenden Hochschulabsolventen (27,1 zu 38,8). In Abb. 11-1 sind auch die Werte für den MUT-Wert "Faktor Pro-Contra" angegeben, der besagt, in welchem Maß sich die Befragten bei der Beurteilung der Argumente im MUT an deren *Meinungskonformität* orientieren. Hier sehen wir, daß Abiturienten sich zwar wesentlich weniger an der Meinungskonformität als an moralischen Prinzipien orientieren, daß sie dies aber mehr tun als die Wissenschaftler. Die von Portele (1985) untersuchten Wissenschaftler (vom Assistenten bis zum Lehrstuhlinhaber) lösen sich bei der Beurteilung von moralischen Argumenten fast völlig von ihrer eigenen Meinung. Andere Personengruppen, zum Beispiel die von Wischka (1982) untersuchten Strafgefangenen, orientierten sich bei dieser Aufgabe überwiegend, zum Teil mehr als 50%, an ihrer eigenen Meinung zu dem Problem, über das argumentiert wurde.

11.3.2 Moralentwicklung korreliert systematisch mit Bildungserfahrungen

Ein mehr systematischer Hinweis auf die Rolle von Bildungserfahrungen für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit kann einem Vergleich entnommen werden, in dem mehrere Untersuchungsgruppen recht grob nach dem Grad dem Bildungsniveau geordnet wurden, das sie repräsentierten. Das untere Ende der Bildungsskala bilden die bereits erwähnten Straftäter, die hier nochmals nach psychiatrisierten und nichtpsychiatrisierten Personen getrennt wurden (Quelle: Wischka 1982). Den mittleren Bereich repräsentieren die Gymnasiasten der Mittel- und der Oberstufe. Wir haben die Lehrlinge aus den Studien von Heidbrink (1985) und von Oser (s. Lind 1989b) zwischen die Mittel- und Oberstufenschüler am Gymnasium eingereiht, da sie dem Alter nach den Oberstufenschülern entsprechen, aber in der Regel weniger allgemeinbildende Schulung erhalten.⁴ Abb. 11-2 enthält diese bildungsbezogene

3(...Fortsetzung)

dem Jahr 1977 benutzt, die derzeit noch gültig ist.

4 Die Reihenfolge der beiden Lehrlingsgruppen soll keine Bildungsunterschiede
(Fortsetzung...)

Vergleichsanordnung und die dazugehörigen strukturellen MUT-Werte "Determination Stufe". Sie zeigt, daß eine deutliche Beziehung zwischen dem Ausmaß der Bildungserfahrungen und der gemessenen moralischen Urteilsfähigkeit besteht. Dieses Ergebnis stützt sich auf insgesamt ca. 2000 untersuchte Personen, also auf ein weit größeres Sample als bislang mit dem MJI untersucht werden konnte. Gleichwohl stammen die Vergleichswerte aus verschiedenen Studien, die unter verschiedenen Bedingungen und zu verschiedenen Zeiten durchgeführt wurden, so daß der Einwand, es handele sich hier zumindest zum Teil um Kohorten- oder Stichprobeneffekte mit diesen Daten nicht ausgeräumt werden kann. Dafür werden, wie bereits erwähnt, Längsschnittdaten benötigt. Solche Daten wurden bereits im Rahmen der Diskussion des Regressionsphänomens dargestellt (Kapitel 5). Sie zeigen, daß sich die moralische Urteilsfähigkeit auch noch nach dem Abitur, im ersten Studienabschnitt, zwischen erstem und fünftem Semester deutlich erhöht.

In Abb. 11-3 werden die Daten aus dem gesamten Längsschnitt, vom ersten bis zum dreizehnten Semester (also teilweise bis nach dem Studium) berichtet. Die Darstellung beschränkt sich auf die Werte jener Befragten, zu denen für den gesamten Erhebungszeitraum vollständige MUT-Daten vorliegen (dadurch ist das N hier gegenüber der Teilstudie in Kapitel 5 verringert). Es zeigt sich auch in dieser Längsschnittstudie bei Universitätsstudenten aus unterschiedlichen Fachrichtungen eine kontinuierliche Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Aufgrund der Sozialisationstheorie könnte man erwarten, daß - infolge der Veränderung der Anforderungen beim Übergang von der Universität in den Beruf - die Moralentwicklung am Ende des Studiums stoppt oder sich umkehrt (das sogenannte "Praxisschock-Phänomen"). Dies ist aber, wie unsere Längsschnittuntersuchung zeigt, offensichtlich nicht der Fall. Die moralische Urteilsfähigkeit erhält gerade zum Ende des Studiums, beim Übergang von 9. zum 13. Semester, nochmals einen starken Entwicklungsschub (Abb. 11-3).

4(...Fortsetzung)
andeuten.

11.3.3 Kohorten- und Selektionseffekte bezüglich der moralischen Urteilsfähigkeit

Hinweise auf Kohorten- und Selektionseffekte finden sich nur vereinzelt in der Literatur (siehe Lind 1985 a; 1985 b). Es gab bislang keine systematische Untersuchung zu diesem Thema. Mit der kombinierten Quer- und Längsschnittstudie von Grabow (1990) liegt erstmals eine systematische Datenbasis vor, auch wenn die Fragestellung dieses Autors nicht auf unser Thema zielte.

In einem Teil seiner Studie analysierte Grabow (1990) mit dem MUT das moralische Urteilsverhalten von Fachschülerinnen der Richtung Sozialpädagogik. Die Untersuchungsanlage enthält vier verschiedene "Kohorten" bzw. Generationen, nämlich Teilnehmerinnen des "Vorpraktikums", Schülerinnen der Unter- und der Oberstufe, und Teilnehmerinnen des einjährigen Berufspraktikums (= Querschnitt). Jede dieser Kohorte wurde zweimal im Abstand von einem halben Jahr untersucht (= Längsschnitt). Damit ist es möglich, bildungsbedingte Veränderungen im Urteilsniveau von kohortenbedingten zu unterscheiden. Diese Teilstudie belegt sehr deutlich den Bildungseffekt (siehe Abb. 11-4). Es zeigt sich, daß im Längsschnitteil in allen vier Kohorten eine Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit zu verzeichnen ist. Nimmt man hingegen den Querschnitteil der Studie, dann zeigt sich ein Kohorten-Effekt: die Berufspraktikantinnen haben etwas niedrigere MUT-Werte als die Oberstufenschülerinnen. Hätte man die Bildungsthese allein am Querschnitt untersucht, wäre man - fälschlicherweise - zu dem Schluß gelangt, daß das Berufspraktikum einen hemmenden Einfluß auf die moralische Entwicklung ausübt.

Die Studie von Grabow eignet sich auch zur Prüfung von Selektionseffekten. In dieser reinen Querschnittstudie wurden Angehörige verschiedener Ausbildungsgänge im ersten und im zweiten Ausbildungsjahr erhoben. Hier können also Selektions-, aber keine Kohorten-Effekte analysiert werden. Wie Abb. 11-5 zeigt, ergeben sich für alle drei von Grabow untersuchten Fachrichtungen Bildungsgewinne. Aber es ergeben sich auch unübersehbare Hinweise für Selektionseffekte. Da uns entsprechende Informationen fehlen, läßt sich nicht weiter untersuchen, ob diese Selektionseffekte ihrerseits auf unterschiedliche Bildungserfahrungen zurückgeführt werden können. Aber wie wir schon in anderen Studien gefunden haben (Lind 1985a), können Selektionsprozesse tatsächlich in Zusammenhang mit der moralischen Urteilsfähigkeit

stehen. Die Gründe für diesen Zusammenhang liegen aber noch weitgehend im Dunkeln. Es kann sich dabei um eine Art "Selbstselektion" der Schüler handeln, indem die moralische Urteilsfähigkeit das Berufswahlverhalten beeinflusst, oder um eine "Fremdselektion", indem die Fähigkeit über die Schulnoten implizit mit beurteilt wird.

11.3.4 Bildungseffekte sind noch im hohen Alter vorhanden

Auch für diese These gab es bis vor kurzem kaum Belege. Mit der Studie von Niemczynski et al. (1988) bei Erwachsenen verschiedener Altersgruppen von 20 bis 80 in Polen liegen *MJI*-Daten getrennt nach Bildungsniveau und Geschlecht vor. Die Befunde dieser Forscher belegen zunächst noch einmal eindrucksvoll, daß das Alter *per se* keine Moralentwicklung bewirkt. Es ergaben sich keine Hinweise für eine Höherentwicklung im mittleren und späten Erwachsenenalter, was aufgrund der Emergenzthese, aber nicht aufgrund der Bildungstheese zu erwarten gewesen wäre (Abb. 11-6).⁵ Es zeigen sich aber selbst im hohen Alter von 70 bis 80 Jahren noch sehr deutlich Bildungsunterschiede. In der Gruppe der Männer weisen die Befragten mit einer Universitätsausbildung eine um 20 bis 30 MMS-Punkte höhere Urteilsfähigkeit auf als die Befragten, die nur einen Gymnasialabschluß haben. Die Tatsache, daß sich bildungsbezogene Unterschiede in den *MJI*-Werten noch im hohen Alter nachweisen lassen, kann aber schwerlich allein auf die direkte Wirkung der Bildungserfahrung zurückgeführt werden. Wie wir in Kapitel 5 sahen, scheint sich die moralische Urteilsfähigkeit nach Ende der institutionalisierten Bildung zurückzubilden. Es ist aber möglich, daß die frühere Bildung einen *indirekten* Effekt hat, nämlich daß sie Einfluß auf berufliche und soziale Positionen einer Person hat, die wiederum durch ihre spezifischen Anforderungen die Urteilsfähigkeit unterschiedlich stark fordern und fördern.

Es könnte sein, daß diese Erklärung auch auf das Phänomen zutrifft, auf das die Abb. 11-7 hinweist: In der Gruppe der Frauen zeigt sich, neben dem besagten Bildungs-Effekt auch eine Regression. Die von Niemczynski et al. (1988) untersuchten Frauen weisen in der Altersgruppe von 20 bis 35 dieselbe

5 Die Graphiken wurden auf der Basis der Zahlen erstellt, die von den Autoren berichtet werden.

Höhe der moralischen Urteilsfähigkeit auf wie die Männer - ein Befund, der sich mit der bisherigen Forschungslage deckt (vgl. dazu Lind et al. 1987). Die höheren Altersgruppen weisen aber eine deutlich niedrigere Urteilsfähigkeit auf. Obwohl es sich hier um eine Querschnittstudie handelt, ist dieses Phänomen nur schwer als Kohorten-Effekt zu erklären. Denn dann müßte sich eine solche Abnahme auch bei den Männer zeigen. Aufgrund der Bildungsthese könnte dieses Phänomen dadurch erklärt werden, daß die meisten Frauen im mittleren und höheren Alter ihre berufliche Karriere zugunsten der Familie aufgegeben haben und dadurch weit weniger Möglichkeiten für diskursive Prozesse haben als Männer, die in gehobenen Stellungen oder in politischen Zirkeln mehr Gelegenheit dazu geboten bekommen. Aber dies ist, wie gesagt, eine bloße Schlußfolgerung aus einer theoretischen Prämisse, die noch der empirischen Überprüfung bedarf.

11.4 Resümee

Eine weitverbreitete Auffassung besagt, daß sich Bildung hauptsächlich oder nur auf die Entwicklung von fachlichen Fertigkeiten auswirkt und daß für die Entwicklung der Moral die Sozialisation im vor- und außerschulischen Bereich verantwortlich ist. Mit den hier vorgelegten empirischen Studien und Experimenten konnte diese allgemeine Auffassung eindeutig *widerlegt* werden. Es konnte gezeigt werden, daß Bildung nicht nur mit der Moralentwicklung korreliert, sondern daß sie dafür eine *ursächliche* Bedingung darstellt. *Institutionalisierte Bildungsprozesse*, so die Schlußfolgerung aus allen in dieser Arbeit vorgelegten Befunden, *sind eine notwendige und hinreichende Bedingung für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beim einzelnen.*

Diese Schlußfolgerung basiert zum einen auf einer ungewöhnlich hohen Korrelation zwischen der Moralentwicklung und dem Umfang der Bildungserfahrungen, die von allen Studien bestätigt wird, die - wenigstens teilweise - den Fähigkeitsaspekt des moralischen Verhaltens erfaßt haben. Sie basiert aber auch auf der Widerlegung einer Reihe von Alternativerklärungen, die für den korrelativen Befund angeboten worden sind. Aufgrund der in dieser Arbeit vorgelegten Daten können die beiden am häufigsten genannten Alternativen, die Sozialisations- und die Emergenzthese, als eindeutig widerlegt gelten.

Moralische Urteilsfähigkeit wird nicht durch sozialen Anpassungsdruck (Indoktrination oder dergleichen) gefördert. Auch kann aufgrund der umfassenden Befundlage ausgeschlossen werden, daß sich die kognitive Seite der Moral von alleine, rein altersbedingt entwickelt.

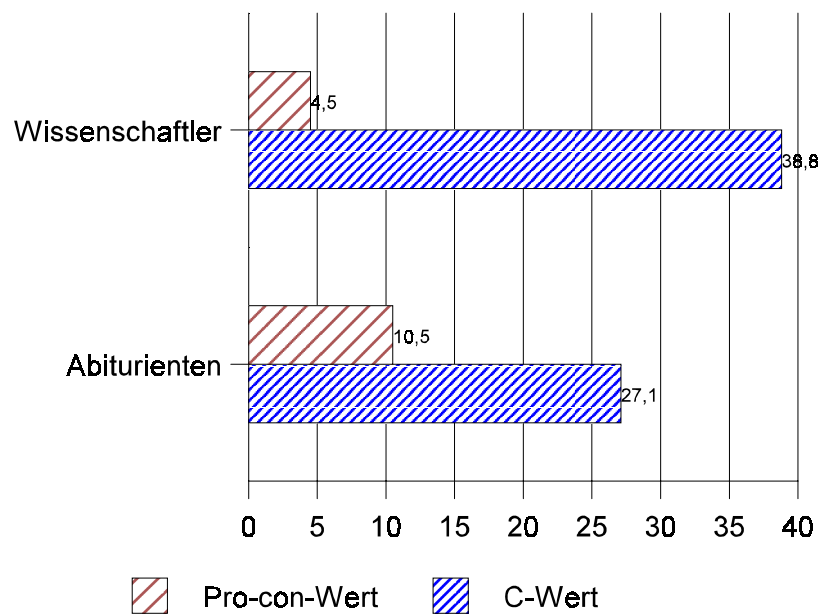


Abb. 11-1 die moralische Urteilsfähigkeit (C-Wert, MUT, 1976 Version) bei Wissenschaftlern (n=48; Erhebung: 1973; Portele, 1983) und bei Abiturienten (n= 516, Erhebung 1976, FORM-Projekt, Lind, 1985a).

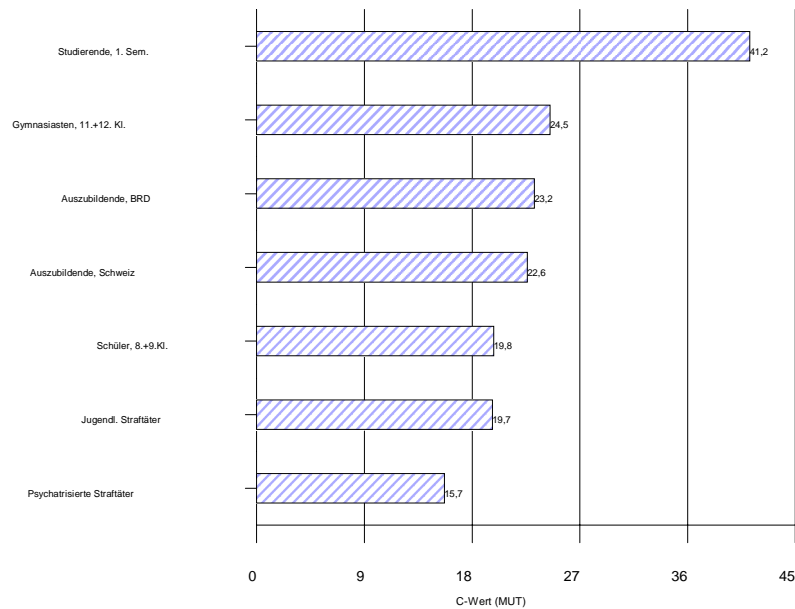


Abb. 11-2 Moralische Urteilsfähigkeit (C-Werte, MUT Version 1977) bei Gruppen mit unterschiedlichen bildungserfahrungen.

Erläuterungen zur Graphik:

Gruppe	Gruppengröße, Erhebungsjahr, Quelle
<i>Studierende, 1.Sem.:</i>	n= 1288, 1978, FORM-Projekt*
<i>Gymnasiasten, 11.+12.Kl.:</i>	n= 42, 1987, Link & Lind (1988)
<i>Auszubildende, Schweiz:</i>	n= 579, 1983, HASMU-Projekt (Lind 1989b)
<i>Auszubildende, BRD:</i>	n= 256, 1978, Heidbrink (1985)*
<i>Gymnasiasten, 8.+9.Kl.:</i>	n= 87, 1987, Link & Lind (1988)
<i>Jugendliche Straftäter:</i>	n= 26, 1981, Wischka (1982)
<i>Psychiatrisierte Straftäter:</i>	n= 15, 1981, Wischka (1982)

Meßinstrument: MUT, Version 2 (1977), 5er Antwortskala, * = 9er Antwortskala.

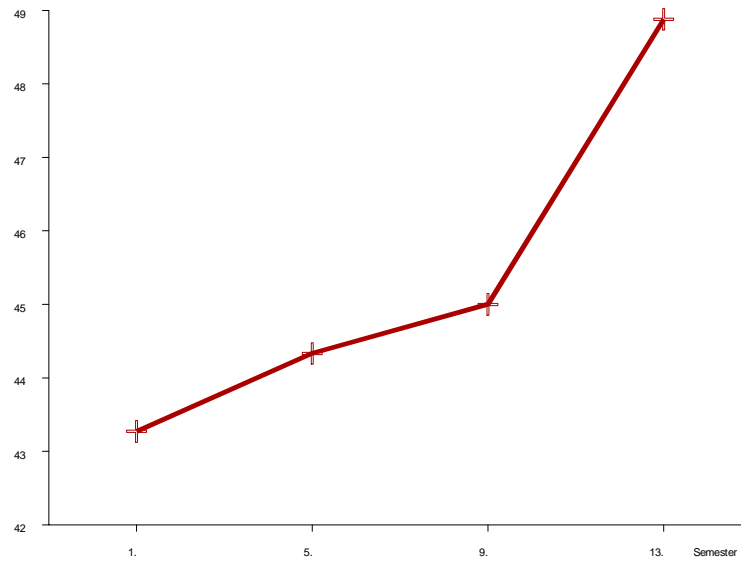


Abb. 11-3 Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit (C-Wert, MUT) bei Studierenden (N=437, Längsschnitt; 1977-1984). Quelle: Forschungsgruppe Hochschulsozialisation.

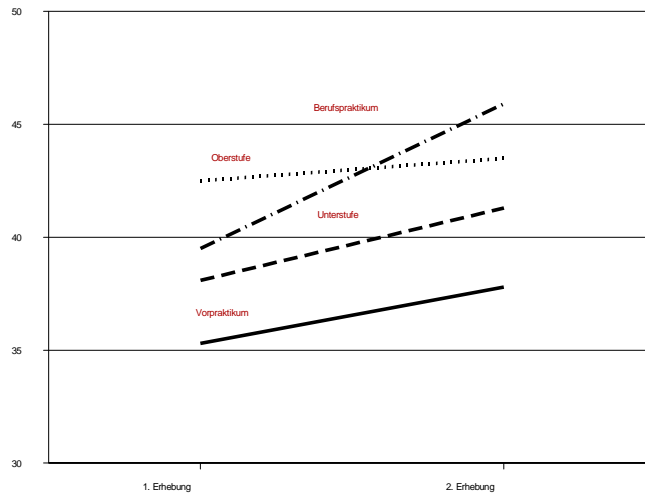


Abb. 11-4 Moralische Urteilsfähigkeit (C-Wert, MUT) bei Fachschülerinnen der Sozialpädagogik mit unterschiedlichem Bildungsniveau. Quelle: Grabow (1990).

Erläuterung zur Graphik

Der Abstand zw. 1. und 2. Erhebung betrug jeweils 1/2 Jahr.

Gruppen:

Vorpraktikum

n= 27 (1. Erhebung), n= 25 (2.)

Unterstufe

n= 60 (1.), n= 58 (2.)

Oberstufe

n= 59 (1.), n= 59 (2.)

Berufspraktikum

n= 32 (1. Halbjahr), n= 29 (2. Halbjahr)

Beim „Berufspraktikum“ handelt es sich um verschiedene Personen, bei den anderen Gruppen um follow-up-Erhebungen bei denselben Personen.

Meßinstrument: MUT, Version 1977, 5er Antwortskala.

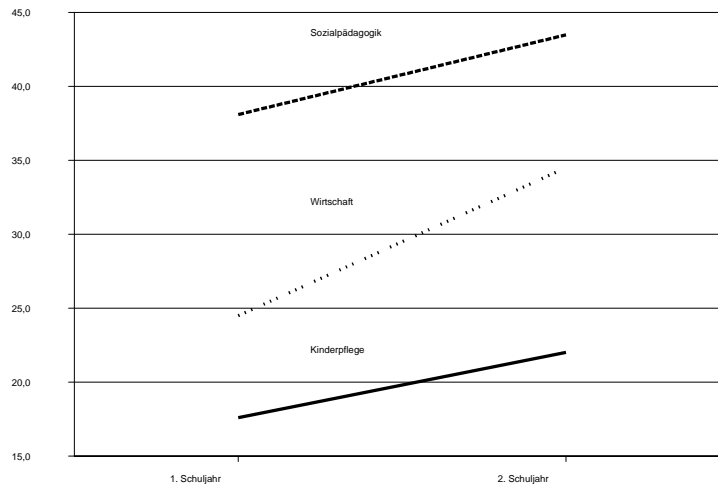


Abb. 11-5 Moralische Urteilsfähigkeit (C-Wert, MUT) in Abhängigkeit von Bildungsdauer (Längsschnitt) und Selektion nach Fachgebiet. Quelle: Grabow (1990).

Erläuterungen zur Graphik:

Gruppen:

<i>FS Sozialpädagogik (Anfang)</i>	n= 33 (Vorpraktikum, Erhebung 0)
<i>FS Sozialpädagogik (Ende)</i>	n= 61 (Berufspraktikum, Erhebung 2)
<i>Berufsfachschule Wirtschaft (Anfang)</i>	n= 27 (Unterstufe)
<i>Berufsfachschule Wirtschaft (Ende)</i>	n= 26 (Oberstufe)
<i>Kinderpflegerinnen (Anfang)</i>	n= 17 (Unterstufe)
<i>Kinderpflegerinnen (Ende)</i>	n= 11 (Oberstufe)

Meßinstrument: MUT, Version 1977, 5er Antwortskala.

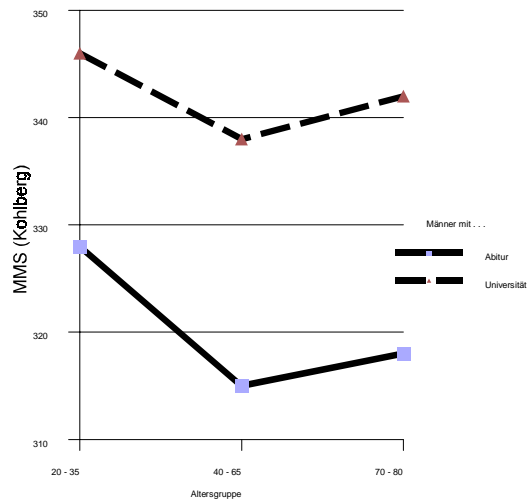


Abb. 11-6 Moralische Urteilsfähigkeit (Kohlbergs MJI) bei *Männern* mit verschiedenen Schulabschlüssen und Alter (n=130, Polen; Quelle; Niemczynski et al., 1988)

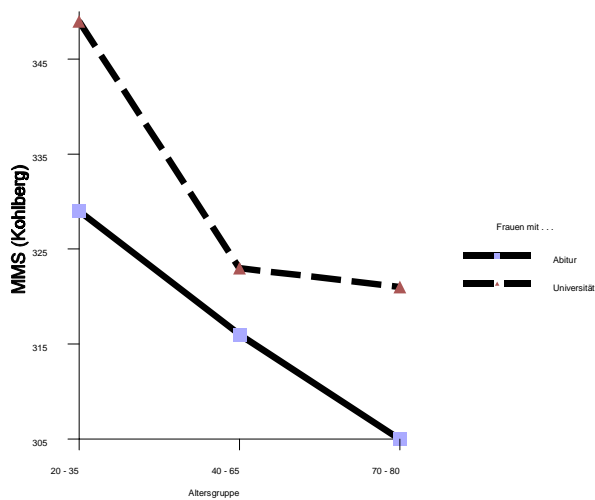


Abb. 11-7 Moralische Urteilsfähigkeit (Kohlbergs MJI) bei *Frauen* mit verschiedenen Schulabschlüssen und Alter (n=161, Polen; Quelle; Niemczynski et al., 1988)