

Harry Dettenborn

**Hang und Zwang zur
sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung:**

Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse
bei Kindern und Jugendlichen

Antrittsvorlesung

14. Dezember 1992

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie

Herausgeberin:
Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 72

Redaktionsschluß: 20. Juni 1996

I. Problemherleitung

Als ein geeignetes aktuelles Beispiel, um zur Thematik hinzu-
führen, erscheint mir die Tatsache, daß sich gegenwärtig - gerade
in den neuen Bundesländern - beunruhigend viele junge Menschen
rechtsextremen Ideen öffnen oder diese zumindest als Alibi oder
Etikett nutzen. Dies geschieht immer dann, wenn die Kompliziertheit von Handlungsbedingungen und die Unsicherheit der eigenen Perspektive als Bedrohung der Kontrolle über eigene Handlungskontexte und wenn Realität als zu komplex, schwer überschaubar und gestaltbar erlebt werden. Selbstwert- und Identitätsschütterung, Frustration können die Folge sein. Suchstrategien werden entworfen. Eines ihrer Hauptbestandteile ist, Realität wieder überschaubarer, kontrollierbarer zu machen. Wer das berücksichtigt, hat Chancen auf Einfluß. Ideologismen rechtsextremer Art mit ihren simplen Verheißungen, Schuldzuweisungen und Ausgrenzungen tun dies. Sie kommen damit nicht nur dem Hang zum Vereinfachen, sondern auch der Tatsache nach, daß unter bestimmten sozialen Konstellationen der Zwang zum Vereinfachen erhöht wird, daß ein „Vereinfachungsdruck“ gerade in Umbruchzeiten gesetzt wird, aber auch mit der zunehmenden Komplexität moderner Gesellschaften generell. Das letztere ist m. E. eine Bedingung dafür, daß wir allenthalben ein Anwachsen von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen registrieren. Abgesehen davon, bleibt aber festzuhalten, daß Reduktion von Komplexität nicht etwa auf den Negativfall zu begrenzen ist, sondern im Gegenteil ein Grundsachverhalt mentaler Organisation und jedweder Informationsverarbeitung ist. Und dies scheint wiederum nur ein Ausläufer der Tatsache zu sein, daß Komplexitätsreduktion ein zentrales Grundprinzip der Ordnungsbildung in der Natur ist, was auch durch die Chaostheorie nicht widerlegt, sondern eher bestätigt wird (vgl. Höger 1992).

In der Psychologie wurde das Phänomen der Komplexitätsreduktion explizit zum Gegenstand der Forschung erst innerhalb des Paradigmas der Informationsverarbeitung, d. h. im Rahmen der sog. kognitiven Wende gemacht, z. B. in den Forschungsansätzen zur kognitiven Komplexität. In einigen Konzepten ist Komplexitätsreduktion gar als Kriterium für Effektivität kognitiver Prozesse definiert, z. B. bei Dörner und Mitarbeitern (1983), bei Klix (1983, allerdings eben begrenzt auf sog. reine Kognitionen wie Zeichenerkennung, Analogieidentifizierung, Klassifizierung, Begriffsbildung).

Völlig unzureichend ist die Anwendung auf jene psychischen Prozesse, in denen Bewertungen, Bedürfnisse, in denen die Verarbeitung „sozialer“ Informationen eine Rolle spielte, also auch in Forschungsansätzen zur sozialen Kognition. Das ist um so erstaunlicher, als traditionelle Ansätze z. B. in der Sozialpsychologie in diese Richtung weisen, z.B. die Stereotypenforschung seit Lippmann (1922) oder die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung nach Bruner u. Postmann (1949), die Dissonanztheorien seit Festinger (1952), ebenso in der Entwicklungspsychologie etwa in der Dialektik von Integration bzw. Strukturierung und Differenzierung bei Werner (1953) oder Piaget (1976).

Ein Beispiel für einen Bereich, in dem dieser Aspekt kaum beachtet wird, ist die Forschung zum moralischen Urteilen von Kindern. Er wird weitgehend dominiert von Reflexionen zum Stufenmodell von Kohlberg. Ein anderes Beispiel sind die Forschungen zu den handlungsleitenden Sozialkognitionen bei kindlichen Verhaltensauffälligkeiten. Es fehlen in „beiden“ Bereichen solche Aussagen zu sozialkognitiven Zwischenprozessen komplexitätsreduzierender Art, die uns aktualgenetische Prozeßanalyse und Zugang zur Entstehung von Bewältigungsstrategien ermöglichen.

Ich halte dies angesichts der zunehmenden Komplexität von Realität Heranwachsender für unbefriedigend und für mangelnde Reaktion der Psychologie auf aktuelle Strukturentwicklungen im Makro- und Mikromilieu. Unsere Forschungen sind in dieser Lücke plaziert, und zwar im Überlappungsbereich der beiden genannten Anwendungen: moralisches Urteilen und Entstehung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten mit sozialem Bezug.

II. Theoretische Ausgangspunkte

1. Mit zunehmendem Alter des Kindes, mit seinem Hineinwachsen in soziale Beziehungen, nehmen die Komplexität von Normen und Handlungsanforderungen, die Vielfalt spezifischer Situationen mit unterschiedlicher Gültigkeit von Normen, aber auch das Gefüge eigener Handlungsimpulse und Bedürfnisse zu. Worauf es hier ankommt: das Kind reagiert mit der zunächst notwendigen Differenzierung der sozialkognitiven Verarbeitungsprozesse, d. h. die Normkenntnisse und Situationskonzepte fächern sich auf, die Bewertungen von Handlungsanforderungen wie auch die Motive normrelevanten Handelns verästelten sich. Immer mehr Merkmale von Situationen werden berücksichtigt, d. h., die sozialkognitiven Reflexionen und Operationen werden immer komplexer. Die entwicklungspsychologische und speziell die moralpsychologische Forschung in dieser Richtung ist relativ weit vorangetrieben. Das betrifft z. B. die Entwicklung der Folgenreflexion, das Interessenspektrum (von der egozentrischen Orientierung auf eigene Interessen zur Berücksichtigung von Fremdinteressen) sowie die zunehmende Antizipation von Handlungsalternativen, von Kontextbedingungen und Situationspezifika.

Aber diese Differenzierungsprozesse sind nur die eine Seite. Endlos weitergedacht, würden sie Kinder oder Jugendliche irgendwann handlungsunfähig machen. Dies gilt für normale Entwicklungsprozesse, es gilt aber erst recht für komplizierte soziale Beziehungen (Mangelmilieu, Dauerkonflikte, wechselnde Anforderungen, Umbruchsituationen, ökologische Übergänge mit überforderndem Verlauf).

Differenzierung allein würde also irgendwann die kognitiven, motivationalen und emotionalen Kapazitäten übersteigen. Der Wettlauf mit der zunehmenden Differenzierung der Sozialisationsanforderungen würde verloren, die Handlungsfähigkeit ginge zurück, käme nicht der Komplementärprozeß der Strukturierung hinzu.

2. Was heißt Strukturierung? In diesem Prozeß wird zwischen all jenen handlungsrelevanten Informationen (Situationsmerkmalen) ein hierarchischer Bezug und damit eine bewertende Ord-

nung hergestellt. Das geschieht z. B. durch Weglassen unwesentlicher und Hervorheben wesentlicher Merkmale, durch Bildung von Klassen (z. B. von Situationen nach Anwendbarkeit und Gültigkeit von Normen), durch Verdichtung von Merkmalen zu neuen Strukturen. Es werden beispielsweise die dezentrierten Orientierungen auf Autorität und Regeln einerseits und auf Bedürfnisse andererseits einer Integration zugeführt. Es entstehen geordnete Begründungsstrukturen für normrelevantes Handeln. Der Geltungsbereich von Handlungskonzepten wird abstrakter, er betrifft erst einzelne Personen, dann Systeme, Situationsklassen und zuletzt Prinzipien. Es formieren sich Konstrukte von Verantwortung und Schuld.

Wichtig für unser Anliegen ist der zentrale Effekt dieses Prozesses, nämlich der Abbau von Komplexität, also die vereinfachte und dadurch besser handhabbare interne Repräsentation der konflikthafter Situation. Sie erleichtert die Entscheidungsfindung. Das Kind hat (durch Erfahrungsstrukturierung, durch Generalisierung von Erwartungen etc.) über die „Konstruktion von Realität“ (vgl. Richards u. Glaserfeld 1987) seine Umwelt und damit seine Handlungsbedingungen invarianter und damit kontrollierbarer gestaltet (vgl. z. B. Jung 1980, S. 186). Begleiterscheinungen bzw. Folgen dieses Prozesses sind der Abbau von Unsicherheit und daraus resultierender Angst, der Abbau von emotionaler Spannung durch bessere (und sei es auch nur subjektiv angenommene) Realitätskontrolle, kognitive und soziale Entlastung und die Verminderung des Aufwands für normgemäße Entscheidungsfindung auch in neuen wie in Konflikt- oder Versuchungssituationen. Als funktionales Prinzip ermöglicht Komplexitätsreduzierung sozial verträgliche und moralisch akzeptable Problemlösung auf der Grundlage angemessener Ordnungsbildung mit Effekten wie Interessenausgleich, Diskurs- und Konsensfähigkeit, Verantwortungsgefühl gegenüber anderen. Es indiziert soziale Kompetenz bzw. moralische Urteilsfähigkeit.

3. Es ist weder die Differenzierung noch die Strukturierung allein, die die Moralentwicklung und die moralische Handlungskompetenz ausmachen, sondern ihr gelungenes Zueinander, ihre Dialektik. Sie war schon Gegenstand des orthogenetischen

Prinzips bei Werner (1953) und erfuhr entwicklungspsychologische Anwendung bei Piaget (1976). Und diese Dialektik ist offenbar sehr störanfällig, ein lebenslanger Balanceakt. Abkippen ist in zwei Richtungen möglich. Sie symbolisieren Quellen von Verhaltensauffälligkeiten. Die eine Richtung ist der ungebremste Fall in die Vielfalt der Details und Fakten, d. h. es wird übermäßig und unkontrolliert differenziert. Man ist mangels Fähigkeit zur Reduktion ungeschützt der Komplexität ausgesetzt. Konfusion, nicht mehr beherrschbare Komplizierung interner Repräsentation können das Ergebnis sein. Dörner u. a. (1983, S. 41) sprechen von Verzettelung infolge zu hohen Auflösungsgrades. Diese Variante tritt im Extrem eher bei bestimmten neurotischen Auffälligkeiten (z. B. in Gestalt der höheren Ambivalenzwerte bei Entscheidungsanforderungen in Tests) auf und betrifft mehr den Umgang mit eigenen Bedürfnissen und Gefühlen. Bei Verhaltensauffälligkeiten mit mehr dissozialem Charakter dürfte diese Variante seltener und von kürzerer Dauer sein. Vielmehr ist hier die andere Richtung charakteristisch. Sie betrifft das Übermaß an Komplexitätsreduzierung. Die Möglichkeit zweckmäßiger Verdichtungen, Verallgemeinerungen, Vereinfachungen ist gegeben um den Preis ihres Überziehens und Vereinseitigens. Wie auch in der Intelligenzdiagnostik gilt, daß nicht jede Art von Vereinfachung intelligent sein muß, sondern daß auch „Versimpelung“ eine Rolle spielen kann. Wir sprechen hier von Übervereinfachung.

4. Was ist Übervereinfachung? Ich verstehe darunter sozialkognitive Abläufe, die gekennzeichnet sind durch einseitige Nutzung des Informationsangebots im Merkmalsfeld einer moralisch relevanten Situation zu Lasten anderer direkt oder indirekt an der Situation Beteiligter. Aus der Menge der entscheidungsrelevanten Merkmale und Merkmalsbeziehungen werden vor allem diejenigen berücksichtigt, die eigenen Bedürfnissen entsprechen. Die Verengung des Situations- bzw. Realitätsausschnittes verhindert Interessenausgleich. Die „soziale Perspektive“ als wichtiges konstitutives Merkmal von Moralität, in dem Normbewertung, Perspektivübernahme und eigene Bedürfnisse zusammenfließen, ist beschädigt.

Durch elementare Prozesse wie Weglassen bzw. Ausblenden (z.B. von Fremdinteressen, einzelnen Folgenarten, von überzeugungsdiskrepanten Informationen), durch Hervorhebung (z.B. von Sofortvorteilen einer Handlung), kommt es zu falschen Analogien, zu selektiver Klassenbildung (z. B. von bedrohlich erlebten Situationen), zu vorschneller Integration bzw. Verdichtung von Situationsmerkmalen zu neuen Strukturen (z. B. durch Rechtfertigungsstrategien), zu vorzeitig abgebrochenen Suchprozessen, zu einseitiger Invariantenbildung. Es entstehen Kreisläufe des Rückgriffs auf die so entstandenen, am einfachsten zu nutzenden internen Informationen, die bereits Produkt solcher Prozesse sind. Die Nähe zu Heuristiken von Tversky und Kahnemann (1978) ist offensichtlich, aber auch die zu Konstrukten über Abwehr- und Bewältigungsstrategien. Die spezielle Thematik wird - aber eben im kognitiven Bereich verbleibend - berührt, wenn Norman (1986) von „kognitiver Hysterie“ spricht, wenn Leyens und Codol (1988) den „kognitiven Geizkragen“ als Typ kreieren oder in der „Tendenz zur Vermeidung kognitiven Aufwands“ bei Reasen (1987).

Wenn Heider (1958) sagt, „der Mensch kann die Realität erfassen, vorhersagen und kontrollieren, indem er vorübergehende und veränderliche Verhaltensweisen und Ereignisse auf relativ unveränderliche zugrunde liegende Bedingungen bezieht“, dann muß man ergänzen: Wenn er keine findet, erfindet, konstruiert, gestaltet er welche. Gegenwärtige Sozialisationsbedingungen und die „Ökologie“ der Heranwachsenden enthalten partiell massiven „Übervereinfachungsdruck“ in diesem Sinne.

Die methodische Erfassung von Übervereinfachungsprozesse wirft eine Reihe methodischer Probleme auf. Zwei seien genannt. Das erste besteht darin, daß einerseits Defizite in der sozialkognitiven Fähigkeitsentwicklung dahinterstehen können, andererseits bedürfnisgesteuerte Urteilsprozesse, wertgesteuerte Selbstinstruktionen z.B. im Sinne der Meidung sozialkognitiven Aufwands, der Konfliktscheu oder der egozentrischen Interessendurchsetzung. Hier wären dann Berührungspunkte zu Abwehr- und Bewältigungsstrategien (vgl. Haan 1977, Döbert u. Nunner-Winkler 1980, Compas 1987) zu berücksichtigen. Die Trennung beider Aspekte bzw. die Erfassung ihrer Wechselwirkung ist methodisch schwer lösbar.

Eine andere noch gewichtigere Schwierigkeit ist die exakte Trennung von funktionaler und dysfunktionaler Komplexitätsreduzierung, d. h. zwischen lebensnotwendiger Vereinfachung als mentalem Ordnungsprinzip und Übervereinfachung. Beide bringen Handlungsfähigkeit und Realitätskontrolle freilich unter verschiedenen Vorzeichen. Von Einstein stammt die Sentenz: „Alles sollte so einfach wie möglich gemacht werden, aber nicht einfacher!“ Natürlich hinterläßt das die Frage nach der Grenze. Für uns ist das das Problem, *Optimalitätskriterien* zu finden.

Im Gegensatz zu entsprechender Forschung bei „rein“ kognitiven Problemlöseprozessen haben wir ein Hindernis, nämlich das „Solenselement“, den Bezug zu Sozial- oder Moralnormen, die selbst veränderlich im Verbindlichkeitsgrad, in sich widersprüchlich, situationsabhängig sind.

Aus der Untersuchung, über die ich berichten will, ist ersichtlich, daß wir dieses Problem noch nicht gelöst haben. In laufenden Untersuchungen helfen wir uns mit Expertenurteilen, was auch nicht befriedigt. Man kann sich trösten mit Dörner, der in „Logik des Mißlingens“ (1990) sagt, die Frage nach dem richtigen Auflösungsgrad sei a priori nicht zu beantworten, da dieser je nach Abhängigkeiten der Zielvariablen wechseln kann.

Angesichts dieser Probleme ist unsere Fragestellung zunächst nur: Unterscheiden sich in ihrem Sozialverhalten auffällige und unauffällige Schüler im Grad der Komplexitätsreduzierung? Welche sozialkognitiven Prozesse unterscheiden sich? Wenn sich hier Unterschiede ergäben, hätte das Bedeutung für die Diagnostik bestimmter Verhaltensauffälligkeiten (Nachweis konkreter Übervereinfachungsprozeduren) und für Interventionsstrategien (Abbau, Rücknahme von Übervereinfachung).

Untersuchungen in diese Richtung gibt es kaum. Vergleichsweise allein stehen Arbeiten von Spivack und Shure (1982; Shure u. Spivack 1978, 1982; Spivack et al. 1976) zu interpersonalen Problemlösefähigkeiten, in denen de facto übervereinfachende Urteilstendenzen bei auffälligen Kindern nachgewiesen wurden. Sie fanden z. B., daß klinisch auffällige Kinder dazu tendieren, weniger Lösungsalternativen für interpersonale Probleme zu generieren, weniger Zwischenschritte zur Zielerreichung zu erarbeiten, weni-

ger die Folgen eigenen Handelns zu sehen, sich seltener die Gründe des Verhaltens anderer Leute zu vergegenwärtigen und daß sie schließlich weniger empfindlich gegenüber interpersonalen Konflikten sind. Auf die Möglichkeiten, solche Erkenntnisse auch im klinischen Bereich, z. B. in der Psychotherapie von Kindern, vor allem zur Korrektur von Defiziten in der Perspektivübernahme, des impulsiven Denkstils oder von Fehlattritionen von Handlungsalternativen anderer zu nutzen, verweist z. B. Kazdin (1988, S. 59).

III. Empirische Untersuchung

Nun zu einigen ausgewählten Ergebnissen aus einer unserer Untersuchungen zu der gerade genannten Fragestellung. Zentrale Hypothese (Dissozialitätshypothese) ist zunächst, daß in ihrem Sozialverhalten auffälligere Schüler geringere Komplexität in ihrer moralbezogenen Argumentation bzw. im sozialkognitiven Umgang mit normrelevanten Situationen aufweisen als in ihrem Sozialverhalten unauffälligere Schüler, d. h. eher zu „Übervereinfachungen“ neigen. Es wird ferner erwartet, daß mit zunehmendem Alter komplexere bzw. differenziertere Sozialkognitionen auftreten (Hypothese zum Altersbezug), daß sich aber sozial auffällige Schüler mit zunehmendem Alter anders entwickeln als unauffälligere Schüler (Differenzierungshypothese).

Eine weitere Hypothese ist, daß derartige Graduierungen in der Komplexitätsbildung beim moralischen Urteil nicht identisch sind mit den mehr kognitiv strukturgeordneten Stufenabfolgen moralischen Urteilens nach Kohlberg. Es wird erwartet, daß beide in unterschiedlicher Weise von der kognitiven Leistungsfähigkeit und vom Grad der Auffälligkeit schulischen Sozialverhaltens moderiert werden.

1. Methode

Erhebungsinstrument

In einem Fragebogen wurden 18 Situationen geschildert, in denen sich ein Schüler oder eine Schülerin normwidrig verhält. In sechs Situationen verhält sich die agierende Person aggressiv gegen Mitschülerinnen bzw. Mitschüler, in sechs Situationen stiehlt

und in den restlichen sechs Situationen lügt sie. Ein Beispiel für jeden Typ von Situation lautet:

Eine Gruppe Jugendlicher der 9. Klasse war gemeinsam zu einer Disco. Auf dem Heimweg kommen sie am Schulgebäude vorbei. Mario und Ralph werfen mit Steinen zwei Fensterscheiben ein. (Aggressives Verhalten - AG)

Frank soll sich ein Bekleidungsstück aussuchen, das ihm seine Eltern zum 13. Geburtstag schenken wollen. Er fährt in ein Kaufhaus. In der Jugendmodeabteilung ist keine Verkäuferin zu sehen. Frank hat seine Schultasche dabei, in die er ein modisches Sweatshirt steckt, das er vom Bügel genommen hat. (Stehlen - ST)

Eine Gruppe Jungen aus der 8. Klasse spielt Fußball, dabei schießen sie versehentlich eine Fensterscheibe ein. Sie rennen weg, aber ein Mann, der den Fall beobachtet hatte, meldet sich am Abend bei den Eltern von Steffen, den er in der Gruppe erkannt hatte. Als Steffen von den Eltern zur Rede gestellt wird, leugnet er ab, dabeigewesen zu sein. (Lügen - LÜ)

Im Anschluß an jede Situation wurden folgende Fragen gestellt:

- a) Welche Gründe könnte (Namen der agierenden Person) gehabt haben, das zu tun?
- b) Die meisten Schülerinnen und Schüler in Deinem Alter würden das nicht tun. Welche Gründe könnten sie dafür haben?
- c) Was hättest Du in dieser Situation getan?
- d) Welche Gründe hast Du dafür?

Durch diese Vorgaben entstehen pro Verhaltensbereich (AG, ST, LÜ) drei Arten von (abhängigen) Variablen zu drei Motivationsstypen, nämlich

- (1) Aussagen zur Motivation fremder Personen für normwidriges Verhalten (= Frage a), kurz „Fremdmotivation negativ“ (Fn),
- (2) Aussagen zur Motivation generalisierter anderer für normkonformes Verhalten (= Frage b), kurz „Fremdmotivation positiv“ (Fp),

und, je nach der zu Frage c) getroffenen fiktiven Entscheidung, (3a) Aussagen zur Motivation (= Frage d) für normwidriges („Eigenmotivation negativ“ - En) eigenes Verhalten der befragten Person oder

(3b) Aussagen zur Motivation (= Frage d) für normkonformes („Eigenmotivation positiv“ - Ep) eigenes Verhalten der befragten Person.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden im Anschluß an die Erhebung dichotom (genannt/nicht genannt) kategorisiert. Die genauen Kodiervorschriften sind der Arbeit von Geißler, Möbius und Müller (1990) zu entnehmen. Die Kategorisierungen wurden von drei Beurteilern nach einem ausführlichen Training vorgenommen; stichprobenweise ermittelte Werte für die Beurteilerübereinstimmung lagen über 0,90. Offene Fragen waren zu bevorzugen, weil Antwortvorgaben jene freie Produktion unterschiedlicher Komplexitätsgrade eingeschränkt hätte, auf deren Beleg es in der Untersuchung ja gerade ankommt. So hat sich in moralpsychologischen Untersuchungen gezeigt, daß die Vorgabe prototypischer Argumente im Sinne von Präferenztests andere Ergebnisse - z. B. das frühere Erreichen einer Urteilsstufe - zeigen können als das freie Assoziieren von Argumenten im Interview (vgl. Eckensberger et al. 1980; Rest et al. 1969).

Folgende Kategorien wurden ausgewertet:

(1) Folgenbenennung: Eine in der moralpsychologischen Forschung hoch veranschlagte Konstituente verantwortlichen Handelns ist die Berücksichtigung von Folgen einer Handlung. Da diese von der Methodik her nicht angeregt wurde, kann davon ausgegangen werden, daß die Häufigkeit der Folgenreflexion in den Antworten ein Hinweis auf den Komplexitätsgrad im Urteilsprozeß ist (Beispiel: Vielleicht war das Sweatshirt als Geschenk sehr teuer, und Frank könnte deshalb Schwierigkeiten mit seinen Eltern kriegen).

(2) Kausalität: Das gleiche gilt für die Produktion von Ursache-Wirkungs-Ketten in den Antworten (Beispiel: Vielleicht brauchte Frank unbedingt ein neues Sweatshirt).

(3) Finalität: Die Menge von ziel- bzw. zweckbezogenen Argumenten wird ebenfalls als Indiz für eine komplexer angelegte Sichtweise genutzt (Beispiel: Frank wollte mehr zum Geburtstag bekommen. So meinte er, wenn er das Sweatshirt schon hat, kann er sich noch etwas anderes wünschen).

(4) Keine (!) Rechtfertigungen (nur für Fn und En kodiert): Argumente, mit denen die Negativhandlung dadurch gerechtfertigt wird, daß die Schuld dem „Opfer“ zugesprochen, ein möglicher Schaden geleugnet, auf die günstige Gelegenheit oder die Dringlichkeit des eigenen Handlungsbedürfnisses verwiesen wird (sog. praktische Erklärungen, vgl. Keller 1984, S. 253), indizieren eine extrem enge bzw. einseitige Beurteilung einer Situation. Je öfter solche Antworten vorkommen, desto weniger komplex sind die Urteilsprozesse (Beispiel: [Nichtvorliegen einer Antwort wie:] Haben sie halt Pech gehabt. Sollen sie doch jemanden hinstellen, der aufpaßt).

(5) Sozialbezug (nur für Fp und Ep kodiert): Die Häufigkeit von solchen Begründungen für positives Handeln, in denen die Belange und Ansprüche anderer Menschen genannt werden, ist ein Indiz für eine komplexere Urteilstendenz (Beispiel: Sie will anderen nicht schaden; das wollen andere auch noch benutzen).

(6) Mehrfachantworten: Je differenzierter über Motive einer Handlung nachgedacht und je komplexer eine Handlungssituation analysiert wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Tatsache bewußt wird: Menschliche Handlungen sind meist nicht nur durch ein Motiv bestimmt. Mehrfachnennungen von Motiven einer Handlung zeigen in diesem Sinne höheren Komplexitätsgrad an (Anzahl der benannten Handlungsgründe).

(7) Keine (!) Sanktionsmeidung (nur für Fp und Ep kodiert): Wenn sich motivationale Annahmen über normgerechtes Handeln darin erschöpfen, daß drohende Sanktionen gemieden werden sollen, dann kann auf geringe Komplexität des Urteilens geschlossen werden (Beispiel: [Nichtvorliegen einer Antwort wie:] Die meisten Schüler hätten Angst davor, erwischt zu werden).

(8) Soziale Perspektivübernahme (nur für Fp und Ep kodiert): Die sozialkognitive Fähigkeit zur Rekonstruktion und Beurteilung einer Situation aus der Sicht des anderen ist von zentraler Bedeutung für moralisches Urteilen und ermöglicht höhere Komplexität mentaler Prozesse in moralrelevanten Situationen. Da man diese frei-

lich auch bei vorhandener Fähigkeit meiden kann, geht es um die tatsächliche Bereitschaft zur Perspektivübernahme (Beispiel: Manche würden das Sweatshirt nicht stehlen, weil die Eltern dann viel Strafe zahlen müßten).

(9) Verinnerlichte Norm (nur für Fp und Ep kodiert): Soweit in den Begründungen für positives Handeln nach der Herkunft positiver Verhaltensbereitschaft gesucht wird, wird dies als Indiz für eine komplexere Sichtweise aufgefaßt (Beispiel: Viele Schüler würden das Sweatshirt nicht stehlen, weil sie gut erzogen sind).

Neben diesen Kategorien zur Erfassung des Komplexitätsgrades wurden zwei weitere Kategorien verwendet, mit denen mehr kognitiv strukturgenetische Aspekte und Argumentationsmuster moralischen Urteilens erfaßt werden sollen:

(10) Stand der Moralentwicklung nach Piaget (nur für Fp und Ep kodiert): Heteronome Moral meint die Orientierung an äußeren Instanzen, z. B. elterlichen oder staatlichen Autoritäten. Im Gegensatz dazu entscheidet im Sinne der autonomen Moral die Person selbst als vernünftiges und mündiges Wesen, was sie für richtig oder falsch hält (dichotom kategorisiert in „ausschließlich heteronom“ und „nicht mehr ausschließlich heteronom“).

(11) Stand der Moralentwicklung nach Kohlberg (nur für Fp und Ep kodiert): Wir haben uns in Anlehnung an Lempert (1988, S. 20) an den drei Niveaus orientiert (wobei das postkonventionelle Niveau nur sehr selten vorkam). Da die Moral Judgment Interviews von Kohlberg nicht angewandt werden konnten, wurden nach selbsterarbeiteten Kriterienkatalogen und einem Beispielglossar die Antworten der Kinder den Niveaus zugeordnet (Dichotom kategorisiert in „präkonventionell“ und „höher als präkonventionell“).

Auf diese Weise erhält jeder Untersuchungsteilnehmer Werte zu 24 Kategorien x 3 Situationstypen, also zu 72 (abhängigen) Variablen (AVs - vgl. Tab. 1), wobei zu berücksichtigen ist, daß eine Person pro Situationsvorgabe auf der Strecke der Eigenmo-

tivation immer nur Werte für Ep oder En haben kann. Weiterhin ist zu beachten, daß die Kategorien (1) bis (9) in einem logischen Sinne unabhängig voneinander sind, während in die Kategorien (10) und (11) einzelne der obengenannten Kategorien mit eingegangen sind. Es gibt also pro Person $20 \times 3 = 60$ logisch voneinander unabhängige AVs und einen weiteren Satz von $2 \times 2 \times 3$ weder untereinander noch vom Satz der anderen Variablen unabhängigen AVs, die Piaget- bzw. Kohlberg-Ratings zu Fremdmotivation/positiv bzw. Eigenmotivation/negativ zu den drei Verhaltensbereichen „Aggressives Verhalten“, „Stehlen“ und „Lügen“.

Anzumerken ist noch, daß die Häufigkeiten normwidriger eigener Entscheidungen (Frage c) sehr niedrig sind und sich somit einer angemessenen quantitativen Auswertung entziehen.

Tabelle 1. Überblick der berücksichtigten Komplexitätsindikatoren

Komplexitätsindikatoren	Motivationsstyp/Verhaltensbereich								
	Fn ^{a)}			Fp ^{b)}			Ep ^{c)}		
	AG ^{d)}	Ste)	LÜ ^{e)}	AG	ST	LÜ	AG	ST	LÜ
Folgenbenennung	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kausalität	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finalität	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rechtfertigung (-)	X	X	X						
Sozialbezug	X	X	X						
Mehrfachantworten	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sanktionsmeidung (-)				X	X	X	X	X	X
Perspektivübernahme				X	X	X	X	X	X
Verinnerlichte Norm				X	X	X	X	X	X
Stand der Moralentwicklung nach Piaget				X	X	X	X	X	X
Stand der Moralentwicklung nach Kohlberg				X	X	X	X	X	X

^{a)} Fn=Normwidrige Fremdmotivation

^{b)} Fp=normkonforme Fremdmotivation

^{c)} Ep=normkonforme Eigenmotivation

^{d)} AG=Aggressives Verhalten

^{e)} ST=Stehlen

^{f)} LÜ=Lügen

Nach der Kategorisierung der Antworten auf die offenen Fragen des verwendeten Erhebungsinstruments wurde zunächst die Konsistenz der Probandenurteile geprüft.¹ Dem Rationale von sukzessiven Reliabilitätsanalysen i. S. der Arbeiten von Kuder und Richardson (1937) folgend, wurden solche Items (also Antworten zu einer bestimmten Kategorie aus einem Verhaltensbereich) bei weiteren Auswertungen nicht mehr berücksichtigt, deren Elimination zu einer Erhöhung des Konsistenz-Koeffizienten α (nach Kuder-Richardsons Formel 20, dem mit Cronbachs α im Prinzip identischen Koeffizienten für dichotome Antworten) für eine Itemgruppe geführt hätte. Solche Items wurden nicht weiter berücksichtigt, da sie von vornherein dem Rationale von Konsistenzanalysen widersprechen, das besagt, daß eine Erhöhung der Itemanzahl auch einen Zuwachs an Konsistenz bewirken sollte. Letzteres war bei einem knappen Drittel der Antworten nicht der Fall. Der - für diese Arbeit letztlich aber nicht benötigte - Konsistenz-Koeffizient für die pro Indikator verbliebenen Items der 72 Komplexitätsindikatoren liegt im übrigen bei einem Median von $\alpha = 0,66$ und ist damit vor dem Hintergrund der geringen Anzahl von Items pro Komplexitätsindikator durchaus als hoch zu bewerten (vgl. Nunnally 1978). Auswertungsgegenstand sind alle nach Elimination inkonsistenter Items verbleibenden kategorisierten Antworten auf die im Erhebungsinstrument dargebotenen Fragen, d. h. im Regelfall werden Häufigkeiten ausgewertet (Ausnahme: Variable 6 - Mehrfachantworten, dort entspricht der verrechnete Wert der Anzahl von Gründen, die vom jeweiligen Teilnehmer genannt wurden).

Soweit die Einführung der abhängigen Variablen. Als unabhängige Variable wurden erfaßt:

1. Der Grad der Auffälligkeit schulischen Verhaltens wurde anhand der aus den Klassenbüchern entnommenen Betragensnote erfaßt. Sie zeigten eine vom Leistungsdurchschnitt in drei Fächern statistisch unabhängige Ausprägung. Die Nachteile eines solchen Kriteriums sind bekannt. Es gibt aber auch Vorteile. So wissen wir, daß sich Betragensnoten in Untersuchungen zuweilen auch als nicht weniger zuverlässig und ökologisch valider

erwiesen haben als Persönlichkeitstests. Sie erfüllen zumindest auch die Forderung von J. Rest (1983), nicht eine einzelne experimentell erzeugte Handlung mit einem moralischen Urteil zu korrelieren, sondern Handlungskonsistenz zu berücksichtigen.

2. Die schulische Leistungsfähigkeit: Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik und Physik

3. Geschlecht

4. Alter

2. Stichprobe

Die Erhebung wurde in vollständigen Klassen Ostberliner Schulen durchgeführt. Insgesamt nahmen an der Untersuchung 176 Schülerinnen und Schüler teil (jeweils 88 Mädchen und Jungen), 56 kamen aus 6., 61 aus 8. und 59 aus 10. Klassen.

3. Ergebnisse

3.1. Die Tendenzen

Mehr im Sinne explorativer Datenanalyse wurden in der Abb. 1 beispielhaft einige Befunde ausgewählt, die - ohne auf Signifikanzen Bezug zu nehmen - die gefundenen Tendenzen verdeutlichen sollen.

Diese Tendenzen bestehen in den Beispielen darin, daß das ethisch niedriger bewertete Motiv der Sanktionsmeidung um so häufiger genannt wird, je schlechter die Betragensnote ist, umgekehrt werden Äußerungen im Sinne der Perspektivübernahme seltener gemacht. Daß nicht nur eins, sondern mehrere Motive für eine Verhaltensweise genannt werden, kommt um so weniger vor, je schlechter die Betragensnote ist.

3.2. Differenzierungen im sozialkognitiven Umgang mit moralrelevanten Situationen

Wie eingangs dargestellt, lautet die zentrale Fragestellung der hier berichteten Untersuchung: Hat die Tendenz eines Schülers bzw. einer Schülerin, in (fiktiven) normrelevanten Situationen ver-

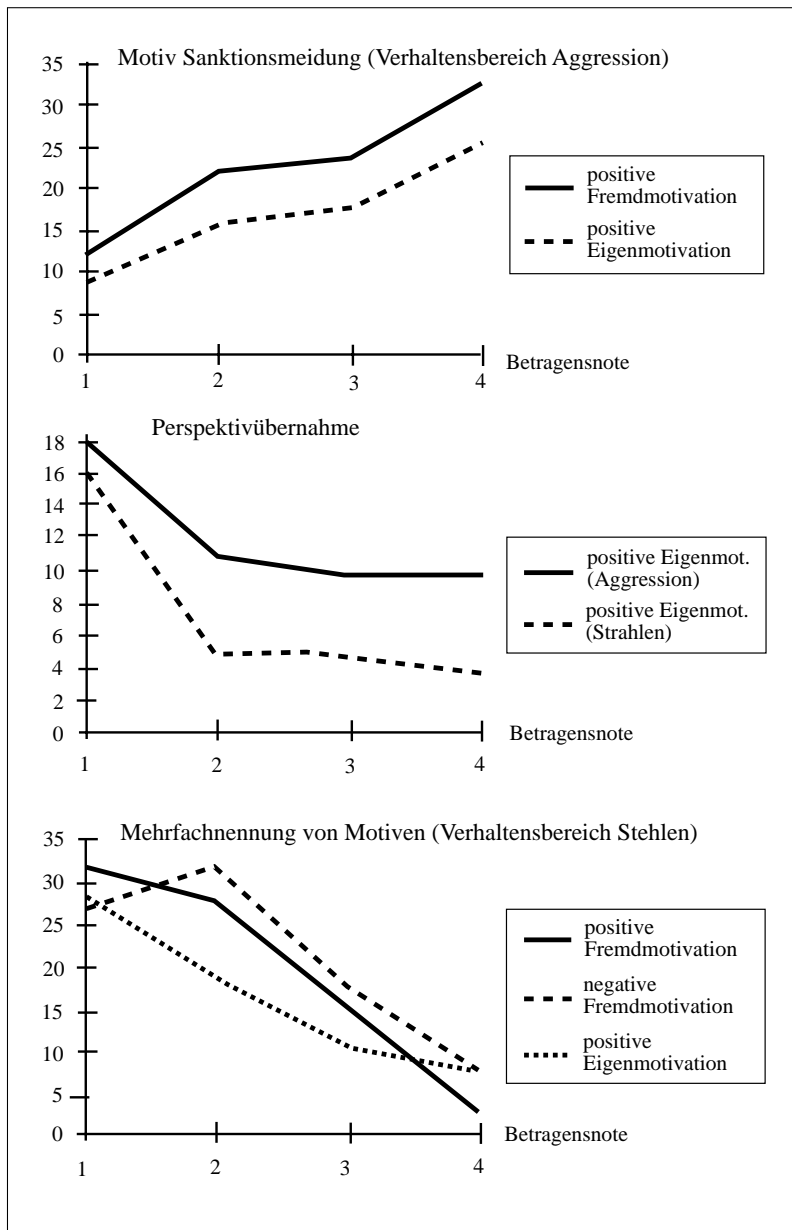


Abb. 1. Die Häufigkeit ausgewählter Komplexitätsindikatoren im Zusammenhang mit der Betragensnote (in %)

stärkt i. S. von Komplexitätsreduktion zu reagieren, etwas mit dem (tatsächlichen) normwidrigen Verhalten in der Schule zu tun? Oder anders formuliert: Sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren schulisches Verhalten häufiger normwidrig ist, in der Tat diejenigen, deren Reaktionen auf (fiktive) normrelevante Situationen übervereinfachend bzw. - da ja kein Kriterium für die optimale Komplexität zur Verfügung steht - weniger komplex sind? Im Sinne dieser Frage wurden die Kategorien 1 - 9 (s. o.) als Indikatoren für eine komplexe Sicht auf die Situationen genutzt. Es wurde zunächst untersucht, ob sich die Häufigkeiten der „komplexen“ bzw. „komplexitätsreduzierenden“ Antworten bei Schülerinnen und Schülern mit befriedigender oder ausreichender Betragensnote unterscheiden. Ergänzend wurde der Frage nachgegangen, ob stärker strukturgenetisch konzipierte Stufen kognitiver Urteilsstrukturen in gleicher Weise differieren, ob also der Stand der nach den Konzepten von Kohlberg und von Piaget erfaßten Moralentwicklung die gleichen Prozesse beschreibt oder nicht.

Unabhängige Variable der ersten Analysen ist also die a posteriori dichotomisierte Betragensnote. Dies führt zu zwei Teilstichproben von $n = 125$ (sehr gut/gut) und $n = 51$ (befriedigend, ausreichend). Die Hypothese ist einseitig: Höhere Komplexität (bzw. höherer Stand der Moralentwicklung) geht einher mit besserem Betragen. Um vom Meßniveau der Daten her statistisch „auf der sicheren Seite“ zu sein, wurde entschieden, in einem ersten Auswertungsschritt nur die Anzahl der Variablen auszuzählen, bei denen die empirische Häufigkeitsverteilung mit der theoretisch postulierten übereinstimmt, d. h., bei der die Häufigkeit der „komplexen“ Antworten in der Gruppe „gutes Betragen“ höher ist als in der Gruppe „schlechtes Betragen“. Einschlägiger Test für einen solchen Häufigkeitsvergleich ist der Binomialtest. Die Ratings zum Stand der Moralentwicklung nach Piaget bzw. nach Kohlberg wurden dabei separat einer Signifikanzprüfung unterzogen (vgl. hierzu auch Bortz et al. 1990).

Die Auszählung der Häufigkeiten komplexer Antworten bzgl. der Komplexitätsindikatoren (also der 60 *logisch voneinander unabhängigen*, abhängigen Variablen) sowie der Häufigkeiten heteronomer Antworten bei den sechs Piaget-Ratings und mindestens konventioneller Antworten bei den sechs Kohlberg-Ratings zeigt das in Tabelle 2 wiedergegebene Ergebnis.

Tabelle 2. Häufigkeiten hypothesenkonformer und hypothesenwidriger Antworten bei Schülerinnen und Schülern mit guten und schlechten Betragensnoten ^{a)}

Variablentyp	Anzahl hypothesenkonformer Ergebnisse	Anzahl hypothesenwidriger Ergebnisse	P
Komplexitätsindikatoren	48	12	< 0,001
Piaget-Ratings	4	2	0,344
Kohlberg-Ratings	5	1	0,109

^{a)} Die Tabelle ist gegliedert nach den drei Indikatorentypen „Komplexitätsindikatoren“, „Piaget-Ratings“ und „Kohlberg-Ratings“ (Spalte 1). Als hypothesenkonform (Spalte 2) wurde ein Ergebnis pro Variable dann bewertet, wenn in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit gutem Betragen mehr komplexere bzw. höhere Urteile abgegeben wurden als in der Gruppe mit schlechtem Betragen. Als hypothesewidrig (Spalte 3) wurden entgegengesetzte Ergebnisse bewertet. Spalte 4 berichtet die zugehörigen einseitigen Irrtumswahrscheinlichkeiten für den Binomialtest.

Fazit der ersten Analysen: Die Betragensgruppen unterscheiden sich überzufällig nach der Komplexität ihrer Antworten in (fiktiven) normrelevanten Situationen. Sie unterscheiden sich nicht signifikant im Stand ihrer Moralentwicklung i. S. der Theorie von Piaget bzw. von Kohlberg, obwohl sich auch hier eine Tendenz andeutet. Es ließ sich übrigens zeigen, daß der oben aufgezeigte Komplexitätsunterschied in den Antworten von Schülerinnen und Schülern mit gutem vs. schlechtem Betragen auch dann Bestand hat, wenn die Gruppeneinteilung nicht nach der Betragensnote, sondern nach dem Lehrerurteil (Rating) zu den Verhaltensbereichen Aggressives Verhalten, Stören und Lügen vorgenommen wird. Faßt man in einer Gruppe (n = 123) diejenigen Schülerinnen und Schüler zusammen, die nach dem Urteil der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers in keinem der drei Bereiche auffälliges Verhalten zeigen, und in der zweiten Gruppe (n = 53) diejenigen, die mindestens in einem der drei Bereiche ein anderes Rating als „nie/sehr selten“ aufweisen, so ergibt sich eine dem in Tabelle 2 berichteten Ergebnis sehr ähnliche Konstellation (Tabelle 3).

Die in Tabelle 2 und 3 dargelegten Ergebnisse zeigen, daß der gefundene Zusammenhang zwischen Merkmalen schulischen Verhaltens und sozialkognitiven Fähigkeiten jedenfalls nicht von der Art des zur Messung schulischer Verhaltensmerkmale gewählten Indikators abhängt. Bei den Komplexitätsratings kann man wohl mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, daß das oben geschilderte Ergebnis in der Tat einen Zusammenhang zwischen Schulverhalten und der Fähigkeit zu komplexen sozialen Kognitionen in moralrelevanten Situationen belegt, während sich ein Zusammenhang zwischen dem Stand der Moralentwicklung nach Piaget und dem Schulverhalten nicht belegen läßt.

Auch der in diesem Sinne zusammengefaßte Befund der beiden bisher durchgeführten Analysen kann jedoch noch nicht ohne weiteres inhaltlich interpretiert werden. Ungeklärt ist nämlich bisher, ob er auch differentielle Gültigkeit über verschiedene Untergruppen der Stichprobe hat. Da die Betragensnote hoch mit dem Geschlecht ($r = 0,42$, $p < 0,001$; Kodierung: Jungen = 1, Mädchen = 2) und mit der durchschnittlichen Schulleistung ($r = 0,50$, $p < 0,001$) korreliert und auch nicht völlig unabhängig vom Alter ist ($r = -0,11$, $p = 0,070$), liegt es nahe zu prüfen, ob der bisher aufgezeigte Zusammenhang von Betragensnote und Grad der Komplexitätsreduzierung konstant für Mädchen und Jungen, Leistungsstarke und Leistungsschwache bzw. Sechs-, Acht- und Zehntkläßler zu belegen ist. Bei diesen Analysen sollen die Kohlberg-Ratings weiterhin einbezogen werden, um auf dieser Strecke ebenfalls noch zu weiteren Er-

Tabelle 3. Häufigkeiten hypothesenkonformer und hypothesenwidriger Antworten bei Schülerin und Schülern mit positivem und negativem Lehrerurteil zu Verhaltensauffälligkeiten

Variablentyp	Anzahl hypothesenkonformer Ergebnisse	Anzahl hypothesenwidriger Ergebnisse	p
Komplexitätsindikatoren	45	15	< 0,001
Piaget-Ratings	2	4	0,891
Kohlberg-Rating	6	0	0,016

kenntnissen zu kommen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die für beide Geschlechter, zwei Schulleistungsgruppen und die drei Altersgruppen getrennt erzielten Ergebnisse.

Tabelle 4. Häufigkeiten hypothesenkonformer und hypothesenwidriger Antworten bei gutem vs. schlechtem Betragen getrennt nach Geschlecht, Schulleistung und Klassenstufe

Variablentyp	Teilstichprobe	Anzahl hypothesenkonformer Ergebnisse	Anzahl hypothesenwidriger Ergebnisse	p
Komplexitätsindikatoren	Mädchen	42	18	0,002
	Jungen	39	21	0,014
Kohlberg-Ratings	Mädchen	3	3	0,656
	Jungen	4	2	0,344
Komplexitätsindikatoren	Leistungsstarke	40	20	0,007
	Leistungsschwache	45	15	< 0,001
Kohlberg-Ratings	Leistungsstarke	6	0	0,016
	Leistungsschwache	1	5	0,984
Komplexitätsindikatoren	Klasse 6	36	24	0,078
	Klasse 8	48	12	< 0,001
	Klasse 10	44	16	< 0,001
Kohlberg-Ratings	Klasse 6	5	1	0,109
	Klasse 8	5	1	0,109
	Klasse 10	5	1	0,109

Insgesamt zeigt sich, daß die Nullhypothese eines gleichen Komplexitätsgrades der Antworten beider Betragensgruppen bei getrenntgeschlechtlichen Analysen für Jungen wie auch für Mädchen zurückgewiesen werden kann: Das oben berichtete Globalergebnis (höhere Komplexität bei besserem Betragen; reduzierte Komplexität bei auffälligem Verhalten) ist demnach keine Sekundärfolge eines möglichen Geschlechtsunterschiedes in den Begründungen normkonformen und normwidrigen Verhaltens: Geschlecht fungiert nicht als Moderatorvariable. Für den Stand der Moralentwicklung nach dem Ansatz von Kohlberg gilt Ähn-

liches nicht: Hier kann die Nullhypothese weder für Mädchen noch für Jungen zurückgewiesen werden, bei beiden Geschlechtern unterscheidet sich der Stand der Moralentwicklung nicht nach der Betragensnote, dem Geschlecht kommt allerdings offenbar ebenfalls keine Moderatorfunktion zu.

Ein für die Antwortkomplexität ähnliches Ergebnis findet sich bei den Analysen zweier getrennter Gruppen von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Auch hier kann die Nullhypothese gleicher Antwortkomplexität in den Betragensgruppen jeweils zurückgewiesen werden. Ein gänzlich anderes Bild bei den Kohlberg-Ratings. Stärke und Art des Zusammenhangs zwischen dem Stand der Moralentwicklung und der Betragensnote wird offenbar von der Schulleistung moderiert. Bei den Leistungsstarken haben die Schülerinnen und Schüler, deren Moralurteil nicht mehr präkonventionell (also konventionell oder im Einzelfall höher) ist, das bessere Betragen, bei den Leistungsschwachen ist es tendenziell umgekehrt, dort haben die präkonventionell Argumentierenden gegenüber den konventionell und höher Argumentierenden das bessere Betragen. Um die Plastizität dieses überraschenden Ergebnisses zu erhöhen, sei noch auf die tatsächlichen Frequenzen präkonventioneller bzw. höher als präkonventioneller Urteile in beiden Leistungsgruppen hingewiesen: In der Gruppe der Leistungsstarken geben (über alle sechs abhängigen Variablen hinweg) die Verhaltensunauffälligen (gutes Betragen) zu 50,2 % Urteile ab, die auf einen Stand der Moralentwicklung schließen lassen, der höher als präkonventionell ist, bei den Verhaltensauffälligen (schlechtes Betragen) sind es nur 33,6 %. Umgekehrt - wenn auch auf einem niedrigeren Niveau - ist es bei den Leistungsschwachen. Dort geben nur 35,1 % der Verhaltensunauffälligen, hingegen 40 % der Verhaltensauffälligen Urteile ab, deren Niveau höher als präkonventionell ist.

3.3. Die Verwendung eines Globalindikators

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die einzelnen Komplexitätsindikatoren (s. o.) über Reliabilitätsanalysen nach Kuder und Richardson (1937) zu einem Globalindikator ver-

dichtet. Es interessieren also nun nicht mehr distinkte Kategorien, sondern der Vektor in einem neundimensionalen Raum (neun Skalen als Facetten eines Phänomens).

Aus der weiteren Auswertung ausgeschlossen wurden nun all jene Komplexitätsaspekte, für die nicht alle sechs Items jeweils positive Korrelationen mit dem Gesamtwert aller einbezogenen Items aufwiesen. Beispiel: Alle sechs Items zu kausalen Begründungen aggressiven Handelns der in den sechs Geschichten agierenden Personen wurden bereits dann aus der weiteren Auswertung ausgeschlossen, wenn eines dieser Items nicht positiv mit der Gesamtheit der anderen 35 bei der α Konstruktion der Ausgangsskala (Fremdmotivation negativ für Aggression) berücksichtigten Items korrelierte. Für die verbleibenden Items wurden erneut Reliabilitätsanalysen durchgeführt, ein Konsistenz-Koeffizient wurde ermittelt. Der theoretisch mögliche Fall, daß nunmehr im Rahmen der modifizierten Skalen erneut negative Item-Total-Korrelationen auftreten, kam nicht vor. Die endgültigen Skalen zur Motivation der agierenden Personen für ihr normwidriges Verhalten umfaßten jeweils die Komplexitätsaspekte Folgenbenennung, Finalität und Anzahl der Motivbenennungen.

Die Fn-Skalen hatten (bei sechs Geschichten, die pro Komplexitätsaspekt auszuwerten waren) 18 Items und wiesen Konsistenzkoeffizienten von $\alpha = 0,85$ (aggressives Verhalten), $\alpha = 0,80$ (Stehlen) und $\alpha = 0,71$ (Lügen) auf.

Die endgültigen Skalen zur normkonformen Motivation generalisierter Anderer (Fp) umfaßten jeweils die Komplexitätsaspekte Folgenbenennung, Perspektivenübernahme, verinnerlichte Norm und Anzahl der Motivbenennungen.

Die Skalen hatten also 24 Items und wiesen Konsistenzkoeffizienten von $\alpha = 0,77$ (aggressives Verhalten), $\alpha = 0,67$ (Stehlen) und $\alpha = 0,67$ (Lügen) auf.

Bei den endgültigen Skalen zur Motivation eigenen normkonformen Handelns (Ep) wurden dieselben Komplexitätsaspekte berücksichtigt, auch diese Skalen hatten also 24 Items und wiesen Konsistenzkoeffizienten von $\alpha = 0,79$ (aggressives Verhalten), $\alpha = 0,71$ (Stehlen) und $\alpha = 0,73$ (Lügen) auf. Insgesamt wurden die schriftlichen Antworten der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die verwendeten offenen Fragen also auf

neun Skalenwerte mit einer durchschnittlichen inneren Konsistenz von $\alpha = 0,73$ (Median) verdichtet. Da die Einzelitems (einschließlich der durch Transformation auf diesen Maßstab gebrachten Items 'Mehrfachantworten', s. o.) zwischen 0 (= nicht erwähnt) und 1 (= erwähnt) variieren können, variieren auch die Skalenmittelwerte zwischen 0 und 1 und können inhaltlich wie Prozentwerte interpretiert werden. Tabelle 5 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die verwendeten Komplexitätsindikatoren, ihre inhaltliche Bedeutung und ihre Konsistenz.

Tabelle 5. *Verwendete Komplexitätsindikatoren und ihre Konsistenz*

Motivationstyp	Verhaltensbereich	Skalenkürzel	α
Fremdmotivation negativ ^a	aggressives Verhalten	FnA	0,85
	Stehlen	FnS	0,80
	Lügen	FnL	0,71
Fremdmotivation positiv ^b	aggressives Verhalten	FpA	0,77
	Stehlen	FpS	0,67
	Lügen	FpL	0,67
Eigenmotivation positiv ^c	aggressives Verhalten	EpS	0,79
	Stehlen	EpS	0,71
	Lügen	EpL	0,73

^a Motivation normwidrigen Handelns des „Täters“.

^b Motivation normkonformen Handelns generalisierter Anderer.

^c Motivation eigenen normkonformen Handelns.

Die Ergebnisse der dreifaktoriellen multifaktoriellen Varianzanalyse mit Klassenstufe, Geschlecht und Betragen sowie der Kovarianzanalyse mit der Schulleistung als Kovariate werden hier nur kurz zusammengefaßt (ausführlich s. Dettenborn u. Boehnke 1992). Es ergaben sich eine signifikante Interaktion von Klassenstufe und Betragen sowie signifikante Haupteffekte von Klassenstufe und Betragen. Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse zeigten, daß die Auspartialisierung der Schulleistung die Befunde der Varianzanalyse *nicht* beeinflußt.

Es sollen nun die gefundenen Effekte inhaltlich verdeutlicht werden. Dabei ergibt sich das Problem, wie multivariate Signifikanzen inhaltlich plausibel gemacht werden können. Eine multivariate Signifi-

kanz besagt, vereinfacht formuliert, daß die Ausprägungen des Vektors der - hier neun - abhängigen Variablen überzufällig mit den Ausprägungen der unabhängigen Variablen kovariieren. Die einfachste Zusammenfassung der neun abhängigen Variablen, ihre Addition, ist nun allerdings nur eine unvollkommene Abbildung der Ausprägungen des Vektors, da sich diese exakt als Addition der mit den Faktorwerten der neun abhängigen Variablen multiplizierten z-transformierten Werte der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer pro Variable ergeben. Wählen wir dennoch die einfache Addition der Werte zur Veranschaulichung der multivariat signifikanten Effekte, so läßt sich die inhaltliche Bedeutung der gefundenen Signifikanzen allerdings bereits eindeutig herausarbeiten (vgl. Abb. 2):

Die Abbildung zeigt, daß die additiven Gesamtwerte der Komplexitätsratings mit dem Alter ansteigen. Sie zeigt weiterhin, daß die Komplexitätsratings in der Gruppe mit dem besseren Betragen höher sind als in der Gruppe mit dem schlechteren Betragen. Hinsichtlich der Interaktion von Klasse und Betragen zeigen sie, daß in der Gruppe mit dem besseren Betragen die Komplexitätsratings mit dem Alter ansteigen, während sie in der Gruppe mit dem schlechteren Betragen mit dem Alter abfallen.

Hinsichtlich des Klassenstufen-Effekts zeigen Trendanalysen, daß für die Signifikanz dieses Effekts ein linearer Trend verantwortlich ist. Die lineare Trendkomponente ist hochsignifikant ($F = 5,28$, $df = 9,152$, $p < 0,001$); univariat läßt sich eine auf gleichem Niveau signifikante lineare Trendkomponente für FpA ($F = 14,34$, $df = 1,160$, $p < 0,001$; Mittelwerte: Klasse 6 - 0,24, Klasse 8 - 0,34, Klasse 10 - 0,38) und für FnS ($F = 14,50$, $df = 1,160$, $p < 0,001$; Mittelwerte: Klasse 6 - 0,31, Klasse 8 - 0,35, Klasse 10 - 0,44) belegen. Die quadratische Trendkomponente verfehlt Signifikanz ($F = 1,79$, $df = 1,152$, $p = 0,072$). Inhaltlich läßt sich also feststellen, **die Komplexität der Begründungen für normrelevantes Handeln nimmt mit dem Alter zu.**

Beim Haupteffekt Betragen machen die in Abb. 2 dokumentierten Ergebnisse die inhaltliche Bedeutung der Befunde bereits sehr deutlich: **Die Komplexität der Begründungen normrelevanten Handelns ist in der Gruppe mit dem schlechteren Betragen niedriger als in der Gruppe mit dem besseren Betragen.**

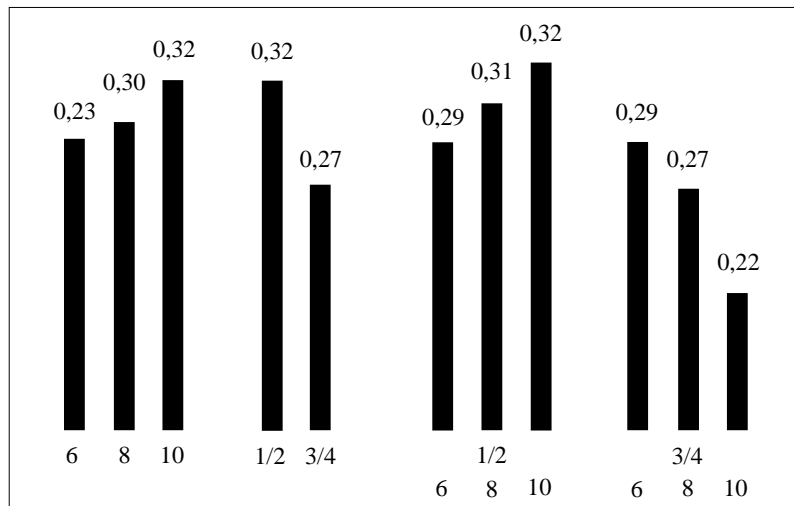


Abb. 2. Additive Gesamtwerte der Komplexitätsindikatoren nach Klassenstufe, Betragensnote und Klasse \times Betragensnote im Vergleich

Die ‘Gründe’ für die multivariat signifikante Interaktion des Klassenstufen- mit dem Betragens-Effekt macht Abb. 2 ebenfalls deutlich: **Die Komplexität der Begründungen normrelevanten Handelns kovariert in den beiden Betragensgruppen gegenläufig mit der Klassenstufe.**

Durch die Ergebnisse ist hinreichend belegt, daß die aus einzelnen sozialkognitiven Operationen gebildeten Globalindikatoren zum Grad der Komplexität bzw. der Komplexitätsreduzierung in der Beurteilung normrelevanter Situationen geeignet sind, um das eingangs geschilderte Konzept in einem Gesamtindikator annäherungsweise abzubilden.

IV. Diskussion der Ergebnisse und Schlußfolgerungen

1. Zentrale Hypothese (Dissozialitätshypothese) war, daß in ihrem Sozialverhalten auffällige Schüler beim moralischen Urteilen bzw. beim sozialkognitiven Umgang mit moralischen Anforderungen einen geringeren Komplexitätsgrad aufweisen und

zu Übereinfachungen neigen. Diese Hypothese konnte in den Ergebnissen innerhalb der Abschnitte 3.2. und 3.3. verifiziert werden. Die beobachteten Unterschiede bzw. Zusammenhänge bestehen offenbar unabhängig von Einflüssen des Geschlechts, der Schulleistung und des Alters: Eine Erklärung im Sinne einer Sekundärfolge von Unterschieden in diesen Bereichen kann ausgeschlossen werden, da die Komplexitätsunterschiede auch in den Teilgruppen (Geschlechter, Schulleistungsniveaus, Klassenstufen) gefunden wurden.

2. Mit den Ergebnissen aus Abschnitt 3.3. bestätigte sich der Trend zu mehr Komplexität und Differenziertheit in der Beurteilung von normrelevanten Situationen und Motivationen bei Kindern bzw. Jugendlichen mit zunehmendem Alter, unabhängig von Geschlecht und Schulleistung (Ansteigen der Komplexitätsratings von der 6. bis zur 10. Klasse). Dieser Befund ist zur Hypothese des Altersbezugs nicht überraschend, stimmt mit einer Vielzahl einschlägiger Untersuchungen überein und ist hier vor allem als Grundlage für die unter 3. genannten Ergebnisse wichtig. Vermerkt muß allerdings werden, daß die mit zunehmendem Alter immer wieder notwendigen, sinnvollen Reduzierungen von Komplexität auf jeweils höherem Strukturierungsniveau mit der hier genutzten Methodik nicht erfaßt wurden.

3. Besonders interessant ist der Befund zur eingangs genannten Differenzierungshypothese, d.h. die hypothesenverifizierende Kovariation von Komplexität sozialkognitiver Operationen in den beiden Betragensgruppen mit der Klassenstufe (Abb. 2 rechts). Nehmen wir die Klassenstufe als Abbild des Lebensalters der Befragten und abstrahieren wir vom querschnittlichen Design der Studie, so läßt sich festhalten: Die Komplexität der Begründungen normrelevanten Handelns entwickelt zwischen Schülern mit besserem und mit schlechterem Betragen auseinander. **Bei Jugendlichen mit besserem Betragen erhöht sich die Komplexität der Begründungen moralrelevanter Handlungen, während sie bei Jugendlichen mit schlechterem Betragen absinkt.** Das bedeutet, daß sich gerade bei sozial auffälligeren Schülern sozialkognitive Prozesse mit dem Alter vergrößern und

damit ein Grundpfeiler normrelevanten Handelns immer brüchiger wird. Kumulative Defizite in der sozialen Kognition und in der moralischen Urteilsfähigkeit führen zu reduzierten Bewältigungsstrategien in konflikthaften Situationen, was wiederum einen mangelnden Anreiz zur Entwicklung sozialer Kognition darstellt.

4. In den Ergebnissen im Abschnitt 3.2. bestätigte sich, daß die hier erfaßten Graduierungen in der Komplexitätsbildung beim moralischen Argumentieren nicht identisch sind mit den mehr kognitiv strukturgenetischen Stufenabfolgen moralischen Urteilens nach Kohlberg. Es ließ sich folgende gravierende Gegenläufigkeit feststellen: Die Komplexität situationsbezogener moralrelevanter Urteilsprozesse variiert mit der Auffälligkeit schulischen Sozialverhaltens, und zwar unabhängig von der sich in den Schulleistungen widerspiegelnden kognitiven Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Das Niveau des moralischen Urteilens nach Kohlberg (dichotom klassifiziert nach „präkonventionell“ und „höher als präkonventionell“) variiert mit der kognitiven Leistungsfähigkeit, nicht aber in gleicher Weise mit der Auffälligkeit des schulischen Sozialverhaltens. Diese Grundaussage ist durch einzelne Befunde zu untermauern bzw. zu relativieren.

Zunächst ist interessant, daß die Ergebnisse zum Niveau des moralischen Urteils nach Kohlberg nicht in gleicher Weise bzw. Ausprägung wie die Komplexitätsindikatoren zwischen auffälligen und unauffälligen Schülerinnen und Schülern differieren. Zwar zeigt sich eine Tendenz in der gleichen Richtung (unauffällige Kinder antworten häufiger „höher als präkonventionell“, auffällige häufiger „präkonventionell“), Signifikanz wird aber verfehlt. Letzteres spiegelt sich je separat auch in allen drei Altersgruppen wider. Trennen wir die Geschlechter, geht allerdings selbst die Tendenz verloren: Die Betragensgruppen unterscheiden sich nach dem Niveau des moralischen Urteils weder bei Jungen noch bei Mädchen.

Auf den ersten Blick überraschend sind die gegenläufigen Ergebnisse im Vergleich zwischen Leistungsstärkeren (sechs hypothesenkonforme und kein hypothesenwidriges Ergebnis; 6 : 0) im Vergleich zu Leistungsschwächeren (1 : 5). Die schulische Lei-

stungsfähigkeit moderiert offenbar in erheblichem Maße den Zusammenhang von moralischem Urteil und schulischem Sozialverhalten - ganz im Gegensatz zum Zusammenhang des Schulverhaltens mit dem Komplexitätsgrad der Reflexion über Motive, der, wie berichtet, nicht von der Schulleistung moderiert wird: Bei Leistungsstärkeren zeigen eher diejenigen Schüler ein gutes schulisches Sozialverhalten, die auch einen höheren Stand der Moralentwicklung sensu Kohlberg offenbaren. Das heißt umgekehrt: Die auffälligen Schülerinnen und Schüler verbleiben in allen sechs Fällen häufiger auf präkonventionellem Niveau als die unauffälligen Schüler. Bei den Leistungsschwächeren dagegen weisen die auffälligen Schüler in fünf von sechs Fällen häufiger als unauffällige Schüler Antworten der Kategorie „höher als präkonventionell“ auf, wobei insgesamt der Stand der Moralentwicklung bei den Leistungsschwachen etwas niedriger ist als bei den Leistungsstarken. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Befunden einer Studie von Krebs und Rosenwald (1977), die feststellten, daß normwidriges Verhalten („cheating“ - Betrug beim Ausfüllen von Testbögen) bei höherer Intelligenz häufiger war als bei niedriger Intelligenz, wenn die befragten älteren Kinder nur die präkonventionelle Stufe des moralischen Urteils erreicht hatten. Umgekehrt war es, wenn die Befragten die Stufe der konventionellen Moral erreicht hatten; hier betrogen, wie landläufig zu erwarten wäre, diejenigen seltener, die höhere Intelligenzwerte hatten.

Vor allem aber ergibt sich aus den genannten Befunden: Der Komplexitätsgrad situationsbezogen moralrelevanter Reflexionen von Kindern und Jugendlichen betrifft andere psychische Prozesse als die Stufen moralischen Urteilens i. S. Kohlbergs. Letztere sind Kern eines strukturgenetischen Ansatzes zur sukzessiven Abfolge kognitiver Strukturen, die sich von inhaltlichen Aspekten und Differenzierungen abheben (vgl. z. B. Oser 1981, S. 36). Um auf höhere Stufen zu gelangen, ist eine immer höhere Abstraktionsfähigkeit (von der eigenen Person zur konkreten anderen Person, zu typisierten anderen Personen, zu Gruppen, zur Gesellschaft und zu Prinzipien) notwendig. Die engere Verknüpfung mit der kognitiven Leistungsfähigkeit wäre zu erwarten. Kohlberg und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben ja

auch immer wieder den engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der sachlogischen Denkfähigkeit und der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit behauptet. Für Kohlberg (1973, S. 153) ist Moralität die „Logik“ der Koordination von Standpunkten von Subjekten mit widerstreitenden Interessen, so wie Logik im üblichen Sinne die Koordinierung von Standpunkten in bezug auf Objekte oder Symbole von Objekten zum Gegenstand hat.

Daß der Komplexitätsgrad moralrelevanter Urteilsprozesse im hier erfaßten Sinn von der kognitiven Leistungsfähigkeit unabhängig ist und deutlich mit der Auffälligkeit schulischen Verhaltens variiert (nämlich sinkt), läßt zumindest folgende Schlußfolgerungen zu: Es werden andere Urteilsprozesse als bei den Kohlberg-Stufen berührt. Statt kognitiver Tiefenstrukturen und typischer Argumentationsmuster wird mehr sozialkognitiver Aufwand zur Abbildung situativer Konstellationen bzw. deren Meidung und Unterlassung erfaßt. Ihre Bindung an affektbesetzte Erfahrungen und an Bedürfnisse läßt die bewertende Komponente dominieren. Statt fähigkeitsunterlegter Problemlösung geht es mehr um Bewältigungsstrategien im Spannungsfeld von Norm und Bedürfnis einschließlich möglicher Modifikationen und Entstellungen, die mit Hilfe solcher Ansätze wie dem der „scripts“ (Schank & Abelson 1977) oder der Heuristiken nach Tversky und Kahnemann (1978) interpretiert werden könnten. Zudem wäre den vielfach vorgetragenen Aufforderungen (vgl. z. B. Oser & Althof 1989) Rechnung getragen, bei der Sicht auf die moralische Entwicklung und ihre Förderung über herkömmliche Stufenmaße hinauszugelangen.

5. Diese Ergebnisse berechtigen zunächst zu der Aussage, daß - ausgehend von einer allgemeinen Regelhaftigkeit der Informationsverarbeitung - auch die Erfassung des Komplexitätsgrades sozialkognitiver Operationen in moralrelevanten Anforderungssituationen ein geeigneter Weg ist, bestimmte Arten sozialen Fehlverhaltens differenzierter zu erfassen. Hier liegen die Potenzen für eine gezieltere Psychodiagnostik. Der Nachweis von „Übervereinfachung“ als Indikator inadäquaten Umgangs mit sozialnormativen Handlungsanforderungen und mit Interessendivergenzen kann

zunächst hingeführt werden zu einem praktisch handhabbaren Verfahren der klassifikatorischen Diagnose für Lehrer und Erziehungsberater. Die bisher in diesem Bereich vorliegenden Verfahren beschränken sich nämlich auf die klassifikatorische Erfassung prosozialer Motive (vgl. Silbereisen et al 1991), ohne einen Weg zu korrektiven Maßnahmen zu weisen.

6. Diese aber sind das letztendliche Ziel einer solchen diagnostischen Annäherung. Es bestünde in der Förderung adäquater Komplexitätsgrade und im Rückgängigmachen von Übervereinfachungen an Stellen, an denen sie individuell auftreten. Voraussetzung für entsprechende Übungs- und Trainingsprogramme ist eine differenzierte Erfassung entsprechender „Knotenpunkte“ in verschiedenen Bereichen sozialen (Fehl-)Verhaltens. Letztere ist das Ziel weiterer Auswertungen und Untersuchungen. Es könnte darin eine Alternative zu unspezifischen „Schrotschußverfahren“ liegen, die globale Umstrukturierungen anstreben, damit selbst aber zu einer kognitiven und motivationalen Überlastung des Kindes beitragen und dessen Rückgriff auf die am leichtesten verfügbaren internen Informationen (Denkmuster, Attribuierungsgewohnheiten, Handlungsschemata) provozieren, wodurch es gewöhnlich zur Selbstbekräftigung übervereinfachender Mechanismen der Situationsbewältigung kommt.

7. Von den Ergebnissen berührt, wenn auch hier nicht in den Mittelpunkt gestellt, ist ein weiteres Problem in der moralpsychologischen Forschung: das Spannungsverhältnis zwischen moralischem Urteilen und moralrelevantem Realverhalten, zwischen Kompetenz und Performanz. Die Geschichte der Auseinandersetzungen um dieses schwer faßbare Problem ist lang (vgl. Hartshorne und May 1928) und hat zu einer Reihe widersprüchlicher Theorien geführt, so z. B. zu den mehr strukturgenetischen Ansätzen von Kohlberg u. Candee (1984) oder Blasi (1980, 1983), dem Prozeßmodell von Rest (1983), den hermeneutischen Studien von Packer (1985), dem Kausalmodell von Turiel u. Smetana (1986), dem prozeßorientierten Exhaustionsmodell von Oser (1992) oder den handlungstheoretisch ausgerichteten Konstruktionen von Haan (1978) und Eckensberger (1980, 1986).

Wenn man davon ausgeht, daß mit den Lehrerurteilen über das schulische Störverhalten der Schüler ein Realverhalten mit zumindest moralbezogenen Komponenten erfaßt wurde, so sind die Ergebnisse der Untersuchung auch so zu interpretieren, daß eine Gleichläufigkeit, ein monotoner Zusammenhang zwischen Qualität der moralischen Argumentation und der Qualität des Handelns besteht. Daran interessiert uns insbesondere, daß erhöhte Komplexitätsreduzierung (im Sinne von Übervereinfachungstendenz) mit auffälligem Realverhalten korrespondiert. Das ist auch deshalb bemerkenswert, weil Blasi (1980) in seiner grundlegenden Arbeit nur bei 57 % von 200 untersuchten Studien eine monotone Beziehung von Urteil und Handeln nachweisen konnten. Einer der Gründe für eine solche Beziehung ist, daß wirklich handlungsleitende psychische Prozesse erfaßt und zum Realverhalten in Bezug gesetzt werden. Auch unter diesem Aspekt ist der in dieser Untersuchung nachgewiesene Zusammenhang ein Hinweis darauf, daß mit dem Grad der sozialkognitiven Komplexität tragfähige Ansatzpunkte für Diagnostik, Prävention und Korrekturbemühungen gefunden werden können.

Literatur

- BLASI, A.: Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1 - 45. 1980.
- BLASI, A.: Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178 - 210, 1983.
- BORTZ, J., Lienert, G.-A., Boehnke, K.: *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin: Springer, 1990.
- BRUNER, J. S., Postman, L.: Perception, cognition and behavior. *Journal of Personality*, 18, 14 - 31, 1949.
- COMPAS, B. E.: Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 102, 393 - 403, 1987.
- DETTENBORN, H., Boehnke, K.: Zum Zusammenhang von sozialkognitiver Übereinfachung und jugendlichem Sozialverhalten. - In: *Berichte aus der Arbeit d. Inst. f. Päd. Psychol. am Fachbereich Erziehungswiss. der Humboldt-Univ. Berlin*, 3/1992.
- DÖBERT, R., Nunner-Winkler, G.: Jugendliche „schlagen über die Stränge“. Abwehr- und Bewältigungsstrategien in moralisierbaren Handlungssituationen (Adolescents „kick over the traces“. Defending and coping strategies in moralizable action situations). - In: L. H. Eckensberger, Silbereisen, R. K. (Eds.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (pp. 267 - 298). Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- DÖRNER, D., Kreuzig, U. W., Reuther, F., Stäudel, T. (Hrsg.): *Lohhausen - Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber, 1983.
- DÖRNER, D.: *Die Logik des Mißlingens*. Reinbek: Rowohlt, 1990.
- ECKENBERGER, L. H., Villanave-Cremer, S., Reinshagen, H.: Kritische Darstellung von Methoden zur Erfassung des Moralischen Urteils. - In: L. Eckensberger, Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 344 - 377). Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- ECKENBERGER, L. H.: Handlung, Konflikt und Reflexion: Zur Dialektik von Struktur und Inhalt im moralischen Urteil (Action, conflict, and reflection: On the dialectics of structure and contents of moral judgment). - In: W. Edelstein, Nunner-Winkler, G. (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 409 - 441). Frankfurt/M: Suhrkamp, 1986.
- ECKENBERGER, L. H., Reinshagen, H.: Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch der Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte (Kohlbergs theory of levels of development in moral judgment: Attempt of a reinterpretation in the framework of action theoretical concepts). - In: L. H. Eckensberger, Silberei-

- sen, R. K. (Eds.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (pp. 65 - 131). Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Festinger, L.: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.
- HAAN, N.: *Coping and defending: Processes of selfenvironment organization*. New York: Academic Press, 1977.
- HAAN, N.: *Two moralities in action contexts: Relationships to thought, ego regulation and development*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286 - 305, 1978.
- HARTSHORNE, H., u. M. A. May: *Studies in the nature of human character: Vol. I. Studies in deceit*. New York: Macmillan, 1928.
- Heider, F.: *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- HÖGER, R.: *Chaos-Forschung und ihre Perspektiven für die Psychologie*. *Psycholog. Rundschau* 1992, 43, S. 223 - 231.
- JUNG, P.: *Attributionstheoretische Aspekte der Entwicklung sozialer Kognitionen*. - In: L. H. Eckensberger, Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 186 - 210), Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- KAZDIN, A. E.: *Child psychotherapy: Developing and identifying effective treatments*. New York: Pergamon, 1988.
- KELLER, M.: *Rechtfertigungen. Zur Entwicklung praktischer Erklärungen*. - In: W. Edelstein, Habermas, J. (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 253 - 299). Frankfurt: Suhrkamp, 1984.
- KELLER, M.: *Zur Entwicklung moralischer Reflexion: Eine Kritik der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg*. - In: M. Knopf u. W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung. Allgemeine Verläufe - Individuelle Unterschiede - Pädagogische Konsequenzen*. Festschrift zum 60. Geburtstag von F. E. Weinert. Göttingen u. a.: Hogrefe, 1990.
- KLIX, F.: *Begabungsforschung - ein neuer Weg in der Intelligenzdiagnostik*. *Zeitschrift f. Psychologie* 191, 4/1983, 360 - 385.
- KOHLBERG, L.: *The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment*. - In: L. Kohlberg, *Essays on moral development* (S. 145 - 176). San Francisco: Harper & Row, 1973.
- KOHLBERG, L., Candee, D.: *The relationship of moral judgment to moral action*. - In: L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. II: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper & Row, S. 498 - 581, 1984.
- KUDER, G. F., Richardson, M. W.: *The theory of the estimation of test reliability*, *Psychometrika*, 2, 151 - 160, 1937.
- KREBS, D. L., Rosenwald, A.: *Moral reasoning and moral behavior in con-*

- ventional adults. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 23, 77 - 87, 1977.
- LEMPERT, W.: *Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflußbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft, 1988.
- LEYENS, J. P., Codol, J. P.: Social information processing. - In: Stroebe, W., Newstone, M., Codol, J. P., Stephenson, G. M. (Eds.), *Introduction in Social Psychology*. Basil Blackwell Ltd., S. 89 - 110, 1988.
- LIPPMANN, W.: *Public Opinion*. New York: Macmillan, 1922.
- NUNNALLY, J. C.: *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- NORMAN, D. A.: New views of information processing: implications for intelligent decision support systems. - In: E. Hollnagel, Mancini, G., Woods, D. D. (Eds.), *Intelligent decision support in process environments* (pp. 123 - 136). Berlin: Springer, 1986.
- OSER, F.: *Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit, Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981.
- OSER, F., Althof, W.: *Moralische Entwicklung und Erziehung. Eine Einführung*. Fribourg: Pädagogisches Institut der Universität Fribourg, 1989.
- OSER, F., Althof, W.: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.
- PACKER, J. M.: *The structure of moral action: A hermeneutic study of moral conflict*. Basel: Karger, 1985.
- PIAGET, J.: *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1976.
- REASON, J.: Generic error-modelling system (GEMS): A cognitive framework for locating common human error forms. - In: J. Rasmussen, Duncan, K., Leplat, J. (Eds.), *New technology and human error* (pp. 63 - 86). Chichester: Wiley, 1987.
- REST, J., Turiel, E., Kohlberg, L.: Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. *Journal of Personality*, 37, 225 - 252, 1969.
- REST, J.: *Morality*. - In: P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (pp. 557 - 629). New York: Wiley & Sons, 1983.
- RICHARDS, J., Glaserfeld, E. V.: *Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität (Controlling perception and the construction of reality)*. - In: Schmidt, S. J. (Ed.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* (pp. 212 - 228). Frankfurt/M: Suhrkamp, 1987.
- SCHANK, R., Abelson, R. P.: *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- SILBEREISEN, R. K., Lamsfuss, S., Boehnke, K., Eisenberg, N.: Developmental patterns and correlates of prosocial motives in adolescence. - In: L.

- MONTADA, Bierhoff, H.-W. (Hrsg.), Altruism in social systems (S. 82 - 104). Göttingen: Hogrefe, 1991.
- SPIVACK, G., Shure, M. B.: The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking. - In: B. B. Lahey, Kazdin, A. E. (Hrsg.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 5 (S. 323 - 372). New York: Plenum, 1982.
- SPIVACK, G., Platt, J. J., Shure, M. B.: *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- SHURE, M. B., Spivack, G.: *Problem-solving techniques in childrearing*. San Francisco: Jossey Bass, 1978.
- SHURE, M. G., Spivack, G.: Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10/1982, 341 - 356.
- TURIEL, E., Smetana, J.: Soziales Wissen und Handeln: Die Koordination von Bereichen (Social knowledge and action: The coordination of domains). - In: F. Oser, W. Althof, Garz, D. (Eds.), *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen* (pp. 108 - 135). München: Peter Kindt, 1986.
- TVERSKY, A., Kahnemann, D.: Causal schemata in judgments under uncertainty. - In: M. Fishbein (Ed.), *Process in social psychology* (S. 49 - 72). Hillsdale: N. J.: Erlbaum, 1978.
- WERNER, H.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München: J. A. Barth, 1953.

Anmerkung

¹ An der statistischen Auswertung der Daten war Priv.-Doz. Dr. K. Boehnke maßgeblich beteiligt, wofür ihm hier herzlich gedankt sei.

Harry Dettenborn

1939 in Leipzig geboren.

1960 bis 1965 Studium der Psychologie in Leipzig.

1965 bis 1987 wissenschaftlicher Mitarbeiter an verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen, Forschungen zu rechtspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Fragestellungen.

Seit 1966 forensisch-psychologische Praxistätigkeit als Gerichtsgutachter im familienrechtlichen und strafrechtlichen Bereich.

1970 Dissertation über psychologisch relevante Determinanten kriminellen Verhaltens und in der Folgezeit Untersuchungen über sozialkognitive Grundlagen sozial auffälligen Verhaltens im Kindes- und Jugendalter, insbesondere aggressiven Handelns im schulischen Bereich.

1987 Professor für Pädagogische Psychologie an der Humboldt-Universität.

1992 Berufung auf eine Professur (C 4) für Pädagogische Psychologie - Lern- und Verhaltensstörungen - am Institut für Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Dettenborn, H., Fröhlich, H.-H., Szewczyk, H. (1989). Forensische Psychologie. (2. Aufl.) Berlin: Verlag der Wissenschaften.

Dettenborn, H. (1989). Abwege in die Straftat. Gefährdungen, Folgen, Auswege. Berlin: Verlag der Wissenschaften.

Dettenborn, H., Prillwitz, G. (Hrsg.) (1990). Psychologie und moralisches Handeln. Tagungsbericht. Berlin: Humboldt-Universität.

Dettenborn, H. (1990). Der Grad der Komplexitätsreduzierung in moralrelevanten Anforderungssituationen - ein sozialkognitiver Ansatz zur Untersuchung von Fehlregulation im Kindesalter. In:

- H. Dettenborn u. G. Prillwitz (Hrsg.), Psychologie und moralisches Verhalten. Tagungsbericht Teil II. (203-213). Berlin: Humboldt-Universität.
- Boehnke, K., Dettenborn, H., Horstmann, K., Schmieschek, M. (1992). Zwang und Hang zur Komplexitätsreduzierung - sozialkognitive Aspekte moralischen Urteilens bei Kindern. *Z. Psychol.* 200, 371-390.
- Doil, B., Dettenborn, H., Boehnke, K. (1992). Die Relation von Absicht und Folge bei der Bewertung moralisch relevanter Handlungen durch Kinder. *Z. f. Entw. Psychol. u. Päd. Psychol.* 24, 156-168.
- Dettenborn, H. (1993). Schutz, Gegenwehr, Ratsuche - wie Schüler auf Aggression in der Schule reagieren. *Pädagogik u. Schulalltag* 2 (1993), S. 175-185.
- Dettenborn, H., Lautsch, E. (1993). Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. *Z. f. Pädagogik* 39, 745-774.
- Dettenborn, H., Boehnke, K. (1994). Sozialkognitive Komplexität moralischer Argumentation und auffälliges Schulverhalten. *Psychol., Erz., Unterricht* 40, 94-106.
- Dettenborn, H., Boehnke, K. (1994). The Relationship of Socio-cognitive Oversimplification and the Social Behavior of Adolescents. *Educational Psychology* 14, 385-402.
- Boehnke, K., Dettenborn, H., Horstmann, K., Schwartz, S. (1994). Value Priorities in the United Germany: Teachers and Students from East and West Compared. *European Journal Psychol. and Education* 9, 191-202.
- Dettenborn, H. (1996). Zwischen Bindung und Trennung - die Kindesherausgabe aus psychologischer Sicht. *Familie - Partnerschaft - Recht* 2, 76-87.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt: Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität*
- 2 *Hasso Hofmann: Die versprochene Menschenwürde*
- 3 *Heinrich August Winkler: Von Weimar zu Hitler*
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte: „Totale Geschichte“ des Mittelalters?*
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel: Max Weber und die Althistorie seiner Zeit*
- 6 *Heinz Schilling: Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich*
- 7 *Hartmut Harnisch: Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914*
- 8 *Fritz Jost: Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen*
- 9 *Erwin J. Haeberle: Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft*
- 10 *Herbert Schnädelbach: Hegels Lehre von der Wahrheit*
- 11 *Felix Herzog: Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts*
- 12 *Hans-Peter Müller: Soziale Differenzierung und Individualität*
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose
- 13 *Thomas Raiser: Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft*
- 14 *Ludolf Herbst: Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?*
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner: Demokratie nach dem Ende des Kommunismus*
- 16 *Arndt Sorge: Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland*

- 17 *Achim Leube*: **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte
- 18 *Klaus-Peter Johne*: **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**
- 20 *Clemens Wurm*: **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**
- 21 *Jürgen Kunze*: **Verbfeldstrukturen**
- 22 *Winfried Schich*: **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**
- 23 *Herfried Münkler*: **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel*: **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler*: **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas*: **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig*: **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**
- 28 *Ernst Osterkamp*: **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraituren in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung“
- 29 *Rüdiger Steinlein*: **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder- und Hausmärchen“
- 30 *Hartmut Boockmann*: **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**
- 31 *Michael Kloepfer*: **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland
- 32 *Dietrich Benner*: **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

- 33 *Heinz-Elmar Tenorth*: **„Reformpädagogik“**
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen
- 34 *Jürgen K. Schriewer*: **Welt-System und Interrelations-Gefüge**
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft
- 35 *Friedrich Maier*: **„Das Staatsschiff“ auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner*: **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**
- 37 *Konrad H. Jarausch*: **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**
- 38 *Detlef Krauß*: **Schuld im Strafrecht**
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?
- 39 *Herbert Kitschelt*: **Rationale Verfassungswahl?**
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien
- 40 *Werner Röcke*: **Liebe und Melancholie**
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'
- 41 *Hubert Markl*: **Wohin geht die Biologie?**
- 42 *Hans Bertram*: **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**
- 43 *Dieter Segert*: **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**
- 44 *Klaus R. Scherpe*: **Beschreiben, nicht Erzählen!**
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust
- 45 *Bernd Wegener*: **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**
- 46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien
- 47 *Hans-Peter Schwintowski*: **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

- 48 *Helmut Wiesenthal*: **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**
- 49 *Rainer Dietrich*: **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**
- 50 *Bernd Henningsen*: **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität
- 51 *Michael C. Burda*: **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer
- 52 *Volker Neumann*: **Menschenwürde und Existenzminimum**
- 53 *Wolfgang Iser*: **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anlässlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin
- 54 *Ulrich Battis*: **Demokratie als Bauherrin**
- 55 *Johannes Hager*: **Grundrechte im Privatrecht**
- 56 *Johannes Christes*: **Cicero und der römische Humanismus**
- 57 *Wolfgang Hardtwig*: **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**
- 58 *Elard Klewitz*: **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**
- 59 *Renate Valtin*: **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik
- 60 *Gerhard Werle*: **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit
- 61 *Bernhard Schlink*: **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)
- 62 *Wiltrud Gieseke*: **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**
- 63 *Alexander Demandt*: **Ranke unter den Weltweisen;**
Wolfgang Hardtwig: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**
(Zwei Vorträge anlässlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)

- 64 *Axel Flessner*: **Deutsche Juristenausbildung**
Die kleine Reform und die europäische Perspektive
- 65 *Peter Brockmeier*: **Seul dans mon lit glacé – Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**
- 66 *Hartmut Böhme*: **Das Licht als Medium der Kunst**. Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation
- 67 *Siegling Ellger-Rüttgardt*: **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**
- 68 *Christoph G. Paulus*: **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**
- 69 *Eberhard Schwark*: **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**
- 70 *Rosemarie Will*: **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**
- 71 *Achim Leschinsky*: **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen