

Psychologisches Institut der Universität Heidelberg

**DIE BEURTEILUNG SOZIALER REGELN DURCH JUGENDLICHE
IN ABHÄNGIGKEIT VOM ÖKOLOGISCHEN KONTEXT
- UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG
DES KONTEXT SCHULE**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Dr. phil
an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Heidelberg

Brigitte Latzko

Heidelberg, Oktober 2000

Gutachter/in: Prof. Dr. Manfred Waller
PD Dr. Jeannette Schmid

*meiner Mutter Josefa
sowie meinen Kindern Lea und Leopold*

*die im Zuge meiner Forschungsarbeit zur Regelentwicklung
mit steter Regelmäßigkeit Unregelmäßigkeiten in Kauf genommen haben*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
I. Einleitung	2
II. Theoretische Grundlagen	5
1. Ausgewählte entwicklungspsychologische Theorien zur Erklärung der Entwicklung der Regelbeurteilung	8
1.1 Piaget: von der heteronomen zur autonomen Moral.....	8
1.2 Kohlberg: Gerechtigkeitsmoral.....	12
1.3 Gilligan: Fürsorgemoral.....	16
1.4 Turiel: Domänenspezifische Regelbeurteilung.....	18
2. Kontextabhängige Entwicklung	27
2.1 Eine kontextualisierte Entwicklungstheorie am Beispiel des ökologischen Ansatzes von Uri Bronfenbrenner.....	28
2.2 Kontrastierung der Entwicklungskontexte Freundeskreis, Elternhaus und Schule anhand ausgewählter Beschreibungsdimensionen.....	31
3. Überlegungen und Befunde zur Entwicklung der Regelbeurteilung in den Entwicklungskontexten Freundeskreis, Elternhaus, Schule	36
4. Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Entwicklung der Fragestellung	44
4.1 Kontextabhängige Regelbeurteilung.....	44
4.2 Beurteilung sozialer Regeln im Kontext Schule.....	47
4.3 Zusammenfassung der Hypothesen und Fragestellungen.....	53
III. Methode	54
5. Design	54
6. Erhebungsverfahren	56
6.1 Vorüberlegung: Interview als Erhebungsprozess.....	56
6.2 Itemauswahl.....	59
6.3 Interviewleitfaden.....	62
7. Durchführung	64
8. Auswertung	64
8.1 Inhaltsanalytische Auswertung.....	65
8.1.1 Spezifisches Ablaufmodell der Auswertung: Deduktives Vorgehen.....	67
8.1.2 Spezifisches Ablaufmodell der Auswertung: Induktives Vorgehen.....	73
8.2 Statistische Auswertung.....	74

IV.	Ergebnisse.....	78
9.	Beschreibung der Stichprobe.....	78
10.	Ergebnisse der Reliabilitätsbestimmung der Kategoriensysteme.....	80
11.	Ergebnisse der statistischen Hypothesenprüfung auf Entscheidungsebene.....	82
11.1	Akzeptanz eines Regelübertritts.....	82
11.1.1	Domäne Moral.....	87
11.1.2	Domäne Persönliche Angelegenheit.....	88
11.1.3	Domäne Konvention.....	89
11.1.4	Zusammenfassung.....	91
11.2	Akzeptanz einer Regelinstanz.....	93
11.2.1	Domäne Moral.....	97
11.2.2	Domäne Persönliche Angelegenheit.....	97
11.2.3	Domäne Konvention.....	98
11.2.4	Zusammenfassung.....	100
12.	Ergebnisse der deskriptiven Analyse auf Entscheidungsebene.....	101
12.1	Akzeptanz eines Regelübertritts.....	101
12.1.1	Domäne Moral.....	101
12.1.1.1	Lügen.....	102
12.1.1.2	Versprechen brechen.....	105
12.1.2	Domäne Persönliche Angelegenheit.....	107
12.1.2.1	Wahl der Kleidung.....	108
12.1.2.2	Wahl der Freund/in.....	109
12.1.3	Domäne Konvention.....	113
12.1.3.1	Zu spät kommen.....	113
12.1.3.2	Mogeln.....	117
12.1.4	Zusammenfassung.....	120
12.2	Akzeptanz einer Regelinstanz.....	121
12.2.1	Domäne Moral.....	121
12.2.2	Domäne Persönliche Angelegenheit.....	123
12.2.3	Domäne Konvention.....	124
12.2.4	Zusammenfassung.....	125
13.	Ergebnisse der statistischen Hypothesenprüfung auf Begründungsebene.....	127
13.1	Domäne Moral.....	127
13.1.1	Lügen.....	128
13.1.2	Versprechen brechen.....	129
13.2	Domäne Persönliche Angelegenheit.....	130
13.3	Domäne Konvention.....	131
13.3.1	Zu spät kommen.....	131
13.3.2	Mogeln.....	132
13.4	Zusammenfassung.....	133

14.	Ergebnisse der deskriptiven Analyse auf Begründungsebene.....	134
14.1	Domäne Moral.....	136
14.1.1	Lügen.....	136
14.1.2	Versprechen brechen.....	141
14.2	Domäne Persönliche Angelegenheit.....	146
14.2.1	Wahl der Kleidung.....	146
14.2.2	Wahl der Freund/in.....	147
14.3	Domäne Konvention.....	151
14.3.1	Zu spät kommen.....	151
14.3.2	Mogeln.....	155
14.4	Zusammenfassung.....	159
15.	Ergebnisse der explorativen Analyse auf Handlungsebene -Regelübertritte in der Schule.....	162
V.	Diskussion.....	168
16.	Kontextabhängige Regelbeurteilung.....	168
17.	Beurteilung sozialer Regeln im Kontext Schule.....	179
VI.	Ausblick.....	182
VII.	Zusammenfassung.....	183
	Literaturverzeichnis.....	185
A:	Darstellung von einzelnen Entwicklungsverläufen.....	198
A.1:	Entwicklungsniveaus der Fürsorgemoral nach Gilligan (1984).....	198
A.2:	Entwicklungssequenz in der Domäne Konvention nach Turiel (1978b).....	199
A.3:	Entwicklungsveränderungen in der Domäne Persönliche Angelegenheit nach Nucci und Lee (1993).....	200
B:	Überblick über empirische Studien, die die Kernitems der vorliegenden Untersuchung zum Forschungsgegenstand haben.....	201
C:	Interviewleitfaden.....	202
C.1:	Interviewleitfaden "Soziale Regel".....	202
C.2:	Zusatzfragen zu demographischen Daten.....	204
D:	Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen.....	205
D.1:	Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen zur Überprüfung der Haupteffekte der varianzanalytischen Hypothesenprüfung hinsichtlich der Akzeptanz eines Regelübertritts (H1, H2).....	205

D.2:	Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen zur Überprüfung der Haupteffekte der varianzanalytischen Hypothesenprüfung hinsichtlich der Akzeptanz einer Regelinstanz (H3, H4).....	208
D.3:	Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen zur Überprüfung der Haupteffekte der varianzanalytischen Hypothesenprüfung hinsichtlich der Begründung der Akzeptanz eines Regelübertritts (H5, H6).....	209

Tabellenverzeichnis

1.1	Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung.....	13
5.1	Versuchsplan.....	55
6.1	Übersicht über die Zuordnung der Items zu den Domänen nach Turiel und ihrer Spezifizierung in den Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis.....	56
8.1	Kategoriensystem “Entscheidungsrichtung“.....	69
8.2	Definitionsmerkmale und Zuordnungsindikatoren der Domänen Moral und Konvention nach Turiel.....	70
8.3	Kategoriensystem “Domänenzuordnung“.....	71
9.1	Demographische Variablen der Stichprobengruppen.....	79
10.1	Reliabilitätskoeffizienten der Kategoriensysteme.....	81
11.1	Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts.....	83
11.2	Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Kontexten getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Domäne.....	84
11.3	Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Domänen getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Kontext.....	85
11.4	Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz.....	94
11.5	Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Domänen getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Kontext.....	95
11.6	Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz in den einzelnen Kontexten getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Domäne.....	95
12.1	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i>	102
12.2	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i>	105
12.3	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Kleidung</i>	108
12.4	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Freund/in</i>	110

12.5	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i>	114
12.6	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i>	117
12.7	Häufigkeit der Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Moral.....	122
12.8	Häufigkeit der Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Persönliche Angelegenheit.....	123
12.9	Häufigkeit der Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Konvention.....	124
13.1	Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i>	128
13.2	Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i>	129
13.3	Mittelwerte der konventionsbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i>	131
13.4	Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i>	132
14.1	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i>	137
14.2	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Gefühle bei Regelübertritt <i>Lügen</i>	139
14.3	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i>	140
14.4	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i>	142
14.5	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt <i>Versprechen brechen</i>	143
14.6	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i>	144
14.7	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Kleidung</i>	146
14.8	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Kleidung</i>	147

14.9	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt <i>Wahl der Kleidung</i>	147
14.10	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Freund/in</i>	148
14.11	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt <i>Wahl der Freund/in</i>	149
14.12	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Freund/in</i>	150
14.13	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i>	151
14.14	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt <i>Zu spät kommen</i>	153
14.15	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i>	154
14.16	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i>	155
14.17	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt <i>Mogeln</i>	157
14.18	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i>	158
15.1	Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Angaben über konkrete Regelübertritte im Schulalltag, getrennt nach Klassenstufen.....	163
15.2	Relative Häufigkeitsverteilung der Angaben über konkrete Regelübertritte im Schulalltag: Zusammenfassung 1. und 2. Ordnung für die Gesamtstichprobe.....	164
15.3	Begründungen der konkreten Regelübertritte.....	166
B.1	Übersicht über empirische Studien, die die Kernitems zum Gegenstand haben.....	201
D.1	Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral.....	207
D.2	Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit.....	207
D.3	Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Konvention.....	207
D.4	Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Moral.....	208

D.5	Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Persönliche Angelegenheit.....	208
D.6	Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Konvention.....	208
D.7	Ergebnisse der statistischen Häufigkeitsanalyse moralbezogener Begründungen der Nicht-Akzeptanz der Regelübertritte <i>Lügen, Versprechen brechen, Mogeln....</i>	209
D.8	Ergebnisse der statistischen Häufigkeitsanalyse der Nicht-Akzeptanz der Regelübertritts <i>Zu spät kommen.....</i>	209

Abbildungsverzeichnis

1.1	Drei Stadien des Regelbewußtseins (Regelverständnis) nach Piaget.....	9
1.2	Vier Stadien der Regelanwendung (Regelpraxis) nach Piaget.....	9
11.1	Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Moral: Interaktion Klassenstufe x Kontext.....	88
11.2	Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Konvention: Interaktion Klassenstufe x Kontext.....	90
11.3	Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Konvention: Interaktion Klassenstufe x Kontext.....	99
12.1	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs.....	104
12.2	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun.....	104
12.3	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf.....	104
12.4	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs.....	106
12.5	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun.....	106
12.6	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Versprechen brechen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf.....	107
12.7	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Kleidung</i> für die Gesamtstichprobe.....	109
12.8	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Freund/in</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs.....	112
12.9	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Freund/in</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun.....	112

12.10	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Wahl der Freund/in</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf.....	112
12.11	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i> in den unterschiedlichen Kontexten auf Klassenstufe sechs.....	116
12.12	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun.....	116
12.13	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Zu spät kommen</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf.....	116
12.14	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs.....	119
12.15	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun.....	119
12.16	Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein zur Akzeptanz des Regelübertritts <i>Mogeln</i> in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf.....	119
14.1	Antwortbeispiele der Begründungskategorie Andere hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts <i>Lügen</i> im Kontext Schule.....	141
14.2	Antwortbeispiele der Begründungskategorie Andere hinsichtlich der Akzeptanz des Regelbruchs <i>Versprechen brechen</i> im Kontext Schule.....	145

Vorwort

Während des Entstehungsprozeß dieser Arbeit, habe ich viele Überlegungen darüber angestellt, eine adäquate sprachliche Form für die Verwendung des Geschlechts zu finden. Vorliegende Publikationen beschränken sich meist auf ein Geschlecht, mit dem Hinweis darauf, das jeweils andere mitzumeinen. Da meine Untersuchung in der Schule durchgeführt wurde und somit ihr Gelingen der Kooperation vieler Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler verdankt, schien es mir wichtig, ihren Beitrag auch sprachlich zu würdigen. Der Versuch, durchgehend beide Geschlechter anzuführen, stellte sich jedoch bald als leserinnen- und leserunfreundlich heraus. Deshalb wähle ich folgende Kompromißlösung, in der Hoffnung, den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern als auch den Leserinnen und Lesern gerecht zu werden: Ist nicht explizit ein Geschlecht gemeint, werden beide Geschlechter unter Verwendung eines Querstrichs angeführt; der sprachlichen Einfachheit wegen beschränke ich mich -im Bewußtsein des eigenen Geschlechts- auf den weiblichen Artikel.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei allen, die mich in meiner Arbeit unterstützt haben, bedanken. Jede und jeder haben auf ihre persönliche Weise zu ihrem Gelingen beigetragen.

Herrn Prof. Dr. Manfred Waller danke ich für seine wertvollen Rückmeldungen.

Frau PD Dr. Jeannette Schmid danke ich für ihre stete Ansprechbarkeit.

Oktober 2000

Brigitte Latzko

I Einleitung

Ausnahmen sind nicht immer die Bestätigung einer alten Regel;
sie können auch Vorboten einer neuen sein.

(Freifrau von Ebner-Eschenbach (1830 – 1916))

In der heutigen Zeit kommt der Schule in zunehmendem Maße eine bedeutende Funktion als Entwicklungskontext zu. Dies gilt vor allem für Jugendliche, die einen Großteil ihrer Zeit in der Schule selbst oder aber mit schulischen Belangen verbringen: “Jugend bedeutet Schülerjugend” (Pegels, 1997, S. 6). Dieser Trend wird nicht zuletzt durch die europäische Integration verstärkt, die Veränderungen und europaweite Angleichungen auch im Bildungssystem erforderlich macht und somit Strukturveränderungen in weiten Teilen nach sich zieht. Neben der Einführung des “Bachelors“ an der ersten deutschen Universität (Pressestelle der Universität Karlsruhe, 1998) oder Schulmodellversuchen zur Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre (Heller, 1994; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 1997), ist vor allem die schrittweise Etablierung von Ganztageschulen, wie wir sie aus den benachbarten Ländern (Frankreich, England usw.) kennen, von großer Bedeutung. Demnach wird die Schule heute für alle Jugendlichen ein maßgeblicher Aufenthaltsraum über eine lange Spanne der Lebenszeit hinweg, während sie noch zur Zeit der Industrialisierung nur für einen kleinen Teil der Jugendlichen zugänglich war (vgl. Hurrelmann, 1997). Darüber hinaus scheint auch angesichts der sich wandelnden Familienstrukturen (vgl. Bericht des statistischen Bundesamtes, 1999) bzw. der daraus erwachsenden Konsequenzen für das familiäre Zusammenleben die Sozialisations- und Erziehungsfunktion, die noch von Neidhardt (1975) und Kaufmann (1990) als die zentrale Leistung der Familie angesehen wird, mehr und mehr auf den Lebensraum Schule überzugehen.

Vor diesem Hintergrund müssen die Rolle, Funktion und Aufgaben des Lehrkörpers und der Institution Schule neu beleuchtet und überdacht werden. Die Schule muß sich der spezifischen Anforderungen, die sich aus der körperlichen und psychischen Entwicklung Jugendlicher und den damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben ergeben (vgl. Dreher und Dreher, 1985a, 1985b), bewußt werden, um den Jugendlichen einen adäquaten Entwicklungsraum bieten zu können, diese Aufgaben zu bewältigen.

Der Lebenskontext Familie ist für Jugendliche in vielerlei Hinsicht erforscht: Entwicklungsaufgaben von Familien mit Jugendlichen (vgl. Pikowsky & Hofer, 1992), spezifische Aspekte der Beziehung zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern (vgl. Youniss & Smollar, 1985; Edelstein, Kreppner & Sturzbecher, 1996; Hofer, Klein-Allermann & Noack, 1992; Papastefanou, 1997), und nicht zuletzt Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen (vgl. Laursen, Coy & Collins, 1998; Montemayor, 1983; Smetana, 1988b; Cooper, 1988) um nur einige ausgewählte Bereiche zu nennen. Einen umfassenden Überblick entwicklungspsychologischer Forschungsarbeiten über Jugendliche im Kontext Familie gibt Grotevant (1998).

Geleitet von dem Gedanken, daß Entwicklung von kontextuellen Bedingungsfaktoren mitbestimmt wird (vgl. Wozniak & Fischer, 1993; Magnusson & Stattin, 1998), muß die Entwicklung im Setting Schule nicht parallel zu der innerhalb der Familie verlaufen. Die Übertragung der Befunde bezüglich Eltern und Jugendlichen auf Lehrer/innen und Schüler/innen, ist demnach nicht ohne weiteres möglich. Für den Lebens- und Entwicklungsraum Schule können eigene Gesetzmäßigkeiten bestehen, die es in spezifischen Forschungsarbeiten aufzudecken gilt.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein erster Schritt in diese Richtung unternommen werden, indem sie sich auf die Entwicklung der Beurteilung von Regeln durch Jugendliche im Kontext Schule konzentriert. Die Entwicklung der Regelbeurteilung steht insbesondere mit den von Dreher und Dreher (1985b, S. 59) formulierten Entwicklungsaufgaben „Sozial verantwortliches Verhalten“ sowie „Werte und ein ethisches System erlangen“ in Verbindung. In diesem Zusammenhang bietet die Schule als soziales System über das Elternhaus hinaus ein Übungsfeld zur Auseinandersetzung mit institutionellen Autoritäten und Gleichaltrigen. Dadurch gewinnt sie zudem als Forschungsfeld für die Entwicklung der Regelbeurteilung an sich, an Bedeutung: „Forschung in und mit der Schule als Wirkungskreis und Analyseinheit wird die Zukunft sozial-moralischer Untersuchung sein“ (Oser, 1997, S. 493).

Ein Großteil der Ergebnisse der vorliegenden entwicklungspsychologischen Studien zur Entwicklung von Regelbeurteilung und der damit verbundenen Regelakzeptanz steht in der Tradition der strukturalistisch-kognitiven Domänenspezifität von Entwicklung (vgl. Turiel, 1983). So haben Smetana und Mitarbeiter/innen in ihren zahlreichen Studien gefunden, daß die Beurteilung einer Regel bzw. deren Akzeptanz abhängig ist von der Domäne, der eine Regel zugeordnet wird (Smetana, 1988a; Smetana & Asquith, 1994; Smetana & Bitz, 1996). D.h. wird eine von Erwachsenen aufgestellte Regel von den Jugendlichen beispielsweise der

Domäne Moral zugeordnet, wird sie akzeptiert, wird sie dagegen der Domäne Persönliche Angelegenheit zugeordnet, wird sie nicht akzeptiert. Mit zunehmendem Alter werden fast alle Themen und die damit verbundenen Regeln der Domäne Persönliche Angelegenheit zugeordnet, und somit nicht als in den Entscheidungsbereich von Erwachsenen fallend akzeptiert. Eine der ersten Studien, die der Frage nachging, wie deutsche Schüler/innen schulische Normen und Konventionen verstehen, konnte die Befunde aus dem anglo-amerikanischen Raum nicht vollständig bestätigen (Hoppe-Graff, Latzko, Engel, Hesse, Mainka & Waller, 1998). Vielmehr legen die Ergebnisse Kontextvariablen als die für die Entwicklung der Regelbeurteilung ausschlaggebenden Faktoren nahe und stehen damit den traditionellen entwicklungspsychologischen Ansätzen, die eine von unterschiedlichen Situationen und kontextuellen Gegebenheiten unabhängige kognitive sozial-moralische Struktur postulieren (vgl. Piaget, 1954, 1973; Kohlberg, 1958, 1996; Turiel 1983), kritisch gegenüber. Ein allgemeines Regelverständnis im Sinne eines generellen Konzepts, daß unabhängig vom sozialen Kontext existiert (vgl. Bronfenbrenner, 1993), ist in seiner strikten Form nicht mehr haltbar. "Das Feld der Moralität erfordert auch eine Reflexion hinsichtlich der Kontextualität" (Oser, 1997, S. 481).

Dieser Forderung geht die vorliegende Arbeit nach, indem sie die systematische Analyse der kontextualisierten Regelbeurteilung zum Gegenstand ihrer Untersuchung macht. Mit diesem Vorgehen ist das Anliegen verbunden, das entwicklungspsychologische Grundlagenwissen im Bereich der Entwicklung kognitiver Funktionen, insbesondere der Entwicklung der sozial-moralischen Regelbeurteilung, um den Kontextaspekt zu erweitern. Dabei soll der Entwicklungskontext Schule im Hinblick auf die Beurteilung von Regeln und Regelübertritten durch Jugendliche näher beleuchtet werden. Die Autorin verspricht sich auf diesem Wege für die pädagogische Praxis in der Schule relevante Faktoren im Umgang mit Regeln zu identifizieren und somit auch einen Beitrag zum pädagogisch-psychologischen Handeln im Kontext Schule leisten zu können. Eine solche Bestandsaufnahme der schulspezifischen Gegebenheiten muß jeglicher Intervention vorangestellt werden, um letztendlich in konkreten Handlungsanleitungen für Lehrkräfte in der Interaktion mit den sich entwickelnden Jugendlichen, umgesetzt werden zu können. Dadurch könnte beispielsweise die Frage Osers (1997) geklärt werden, wie junge Lehrkräfte in ihrer Ausbildung lernen, mit jeder Klasse gemeinsam akzeptierte Normen zu entwickeln.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Abschnitte. Der folgende Theorieteil widmet sich dem unmittelbaren theoretischen Anknüpfungspunkt und der entsprechenden empirischen Befundlage. Darauf aufbauend werden die Fragestellungen entwickelt, die abschließend in den daraus abgeleiteten Hypothesen spezifiziert werden. Der Methodenteil beschreibt die Operationalisierung der Hypothesen sowie das methodische Vorgehen beim Überprüfen derselben. Daran schließt sich die Beschreibung und die Diskussion der Ergebnisse an. In einem Ausblick wird das methodische Vorgehen bewertet. Den Abschluß der Arbeit bildet eine Gesamtzusammenfassung.

II Theoretische Grundlagen

Der Begriff der Regel¹ ist der Alltagssprache als auch dem wissenschaftlichen Diskurs hinlänglich bekannt. Allgemein wird darunter ein Häufigkeitsbegriff verstanden, der eine gewisse Unbestimmtheitsrelation beinhaltet, die Ausnahme bestätigt die Regel (vgl. Arnold, Eysenck, Meili, 1980; Brockhaus, 1994).

Sucht man nach einer Definition, die den Begriff inhaltlich näher spezifiziert, stößt man vor allem auf naturwissenschaftlich verankerte Begriffsbestimmungen. In der Kybernetik bezeichnet der Terminus Regel die mögliche Anpassung von Ist-Werten an Soll-Werte. Konstanthalten eines Wertes ist die Eigenschaft von Regelkreisen aus mechanischen oder biologischen Regelsystemen (vgl. Schmidt & Thews, 1985).

Daneben sind uns aber auch personelle Regeln vertraut, die intra- oder interindividuelle Prozesse steuern. Darunter sind alle Regeln, die im weitesten Sinne das menschliche Zusammenleben aufeinander abstimmen, als Teilmenge der personellen Regeln auf psychologischer Ebene anzusiedeln. In Anlehnung an die Sprache der Regelungslehre (vgl. Oppelt, 1967), können die sogenannten psychologischen Regeln auf folgenden kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht werden: Sie dienen ebenfalls dazu, einen Ist- Wert in einen Soll-Wert zu überführen oder aber einen Ist-Wert beizubehalten. Je nach Bereich des zwischenmenschlichen Zusammenlebens, geben dabei verschiedene Subsysteme der Gesellschaft, die gewünschten Werte vor. Sie können aber durchaus auch gesellschaftsübergreifend sein, wenn wir an religiös oder ethisch fundierte Regeln denken. Goffman (1978) spricht in diesem Zusammenhang beispielsweise von "Verhaltensregeln, die es überall gibt, wo Leute sind" (S. 8). So gesehen sind Regeln als regulative Systeme für das menschliche Zusammenleben in sozialen Umwelten unabdingbar, da sie die Interaktionen der Mitglieder aufeinander abstimmen. Diese Verhaltensanleitungen² oder -orientierungen, die das Zusammenleben steuern, werden im folgenden als soziale Regeln bezeichnet. Soziale Regeln stellen eine übergeordnete Kategorie dar, die unterschiedliche Regelgruppen wie beispielsweise Konventionen oder Regeln moralischen oder religiösen Ursprungs subsummiert.

¹ Regula, aus dem Lateinischen kommend, meint Richtschnur, Maßstab, Norm.

² Der Begriff Verhalten muß nicht auf Handlungen beschränkt bleiben, sondern kann durchaus Gefühle oder Gedanken implizieren, je nachdem wie das Zusammenspiel der drei Komponenten in der zwischenmenschlichen Interaktion konzipiert wird.

Die Psychologie macht es sich in diesem Zusammenhang zur Aufgabe, zu analysieren, wie unterschiedlich die sozialen Regeln und das damit verbundene Handeln, Erleben oder Urteilen sind.

Im entwicklungspsychologischen Interesse steht dabei die Regelentwicklung im weitesten Sinne. So werden Kinder schon früh mit der Existenz von Regeln konfrontiert, die die Erziehungspersonen vorgeben. "Mahlzeit, Schlaf und Sauberkeit usw. Das Kind ist demnach von den ersten Monaten an in eine Atmosphäre von Regeln getaucht" (Piaget, 1954, S. 51). Mit dem Besuch eines Kindergartens und anschließend der Schule werden die Kinder mit gruppeninternen sowie kindergarten- und schulweiten Regeln konfrontiert. Der zunehmende Aktionsradius der Heranwachsenden ermöglicht ihnen, mit weit über den familiären Rahmen hinaus reichenden Regeln vertraut zu werden. Dabei unterliegen die einzelnen Komponenten, das Regelwissen und -urteilen, das Regelhandeln sowie die Gefühle, die mit einem Regelübertritt verbunden werden, entwicklungsmäßigen Veränderungen. Entwicklungspsychologische Theorien beschäftigen sich hierbei in unterschiedlicher Weise mit den einzelnen Komponenten der Regelentwicklung: Kognitionen, Affekten und Verhaltensweisen (vgl. Trautner, 1991).

Im Focus vorliegender Arbeit, die die Beurteilung sozialer Regeln durch Jugendliche in Abhängigkeit vom Kontext untersucht, steht die Analyse von Entwicklungsprozessen des Urteilens. Deshalb werden im folgenden ausgewählte kognitive Ansätze zur Regelentwicklung vorgestellt (Kap. 1). Dabei nimmt die Domänentheorie nach Turiel (1983) den größten Raum ein, denn sie bildet den unmittelbaren theoretischen Anknüpfungspunkt der zu entwickelnden Fragestellung. Die vorangestellten theoretischen Konzepte von Piaget (1954, 1973), Kohlberg (1958, 1996; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) und Gilligan (1982, 1984) werden in ihrer Darstellung auf die für die vorliegende Forschungsarbeit wichtigsten Aspekte zentriert; eine umfassende Ausführung ist der jeweiligen Originalliteratur zu entnehmen. Das darauffolgende Kapitel 2 widmet sich dem Grundgedanken einer kontextualisierten Entwicklung am Beispiel des ökologischen Ansatzes von Uri Bronfenbrenner (1979, 1981). Kapitel 3 arbeitet den Zusammenhang dieser beiden Bereiche -eine kontextabhängige Regelentwicklung- anhand der Entwicklung der Regelbeurteilung in verschiedenen ökologischen Kontexten heraus, wobei der Kontext Schule im Mittelpunkt des Interesses steht.

1. Ausgewählte entwicklungspsychologische Theorien zur Erklärung der Entwicklung der Regelbeurteilung

Durchsucht man die entwicklungspsychologische Theorienlandschaft nach Ansätzen, die sich mit sozialen Regeln im allgemeinen befassen, fällt auf, daß der Großteil der Arbeiten den Ausschnitt moralischer Regeln zum Inhalt hat. Aus diesem Grunde muß in der folgenden Darstellung der Theorien zur Entwicklung der Regelbeurteilung zwangsläufig auf Theorien zur Entwicklungspsychologie des moralischen Denkens und Urteilens zurückgegriffen werden. Jedoch trennen hierbei nicht alle angeführten Ansätze in ihrer verwendeten Begrifflichkeit bzw. in der jeweiligen Begriffsbestimmung ihrer Konzepte, eindeutig zwischen den unterschiedlichen Formen sozialer Regeln. Vor dem Hintergrund des Studiums einer kontextabhängigen Regelbeurteilung sollen die einzelnen Theorien -neben der Frage nach den spezifischen Regelkonzepten- in erster Linie daraufhin untersucht werden, inwieweit sie den Einfluß des Kontextes auf die Beurteilung einer Regel in ihren Konzeptualisierungen berücksichtigen.

1.1 Piaget: von der heteronomen zur autonomen Moral

Pionierarbeit im Bereich der Entwicklung der Regelbeurteilung leistete Piaget 1932. Mittels naturalistischer Beobachtung und dem Befragen von Kindern über Herkunft, Veränderbarkeit und Rechtfertigung von Spielregeln beim Marmelenspiel, unterscheidet er drei Stadien des Regelbewußtseins (siehe Abb. 1). Sie stehen mit vier Stadien der Regelanwendung (siehe Abb. 2) derart in Beziehung, daß das Regelverständnis, die Kognition, eine Voraussetzung für die Regelpraxis, das Handeln bildet. Dabei verläuft die Entwicklung der einzelnen Stufen der Anwendung und des Bewußtseins einer Regel, teilweise überlappend (Piaget, 1954; im Original 1932).

Abbildung 1.1: Drei Stadien des Regelbewußtseins (Regelverständnis) nach Piaget

<ul style="list-style-type: none">• Stufe 1 (0-3 Jahre): Die motorische Regel Regeln werden nicht als zwingend oder verpflichtend betrachtet.• Stufe 2 (4-8 Jahre): Einseitige Achtung Regeln werden als unantastbar und heilig angesehen. Vorgeschlagene Änderungen erscheinen als Übertretung. Sie verdanken ihren Ursprung den Erwachsenen. Hinsichtlich der Entwicklungsstufen der Regelanwendung, ist diese Stufe auf dem Höhepunkt des egozentrischen und der ersten Hälfte des Stadiums der Zusammenarbeit anzusiedeln.• Stufe 3 (ab 9 Jahren): Gegenseitige Achtung Regeln werden als ein auf gegenseitiges Übereinkommen beruhendes Gesetz gesehen, die in Übereinstimmung mit allen umgestaltet werden können. Ab der zweiten Hälfte des Stadiums der Zusammenarbeit und während des ganzen Stadiums der Kodifizierung, findet eine völlige Wandlung des Regelbewußtseins statt. Die von außen gesetzte Regel wird langsam verinnerlicht und am Endpunkt des Entwicklungskontinuums als das Erzeugnis wechselseitiger Übereinstimmung betrachtet. Der Entwicklungsschritt vom heteronomen zum autonomen Regelbewußtsein ist vollzogen.

Abbildung 1.2: Vier Stadien der Regelanwendung (Regelpraxis) nach Piaget

<ul style="list-style-type: none">• Motorisches und individuelles Stadium (0-2 J.) Das Kind spielt nach eigenen Wünschen und motorischen Gewohnheiten. Individuelle motorische Regeln, ritualisierte Schemata entstehen, keine Kollektivregeln.• Egozentrisches Stadium (beginnt zw. 2/5J.) Das Kind erhält von außen das Beispiel festgelegter Regeln, jedoch wird auch im Zusammenspiel weiterhin für sich gespielt; kein Miteinander, keine gemeinsam geteilten Regeln. Die Nachahmung und individuelle Anwendung der erhaltenen Beispiele zeichnet den Egozentrismus aus.• Beginnende Zusammenarbeit (beginnt zw. 7/8 J.) Das Kind spielt erstmals nach gemeinsam festgelegten Regeln, jedoch herrscht hinsichtlich der Gültigkeit allgemeiner Regeln, weiterhin Unsicherheit.• Kodifizierung der Regel (beginnt zw. 11/12 J.) Das Kind achtet beim Spiel peinlich auf gegenseitige Regeleinhaltung. Vereinbarung und Festlegung werden teilweise zum Selbstzweck. Die allgemeine Gültigkeit der Regeln ist bekannt.

Aus den Studien zum Regelbewußtsein leitet Piaget zwei übergeordnete Typen der Achtung vor einer Regel ab, die er anschließend mit den zwei Typen der kindlichen Moral gleichsetzt: Das heteronome und das autonome Regelverständnis bzw. die heteronome und autonome

Moral. Im heteronomen Stadium wird das Regelverständnis in Anlehnung an das kognitive Entwicklungsstadium (vgl. Piaget, 1983) als subjektiv und egozentrisch bezeichnet. Regeln werden durch Autoritäten gesetzt, die gleichsam befugt sind, Regelverletzungen zu bestrafen. Dadurch erhalten Regeln eine absolute Geltung, die im Zwang begründet ist. In diesem Sinne herrscht eine einseitige Achtung vor der Regel (Zwangsregel/ einseitige Achtung). Etwa vom neunten bis elften Lebensjahr treten Heranwachsende in das Stadium des autonomen Regelverständnisses. Regeln werden als gegenseitige Übereinkunft betrachtet, zu deren Beachtung man verpflichtet ist, solange die Übereinkunft gilt, die im Einverständnis mit anderen geändert werden kann. Die Beziehung des Zwangs ist abgelöst durch die Beziehung der Zusammenarbeit, die sich in der gegenseitigen Achtung vor der Regel, im Respektieren der gemeinsam geteilten Verpflichtung, zeigt (selbstverpflichtende Regel/ gegenseitige Achtung).

Ausgehend von den zwei Moraltypen, geht Piaget der Frage nach der Beurteilung verschiedener Handlungen hinsichtlich der Dimensionen gut und böse und der Strafwürdigkeit derselben nach und analysiert darüber hinaus das Verständnis verschiedener moralischer Konzepte wie das Stehlen und Lügen (vgl. Piaget, 1954, 1973). Am Beispiel der Begründungen gegen das Lügen sei verdeutlicht, daß das Studium der Entwicklungsschritte von der heteronomen zur autonomen Moral bestätigt, was Piaget für die Entwicklung des Regelbewußtseins gefunden hat. Anfänglich wird das Lügen als schlimm beurteilt, weil es bestraft wird, wäre aber erlaubt, wenn es keine Strafe zur Folge hätte. Mit zunehmendem Alter wird die Lüge als solche -auch ohne Strafe als Konsequenz- als verwerflich erachtet. Schließlich wird die Lüge als schlimm eingeschätzt, weil sie dem Vertrauen und der gegenseitigen Zuneigung zuwiderläuft. Dementsprechend sind Kinder bis ca. 10 Jahren der Meinung, daß es schlimmer ist Erwachsene als Gleichaltrige zu belügen. Im Laufe der Entwicklung aber wird die Lüge gegenüber den Kameraden als ebenso verwerflich eingestuft³. Aus diesen Ergebnissen schlußfolgert Piaget zum einen, daß der Kern der moralischen Autonomie, in der Einsicht in den Sinn von Normen für das Leben in der Gemeinschaft liegt. Zum andern läßt sich daran zeigen, daß der Übergang vom heteronomen zum autonomen Moralverständnis -neben der fortschreitenden kognitiven Entwicklung als voraussetzender Bedingung- in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt begründet ist. Dabei nimmt die Erfahrung innerhalb der Gleichaltrigengruppe eine zentrale Stellung für die Ausbildung der autonomen Moral ein. Während im heteronomen Stadium die Beachtung von Regeln in der Autorität der Eltern, im Respekt und der Liebe gegenüber diesen begründet

³ Originalantworten finden sich bei Piaget, 1954, S. 194 ff.

ist, kann in der Gleichaltrigengruppe die Geltung von Regeln unabhängig von Autoritäten erfahren werden. "Mit dem Alter ändert sich das Wesen der Achtung. In dem Maße, wie Individuen als gleiche ihre Beschlüsse fassen, wird der Druck, den sie aufeinander ausüben, gegenseitig" (Piaget, 1973, S. 117). Dabei wendet sich die Achtung in Anlehnung an Bovet, an die Personen der Gruppe und ergibt sich aus deren Beziehungen untereinander, die Erfahrungen von Zusammenarbeit und gegenseitigem Vertrauen möglich machen. Piaget sieht die moralische Entwicklung als das Ergebniss interpersonaler Interaktionen an, innerhalb derer die Individuen aktiv an Entscheidungs- und Problemlöseprozessen beteiligt sind. Vor dem Hintergrund der ausschlaggebenden Rolle, die Piaget der Gleichaltrigengruppe im Zuge der Entwicklung der autonomen Moral zuspricht, "wird die Schule zur notwendigen Übergangsstätte"(Piaget, 1954, S. 418). Vornehmlich in der Schule treffen Gleichaltrige aufeinander, weshalb ihr nach Piaget die Aufgabe zukommt, Möglichkeiten gemeinsamer Konfliktlösungen und somit persönliche Erfahrungsräume zu schaffen, anstelle der "bloßen" verbalen Vermittlung von Normen.

Insgesamt sind die von Piaget postulierten Entwicklungsrichtungen empirisch gut belegt, wenn auch die entsprechenden Altersangaben themenabhängig sind (einen guten Überblick über empirische Arbeiten hinsichtlich der kognitiven Entwicklung im allgemeinen, geben Carey, 1990 und Lourenco & Machado, 1996; hinsichtlich der moralischen Entwicklung im speziellen siehe Trautner, 1991; Lickona, 1976).

Allerdings bleibt kritisch festzuhalten, daß Piaget bei der Entwicklung der beiden Moraltypen von Konzepten von Spielregeln –Konventionen im eigentlichen Sinne- auf Konzepte moralischer Regeln generalisierte, ohne diesen Umstand gesondert zu thematisieren. Die Stufen der Entwicklung des Regelverständnis (vgl. Abb. 1) zeigen einen Verlauf vom Fehlen gemeinsamer Regeln über den Erwerb unantastbarer Regeln bis hin zum Aufbau von Regeln wechselseitiger Übereinstimmung, d.h. konventioneller Regeln. Der moralische Kern wird in Abhebung dazu von Piaget nicht herausgearbeitet; das Konzept des autonomen Regelverständnis wird mit dem moralischen gleichgesetzt. Auch die anschließende empirische Bestätigung der abgeleiteten Moraltypen anhand moralischer Inhalte, entkräften das Argument nicht gänzlich, daß dieses Vorgehen die Annahme eines universellen Regelkonzepts impliziert, das moralische mit anderen Formen sozialer Regeln gleichsetzt bzw. davon ausgeht, daß Kinder unterschiedliche Typen von Regeln nicht unterscheiden.

Hinsichtlich des Aspekts einer kontextabhängigen Regelentwicklung, kann hervorgehoben werden, daß schon die frühen Arbeiten Piagets darauf hinweisen, daß die Geltung moralischer Regeln situationsspezifisch interpretiert wird. So konstatieren seine Probanden, daß Lügen gegenüber Eltern nicht erlaubt sind, während sie gegenüber Gleichaltrigen akzeptiert werden. Trotz dieser Befunde findet diese Dimension der Regelbeurteilung in seiner Theorienbildung keine Beachtung.

1.2 Kohlberg: Gerechtigkeitsmoral

Kohlberg knüpft 1958 im Rahmen seiner Dissertation an Piagets Ideen an, begrenzt sein Forschungsinteresse jedoch explizit auf die Entwicklung des moralischen Urteilens. Dabei konzentriert er sich nicht auf inhaltliche Aspekte, sondern auf die kognitive Struktur, die dem jeweiligen Urteil zugrunde liegt. In der Tradition rationalistischer Moralphilosophen (Kant, 1902; Rawls, 1971) definiert Kohlberg (1996) den Gegenstandsbereich des moralischen Urteilens als die präskriptiven Aussagen darüber, was moralisch richtig oder verpflichtend ist: Der Kern der Moral wird in dem Prinzip der Gerechtigkeit als Fairneß gesehen. Demnach verändert sich im Laufe der Entwicklung die Struktur des Gerechtigkeitskonzepts: "Die entscheidenden Veränderungen in der Moralentwicklung sind systematische Transformationen in der Struktur operativen Denkens über Gerechtigkeitsfragen" (Oser & Althof, 1992, S. 46). Im Gegensatz zu Piaget sieht Kohlberg die Entwicklung des moralischen Urteilens nicht mit dem Erreichen der autonomen Stufe im Alter von zwölf Jahren als abgeschlossen an und bezog deshalb vorwiegend Jugendliche und Erwachsene in seine Untersuchungen ein. In Anlehnung an die Methode des klinischen Interviews von Piaget, untersuchte er die Begründungsstruktur moralischer Urteile mit Hilfe des Moral Judgment Interview (MJJ)⁴. Den Versuchspersonen werden moralische Entscheidungskonflikte vorgegeben, in denen jeweils zwei moralische Normen miteinander konfliktieren; das wohl bekannteste darunter ist das "Heinz-Dilemma", das den Konflikt zwischen dem Recht auf Leben und dem Recht auf Eigentum zum Gegenstand hat. Mittels der Analyse der jeweiligen kognitiven Argumentationsstruktur, entwickelte er folgendes Modell der Moralentwicklung als Abfolge von drei Niveaus mit jeweils zwei Stufen, das in seinen Grundzügen anhand nachstehender Tabelle beschrieben wird.

⁴ Eine ausführliche Darstellung der Methode findet sich bei Colby & Kohlberg, 1987.

Tabelle 1.1: Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung

Niveau	Stufe	Orientierung	Gerechtigkeitskonzept	Sozialmoralische Perspektive
Präkonventionell (Unter 9Jahren) ^a	Stufe 1: Heteronome Moral	An Strafe und Gehorsam	Gerecht ist jene Handlung, für die ich belohnt werde	Egozentrische Perspektive Standpunkt und Interessen anderer werden auf dieser Stufe nicht bedacht, es wird nicht erwogen, daß sie voneinander abweichen können; Unfähigkeit zwei Standpunkte in Beziehung zu setzen.
	Stufe 2: Individualistische, instrumentelle Moral	Instrumentell-relativistische Orientierung	Gerechtigkeit meint, daß ich jetzt etwas für dich tue, wenn du später auch etwas für mich machst	Konkret individualistische Perspektive Gewahr werden, daß jeder eigene Interessen verfolgt und Standpunkte konfliktieren können
Konventionell (Jugendliche und Erwachsene) ^a	Stufe 3: Interpersonal, normative Moral	An Rollen und interpersoneller Konformität. "Good-Boy"	Gerecht sind jene Handlungen, die in meiner Gruppe gutgeheißen werden	Perspektive des Individuums in Relation zu anderen Individuen Hier wird verstanden, daß Gefühle und Erwartungen von Individuen geteilt werden, den geteilten Interessen wird Vorrang eingeräumt, unterschiedliche Standpunkte werden in Beziehung gesetzt und Erwartungen anderer antizipiert
	Stufe 4: Sozialsystem-Orientierte Moral	An Recht und Ordnung	All jene Handlungen sind gerecht, die den vereinbarten Regeln der Gesellschaft folgen	Gesellschaftsbezogene Perspektive Übernahme des Standpunktes eines sozialen Systems, das Regeln und Rollen definiert, individuelle Beziehungen werden anhand ihres Stellenwertes im sozialen System beurteilt
Postkonventionell (Wenige Erwachsene normalerweise erst über 20–25 Jahren) ^a	Stufe 5: Moral der Menschenrechte und der sozialen Wohlfahrt	An "Staatsvertrag" und an Regeln gesellschaftlicher Konensfindung	Gerechtigkeit meint, daß Menschen ihre fundamentalen Rechte wahrnehmen können	Perspektive des der Gesellschaft vorgeordneten Individuums Perspektive des rationalen Individuums, das individuelle Werte den sozialen Bindungen und Verträgen überordnet, unterschiedliche Standpunkte werden durch formale Operationen der Übereinstimmung und Konsensbildung integriert
	Stufe 6: Moral der allgemein ethischen Prinzipien	An universalistischen allgemeinverbindlichen, ethischen Prinzipien	Ideale Rollenübernahme	Perspektive des moralischen Standpunkts Soziale Urteile werden auf universalistische Prinzipien gegründet und jedem Individuum Selbstzweck zugestanden

Anmerkungen. Quelle: Nach Colby and Kohlberg, 1987, S. 18 und Kohlberg, 1996, S. 51.

a. Altersangaben beziehen sich auf empirisch gefundene Verteilungen.

Wie Tabelle 1.1 zeigt, ist jede Stufe durch eine spezifische Gerechtigkeitsoperation (siehe Spalte 3) sowie durch eine spezifische Form der Perspektivendifferenzierung und -koordination (siehe Spalte 4) (vgl. Selman, 1980, 1984) gekennzeichnet, die dem moralischen Urteil als zentrale Ordnungsstruktur zugrunde liegt. Die Stufen werden hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden kognitiven Leistung zunehmend komplexer und hinsichtlich des Einschlußniveaus sozialer Sachverhalte in das moralische Urteil zunehmend umfassender. So erweitert sich der soziale Bezugsrahmen, der den Standpunkt eines

Individuums innerhalb seiner Umwelt beschreibt, von einer individualistischen über eine rollenbezogene hin zu einer allgemein-menschlichen Orientierung.

Die konventionelle Orientierung der Stufen 3 und 4 als Grundlage für moralische Entscheidungen wirft die Frage auf, wie Kohlberg die Beziehung zwischen Konvention und Moral im einzelnen konzipiert; ob er Konventionen als spezifische Formen moralischer Urteile auffaßt und unter diese subsummiert. Colby und Kohlberg (1987) distanzieren sich strikt von der Annahme, auf dem Präkonventionellen und Konventionellen Niveau Konvention nicht von Moral unterschieden zu haben⁵. Dementsprechend betonen sie, daß Moral eine von Konventionen unabhängige intellektuelle Grundlage erfordert und folglich von Konventionen abzugrenzen ist. Kohlberg geht jedoch nicht so weit, beide Konzepte im Sinne eigenständiger Entwicklungssequenzen explizit voneinander zu unterscheiden. Selbst wenn er argumentiert, daß sich das moralische Urteil auf der Konventionellen Stufe an Konventionen als Bezugsrahmen orientiert, impliziert dies doch ein Verständnis von Konventionen. In diesem Sinne können die Entwicklungsstufen als das Durchlaufen vom Verständnis von Konventionen bis hin zu autonomen Prinzipien interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund scheint die Frage, ob konventionelle und moralische Regeln in Kohlbergs Theorie zwei verschiedene Bereiche darstellen oder aber miteinander verknüpft werden, nicht befriedigend gelöst zu sein.

In der Tradition des strukturgegenetischen Entwicklungsansatzes, der auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung zurückgeht (Piaget, 1976), zeichnet sich das Konzept der Stufe durch nachstehende Charakteristika aus (Kohlberg, 1996):

- Stufen unterscheiden sich durch qualitative Unterschiede der Denkstruktur.
- Stufen bilden organisierte Ganzheiten, d.h. das gesamte Denken folgt dem stufentypischen Muster (Homogenitätsannahme).
- Stufen folgen dem Gesetz der hierarchischen Integration, d.h. jede nächsthöhere Stufe baut auf der vorherigen auf.
- Stufen folgen einer invarianten Entwicklungssequenz. Sie sind hierarchisch aufgebaut, ihre Reihenfolge ist notwendig und universell. Somit kann weder eine Stufe übersprungen werden, noch sind Regression möglich (Universalitätsannahme).

⁵ "Our use of the term conventional to describe the second developmental level implies not a failure of distinguish the two domains but rather on focus on socially shared moral norms and roles as the basic for making morally prescriptive judgments of rights, responsibilities and so on" (Colby & Kohlberg, 1987, S. 10).

”Die strukturelle Theorie betont, daß die Entwicklung zur jeweils nächsten Stufe durch eine reflektierende Reorganisation vollzogen wird, die aus der Empfindung von Widersprüchen innerhalb der augenblicklichen Stufenstruktur hervorgeht” (Kohlberg, 1996, S. 170). Das Individuum ist demnach aktiv am Aufbau der Denkstrukturen beteiligt (Konstruktivismus). Jedoch nicht durch bloße Denkprozesse, die durch anfallende kognitiv-moralische Konflikte ausgelöst werden, sondern durch konkrete Erfahrungen in der aktiven Teilnahme am sozialen Leben, das Gelegenheit zur Rollen- und Perspektivenübernahme bietet. Die praktische Konsequenz dieses Ansatzes, ist die Entwicklung des “Just-Community- Programm” zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit (Kohlberg, 1986). In Abhebung zu Piaget, sieht Kohlberg die Interaktion in der Gleichaltrigengruppe allerdings nicht als den ausschlaggebenden Entwicklungsfaktor für die moralische Entwicklung an, die sich darin zeigt, daß mit zunehmendem Alter Bedürfnisse und Gefühle anderer mehr Beachtung finden und komplexere Vorstellungen von Reziprozität und Gleichheit in den Urteilen erkennbar werden. Laut seinen Forschungsergebnissen sind alle Gruppen, an denen das Kind partizipiert, von Bedeutung, da die Institutionen der Erwachsenenwelt auch auf Gegenseitigkeit, Gleichbehandlung und Eingehen auf menschliche Bedürfnisse gegründet sind. Somit finden soziale und kulturelle Aspekte, mit Blick auf kontextuelle Einflüsse, in der Theorie Kohlbergs im Sinne entwicklungsstimulierender Faktoren, Berücksichtigung.

Die Entwicklungssequenz der Stufen sowie die jeweils erreichte Urteilsstruktur müssen sich jedoch, in Ableitung des Homogenitäts- sowie des Universalitätspostulates, situations- und kulturunabhängig finden lassen. Für den empirischen Nachweis der Universalitätsannahme gilt demnach, daß sich sowohl die einzelnen Stufen, als auch die postulierte Sequenz derselben, in allen Kulturen finden lassen müssen. Verschiedene Untersuchungen bestätigen diese Annahme, indem sie die einzelnen Stufen sowie die geforderte Stufenreihenfolge empirisch belegen (Snarey (1985) gibt eine Übersicht über 45 interkulturelle Studien aus 27 Ländern; vgl. auch Colby, Kohlberg, Gibbs & Liebermann, 1983).

Analog zur Homogenitätsannahme sollte sich weiterhin zeigen, daß Individuen über alle Situationen hinweg auf dieselbe –bisher erreichte- Urteilsstruktur zurückgreifen. Empirische Befunde deuten jedoch daraufhin, daß in Abhängigkeit von der jeweiligen Entscheidungssituation unterschiedliche Stufenprinzipien zum Tragen kommen (vgl. Senger, 1985; Keller, 1996; Beck, 1998; Minnameier, 1998). So konnte Beck (1998), im Zuge des von ihm geleiteten Forschungsprojekts zur Analyse der Segmentierungshypothese zeigen, daß

Individuen zur Lösung desselben Wertekonflikts, in unterschiedlichen Kontexten, auf unterschiedliche moralische Urteilsstrukturen zurückgreifen. Keller (1996) machte in einer Längsschnittstudie (N = 53 Schulklassen) Beziehungen als Kontext der moralischen Entwicklung zum Gegenstand ihrer Untersuchung. Den Versuchspersonen wurde ein Mutter-Kind- Konflikt sowie eine Freund/innen-Konflikt vorgegeben, der die Versprechensnorm thematisierte. Hinsichtlich des Entwicklungsniveaus situationsspezifischen moralischen Verstehens konnte gezeigt werden, daß die moralische Bewertung im Freundschaftsdilemma tendenziell weiterentwickelt war als im Autoritätsdilemma. Im Lichte dieser Ergebnisse scheint die Kontextunabhängigkeit moralischer Urteile, wie sie die Homogenitätsannahme Kohlbergs postuliert, nicht haltbar. Vielmehr gewinnt die alternativ diskutierte Segmentierungshypothese, wonach problem-, themen- oder lebensbereichsspezifische Aspekte das moralische Urteil beeinflussen, an Bedeutung.

1.3 Gilligan: Fürsorgemoral

Eine Flut von kritischen Arbeiten über mögliche geschlechtsspezifische Moralorientierungen (und damit an Kohlbergs universeller Moralkonzeption), hat Carol Gilligan mit ihrem Werk "In a Different Voice" (1982) ausgelöst, in dem sie der "Kohlbergschen" Gerechtigkeitsmoral eine Moral der Fürsorge und Verantwortlichkeit entgegengestellt hat.

Neben methodischen Aspekten, rein männliche Versuchspersonen als empirische Basis für die Theoriekonstruktion herangezogen zu haben, stellt sie seine theoretische Konzeption des Moralbegriffs, die sich ausschließlich an den Normen der Autonomie und Gerechtigkeit orientiert, als universell gültig in Frage.

In eigenen empirischen Untersuchungen fand Gilligan dagegen, daß Mädchen und Frauen bei der Reflexion der „Kohlbergschen“ Dilemmata nicht Rechte, Regeln und Pflichten, sondern Anteilnahme und Verantwortlichkeit in Beziehungen thematisieren. Daraus folgert sie, daß Frauen moralische Probleme als Konflikte zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen und Verantwortungen der Beteiligten verstehen und nicht als Konflikte durch konkurrierende Ansprüche von Individuum und Gesellschaft. Der weiblichen Fürsorgemoral (care) entspricht ein mit anderen verbundenes Selbst, das sich in Beziehung zu anderen Menschen erlebt; der männlichen Gerechtigkeitsmoral (justice) dagegen ein autonomes, unabhängiges Selbst, das sich von anderen getrennt erlebt. Im Bezugsrahmen der Theorie Chodorows (1974) sieht Gilligan die Entwicklung der beiden Moraltypen in fundamentalen

Unterschieden in der weiblichen und männlichen Sozialisation begründet. Erfahrungen unterschiedlicher Bindungsmuster, Bindung vs. Abgrenzung, sind ihrer Meinung nach geschlechtsgebunden (Gilligan, 1984).

Anhand der Befragung von Frauen zur Entscheidung eines Schwangerschaftsabbruchs, versucht sie die Frage, ob sich das moralische Denken der Geschlechter in seinen inhaltlichen Orientierungen und in seinen Grundmustern tatsächlich unterscheidet, empirisch zu beantworten. Auf der Basis der auf diese Weise gefundenen und analysierten Daten, beschreibt Gilligan (1984) eine für Frauen spezifische Entwicklungssequenz⁶ im Aufbau der Fürsorgemoral. Die entscheidenden Entwicklungsschritte liegen in der Veränderungen des Verständnisses von Verantwortung in Beziehungen. Dabei geht sie von Kohlbergs Strukturbegriff⁷ aus, zeigt aber innerhalb der Strukturen für Frauen eine andere moralische Orientierungen auf als für Männer.

Die These von den zwei Moralen hat eine weit über die Grenzen der Psychologie hinausreichende Diskussion ausgelöst. Der Sammelband "Weibliche Moral" von Nunner-Winkler (1991a) zeigt diesbezüglich die konträren Positionen aus philosophischer und soziologischer Sicht auf (siehe auch Nunner-Winkler, 1984).

Darüber hinaus wurden zahlreiche empirische Arbeiten angeregt, die sich mit Geschlechterdifferenzen im moralischen Urteil beschäftigen. Jedoch konnte bislang weder für die moralische Entwicklung im Kindesalter (vgl. Lugt-Tappeser, Klasen, Schlaich & Scheiblechner, 1998; Nunner-Winkler, 1991b), noch im Erwachsenenalter (Walker, 1984, 1989), die von Gilligan postulierte geschlechtsgebundene Differenzierung hinsichtlich der Gerechtigkeitsorientierung als die typisch männliche Urteilspräferenz und der Fürsorgeorientierung als das typisch weibliche Urteilsprinzip nachgewiesen werden.

Von weitaus größerer Bedeutung als die Kontroverse um eine Geschlechterpolarisierung des Urteilsstils, scheinen in diesem Zusammenhang vor allem die Befunde zu sein, die auf eine kontextabhängige Urteilspräferenz hindeuten. Lugt-Tapeser und Jünger (1998) konnten aufzeigen, wie stark der jeweilige Lebensbereich, in dem der zu beurteilende Konflikt eingebettet ist, den präferierten Urteilsstil beeinflusst. Im beruflichen Bereich zeigen beide Geschlechter eindeutig eine Justice-Orientierung, während im familiären Bereich eher auf fürsorgeorientierte Urteile auszumachen waren. Auch in Untersuchungen mit Kindern, konnten Nunner-Winkler und Sodian (1988a, 1988b) bestätigen, daß die

⁶ Eine ausführliche Darstellung der Stufenabfolge findet sich im Anhang A.1.

⁷ Im Gegensatz zu Kohlbergs harten Stufen, spricht man hier von sogenannten weichen Stufen, die sich nicht durch kognitive Operationen im Sinne Piagets, sondern über ein ich oder selbst definieren.

Begründung von moralischen Regelübertreten stärker situations- als geschlechterabhängig variiert. Nach den Befunden von Döbert und Nunner-Winkler (1986), die Argumente Jugendlicher beiderlei Geschlechts für und wider Abtreibung und Wehrdienst verglichen, scheint die unmittelbare Betroffenheit der ausschlaggebende Faktor für die moralische Orientierung zu sein. Die Dimension Betroffenheit, die wiederum mit der Vorgabe realer oder hypothetischer Konflikte in Verbindung steht, kann demnach auch als Hinweis auf den Einfluß des situativen Kontext interpretiert werden (vgl. Döbert, 1988). "Ehe man daran ginge, geschlechtsspezifische Ethiken zu konstruieren, müßte man demnach wohl erst einmal situationsspezifische Ethiken postulieren" (Döbert, 1991, S. 133).

1.4 Turiel: Domänenspezifische Regelbeurteilung

Turiel (1983) differenziert die Theorien von Piaget und Kohlberg in seiner Domänentheorie weiter aus, indem er explizit zwischen moralischen Normen, sozialen Konventionen und Regeln, die die persönlich-psychologische Sphäre betreffen, unterscheidet. Somit legt er eine Theorie vor, die im eigentlichen Sinne als entwicklungspsychologische Theorie der Regelentwicklung bezeichnet werden kann.

Als eine der wichtigsten empirischen Arbeiten im Zuge der Etablierung der Domänentheorie -als entwicklungspsychologische Theorie- ist die Untersuchung von Nucci und Turiel (1978) einzustufen. Hier konnte erstmals⁸ gezeigt werden, daß schon Kinder im Vorschulalter, d.h. zwischen 2 und 5 Jahren, zwischen moralischen und konventionellen Regeln unterscheiden. Im Gegensatz zu konventionellen Regelübertreten wurden moralische auch ohne die Existenz einer expliziten Regel als "nicht o.k." eingestuft. Zudem konnten Unterschiede in den Reaktionen der Kinder und erwachsenen Betreuungspersonen auf moralische und konventionelle Regelübertrete beobachtet werden, die auch auf Handlungsebene darauf hinweisen, daß Kinder zwischen den Regeltypen unterscheiden.

Turiel folgert aus der Zusammenschau seiner Ergebnisse (Nucci & Turiel, 1978; Turiel, 1983), daß sich schon Kinder im Vorschulalter bei der Beurteilung einer Regel daran orientieren, auf welchen Aspekt der sozialen Wirklichkeit die Regel bezug nimmt. In Abhängigkeit davon, ob eine Regel unter moralischen, konventionellen oder persönlichen Gesichtspunkten betrachtet wird, fällt die Beurteilung verschiedenartig aus. Folglich konstituieren Moral, Konventionen und persönliche Belange jeweils spezifische Ausschnitte

⁸ Bislang lagen Studien mit Erwachsenen und Schulkindern vor.

sozialen Lebens, die auf unterschiedlichem sozialen Wissen gründen. Entsprechend definiert Turiel Moral, Konvention und Persönliche Angelegenheit⁹ als eigenständige Regelbereiche -die sogenannten Domänen-. Die Domäne Moral impliziert die Vorstellungen über Gerechtigkeit und Wohlfahrt, die Domäne Konvention, das Wissen um soziale Organisationen und soziale Systeme, und die Domäne Persönliche Angelegenheit, die Vorstellungen eines autonomen Selbst mit persönlichen Belangen.

Im Sinne distinkter Kategorien erfolgt die Entwicklung der einzelnen Regelkonzepte domänenabhängig. Innerhalb der Domänen werden qualitativ verschiedene, voneinander unabhängige Entwicklungslinien angenommen. Bislang hat Turiel die Entwicklungssequenz für Regelkonzepte in der Domäne Konvention¹⁰ empirisch nachgewiesen (Turiel, 1978a), und ausgeführt (Turiel, 1978b). Die Bestimmung eigenständiger Entwicklungsstufen der Konzeption von Regeln in der Domäne Moral, steht bislang noch aus. Hier lehnt sich Turiel an die Entwicklungssequenz moralischer Urteile nach Kohlberg an (vgl. Turiel, 1983, 1998). Eine Darstellung altersabhängiger Veränderungen in der Domäne Persönliche Angelegenheit¹¹ geben Nucci und Lee (1993) (siehe auch Nucci, 1996).

Die unterschiedlichen Regelkonzepte werden aus qualitativ unterschiedlichen Aspekten der sozialen Interaktion gebildet. Die Konzeption moralischer Regeln gründet hauptsächlich auf Erfahrung. Dabei konzentrieren sich die Interaktionen auf die direkten Auswirkungen der Handlung. Konventionen dagegen werden vornehmlich als Regelwissen erworben, d.h. Befehle, Regelvermittlung, oder das Aufzeigen von Aspekten der sozialen Ordnung stehen im Mittelpunkt konventioneller Interaktionen (Turiel, 1983). Für die Herausbildung des Konzepts Persönliche Angelegenheit sehen Nucci und Lee (1993) folgende Prozesse als ausschlaggebend an: Zum einen wird in der sozialen Interaktion explizit auf die freie Wahlmöglichkeit hingewiesen, wohingegen bei moralischen oder konventionellen Regeln Gehorsam gefordert wird. Zum anderen wird der Konflikt als zentrales Moment in der Interaktion herausgehoben. Kinder etablieren die Domäne Persönliche Angelegenheit, indem sie freie Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Dingen -gegen den Widerstand anderer- fordern. Als wesentlichen Entwicklungsmechanismus, der für die Stufenübergänge der Regelkonzepte in den Domänen Moral und Konvention zuständig ist, beschreibt Turiel (1983) die Reorganisation der Denkstrukturen, die an die Prozesse der Äquilibration und Disäquilibration von Piaget (1976) erinnern. In Abhebung zu Piaget postuliert Turiel

⁹ Während Turiel sich hauptsächlich der Erforschung von Regeln in der Domäne Moral und Konvention gewidmet hat, verfolgte Nucci in weiteren Forschungsarbeiten die Entwicklung der Konzeption von Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit.

¹⁰ Eine Darstellung der Entwicklungssequenz in der Domäne Konvention findet sich im Anhang A.2.

¹¹ Die altersabhängigen Veränderungen in der Domäne Persönliche Angelegenheit findet sich im Anhang A.3.

allerdings keine domänenübergreifende Struktur, sondern jede Domäne bildet eine intern äquilibrierte Struktur. ”The concepts of affirmation and negation as characteristics of levels of social-conventional thinking were derived independently of Piaget’s work on contradiction and have a somewhat different meaning. As ways of describing levels of development, affirmations and negations should not be taken to be synonymous with Piaget’s concepts”(Turiel, 1983, S. 105).

Die Studien um Turiel (Turiel, 1978a, 1978b, 1983; Turiel & Smetana, 1984; Tisak, 1986; Nucci & Turiel, 1978; Nucci, 1981; Nucci & Nucci, 1982; Smetana, 1983; Weston & Turiel 1980) bestätigen die Annahme der Domänentheorie, daß zwischen verschiedenen Arten von Regeln unterschieden und bei der Beurteilung einer Regel auf die jeweilige Domäne zurückgegriffen wird.

Neben dem Nachweis der Distinktion der unterschiedlichen Domänen, wird in den einzelnen Untersuchungen weiter verfolgt, anhand welcher Beschreibungsdimensionen¹² die Unterscheidung zwischen den Domänen festgemacht wird.

Nucci und Turiel (1978) untersuchen die Überschreitung moralischer und konventioneller Regeln in Abhängigkeit davon, ob eine *explizite Regel* bezüglich dieser Handlung existiert. Sie kommen zu dem Schluß, daß moralische Regeln verpflichtend, unveränderbar und allgemeingültig wahrgenommen werden, d.h. eine Überschreitung auch ohne explizite Existenz einer Regel negativ beurteilt wird.

Turiel (1983) untersucht die *Veränderbarkeit von Regeln* und findet, daß die Personen aller Altersgruppen darin übereinstimmen, daß moralische Vorschriften generelle Geltung besitzen. Konventionelle Regeln können dagegen in Abhängigkeit vom Konsens der jeweiligen Bezugsgruppe verändert werden.

In diesem Zusammenhang gehen Weston und Turiel (1980) sowie Shweder, Turiel und Much (1981) der Frage nach der *Begründung für die Veränderbarkeit* moralischer und konventioneller Regeln nach und stellen fest, daß die Gültigkeit moralischer Regeln nicht von Autoritäten abhängig gemacht wird, während dies für konventionelle Regeln der Fall ist.

¹² Die interessierende Dimension der Regelbeurteilung der jeweiligen Studie ist durch Kursivschrift hervorgehoben.

Davidson, Turiel & Black (1983) untersuchen die Verletzung einer Regel in Abhängigkeit von *potentieller Strafe als Konsequenz* und schlußfolgern, daß moralische Regelverletzungen auch dann als negativ beurteilt werden, wenn keine Bestrafung folgt, während die Verletzung von Konventionen bei Abwesenheit von Strafe als akzeptabel gelten kann.

Shantz (1982) untersucht den *wahrgenommenen Schweregrad* moralischer und konventioneller Regelverletzung. Insgesamt wird die Verletzung moralischer Regeln deutlich negativer eingeschätzt als die Verletzung konventioneller Regeln.

Auf der Grundlage der Untersuchungen, in denen Kindern und Jugendlichen hypothetische Regelverletzungen zur Beurteilung anhand der jeweils interessierenden Dimension, vorgegeben wurden, konnten empirisch fundierte Indikatoren identifiziert werden, die die Zuordnung einer Regel zu einer Domäne erlauben. Darüber hinaus geben die Ergebnisse zur Art und Weise wie die einzelnen Dimensionen begründet werden, Aufschluß über inhaltliche und strukturelle Aspekte in einer Domäne. Im folgenden werden die zentralen Aspekte einer Domäne bzw. die entsprechenden Regeln in einer Domäne, wie Turiel (1983) sie auf der Basis der empirischen Befunde und theoretischen Konzeption definiert, nochmals zusammengefaßt. Dabei erlauben die Kriterien der sogenannten horizontalen Dimension die Zuordnung zu den Domänen, die Kriterien der vertikalen Dimension dagegen beschreiben die Struktur und Entwicklung innerhalb einer Domäne. (Zur Übersicht der Kriterien hinsichtlich der Unterscheidung des Entwicklungsstands innerhalb einer Domäne sei auf die Anhänge A.2 und A.3 verwiesen.)

Regeln in der Domäne Moral

Regeln in der Domäne Moral, auch moralische Regeln genannt, gehen mit der Bewertung des Handelns als gut oder schlecht, richtig oder falsch, einher und lassen sich folglich aus der Handlung selbst ableiten. Daraus ergibt sich ein vom jeweiligen Kontext unabhängiger, übergreifender Geltungsbereich. Moralische Regeln werden durch die Erfahrung in sozialen Beziehungen erworben und beziehen sich auf die Rechte und das Wohlergehen anderer Menschen. Turiel (1983) vereint sowohl Justice- als auch Welfareorientierung in seiner Konzeption von Moral. Nicht lügen, andere nicht bestehlen oder mit anderen teilen, sind Beispiele, die Turiel für Regeln in der Domäne Moral anführt. Nachstehende Kriterien erlauben die Zuordnung einer sozialen Regel bzw. des damit verbundenen Regelübertritts zur Domäne Moral:

- Ein moralischer Regelüberttritt wird unabhängig von der Existenz einer expliziten Regel als falsch beurteilt.
- Ein moralischer Regelüberttritt wird als schwerwiegender eingestuft als ein Regelüberttritt in der Domäne Konvention.
- Ein moralischer Regelüberttritt zieht eine schwere Bestrafung nach sich.
- Moralischen Regeln wird ein über den Kontext hinausreichender Geltungsbereich zugesprochen; sie werden als universell und unveränderbar angesehen.
- Kein moralischer Regelüberttritt wird als persönliche Angelegenheit bezeichnet.
- Ein moralischer Regelüberttritt bezieht sich auf Fragen von Gerechtigkeit und Fürsorge.

Regeln in der Domäne Konvention

Regeln der Domäne Konvention, auch konventionelle Regeln oder Konventionen genannt, sind Regeln, die das soziale Zusammenleben organisieren und durch den Konsens der jeweiligen Mitglieder eines Systems entstehen. Dadurch, daß sie sich aus den jeweiligen Sozialordnungen und nicht aus der Handlung selbst ableiten lassen, sind sie relativ zum sozialen Kontext bzw. werden durch diesen definiert. Eine Regelmäßachtung führt im Gegensatz zur moralischen Regelverletzung nicht zur Schädigung eines Einzelnen im Sinne von handlungsimmanenten Folgen. Sie werden durch die Teilnahme an sozialen Systemen erworben, jedoch in erster Linie als tradiertes Regelwissen innerhalb einer Gruppe. Tischsitten oder Umgangsformen sind Beispiel für konventionelle Regeln. Anhand folgender Kriterien wird eine soziale Regeln bzw. der damit verbundenen Regelüberttritt der Domäne Konvention zugeordnet:

- Ein konventioneller Regelüberttritt wird in Abhängigkeit von bestehenden Regeln, Autoritäten oder Sanktionen als falsch beurteilt, d.h. lediglich dann, wenn sie einen konventionellen Standard verletzen.
- Ein konventioneller Regelüberttritt wird weniger schwerwiegend eingestuft als ein Regelüberttritt in der Domäne Moral.
- Ein konventioneller Regelüberttritt zieht eine vergleichsweise leichterer Bestrafung nach sich als ein moralischer Regelüberttritt.
- Konventionelle Regeln werden kontextabhängig beurteilt.
- Konventionelle Regeln sind veränderbar.
- Ein konventioneller Regelüberttritt bezieht sich auf Fragen der sozialen Ordnung.

Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit

Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit, auch persönliche Regeln¹³ genannt, beziehen sich auf Handlungen, die außerhalb des Gebietes der rechtfertigbaren sozialen Regulierung anzusiedeln sind und somit unabhängig von anderen bestimmt werden können. Im Sinne sogenannter selbst gewährter Rechte betreffen sie die Frage von Präferenz und Wahl. Für persönliche Regeln gilt, daß sie in den individuellen Entscheidungsspielraum fallen. Folglich soll ein Regelübertritt lediglich für die Akteure selbst Konsequenzen nach sich ziehen. Beispiele für Regeln der in der Domäne Persönliche Angelegenheit sind die Wahl der Freund/innen oder Handlungen, die sich auf den eigenen Körper beziehen. Folgende Kriterien

erlauben die Zuordnung von Regeln und Handlungen zur Domäne Persönliche Angelegenheit:

- Ein persönlicher Regelübertritt wird als weniger gravierend eingestuft als ein Regelübertritt in den Domänen Konvention und Moral.
- Eine persönliche Regel wird als eigene Angelegenheit bezeichnet.
- Von anderen Instanzen als dem Selbst festgelegte persönliche Regeln, werden als absurd oder unsinnig bezeichnet.

An dieser Stelle kann zusammenfassend festgehalten werden, daß zahlreiche Arbeiten vorliegen, die einzelne Aspekte der Domänentheorie empirisch stützen. Bei Helwig, Tisak und Turiel (1990) findet sich eine Übersicht von nahezu 60 Forschungsberichten, die zeigen, daß schon in einem sehr frühen Alter zwischen Regeln in den Domäne Moral und Konvention differenziert wird und die Regelkonzepte unterschiedliche Entwicklungssequenzen aufweisen. Darüber hinaus konnte die Gültigkeit der domänenabhängigen Regelbeurteilung auch kulturübergreifend nachgewiesen werden (Turiel, 1998). Dementsprechend werden nicht alle Regelverletzungen gleich behandelt, sondern je nach Domänenzuordnung, differenziert bewertet. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht dabei bislang die Dinstinktion und die Koordination der unterschiedlichen Domänen, wobei die Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit -im Gegensatz zu Regeln in den Domänen Moral und Konvention- ein vergleichsweise junges Forschungsgebiet darstellen.

¹³ Wie schon an anderer Stelle erwähnt, hat sich Turiel vorzugsweise mit Regeln in den Domänen Moral und Konvention beschäftigt; weshalb bei der Definition der Domäne Persönliche Angelegenheit auf Nucci (1981) und Nucci und Lee (1993) bezug genommen wird.

Darüber hinaus liegen aber auch Befunde vor, die darauf hinweisen, daß die Regelbeurteilung möglicherweise durch weitere Aspekte als die der Domänenzuordnung bestimmt wird.

So fand Shantz (1982) in einer Untersuchung bei sechs- bis siebenjährigen Kindern, die in erster Linie auf die Unterscheidung in den Domänen Moral und Konvention ausgerichtet war, daß Kinder den Regelübertritt, sich die Haare nicht zu kämmen, negativer einstufen, denn als Junge mit Puppen zu spielen. Regelübertritte innerhalb einer Domäne, werden demnach nicht einheitlich bewertet, was die Relevanz situativer Faktoren bei der Regelbeurteilung nahelegt.

Die kontextspezifische Variabilität der Geltung von Normen wird durch die Ergebnisse von Kahn & Turiel (1988) bei sechs- bis elfjährigen Kindern bestätigt. Sie untersuchten moralische und konventionelle Regelkonzepte im Kontext enger und lockerer Freundschaftsbeziehungen. Die moralische Regelverletzung, zu lügen wurde in engen Freundschaftsbeziehungen als gravierender bewertet als in lockeren, während die Verletzung einer Kleiderordnung beim Restaurantbesuch in einer lockeren Freundschaft negativer beurteilt wurde als in einer engen. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, daß die Verletzung moralischer und konventioneller Regeln und der damit einhergehenden sozialen Erwartungen an andere, nicht unabhängig vom jeweiligen Freundschaftskontext beurteilt wird.

Befunde hinsichtlich der kontextspezifischen Regelbeurteilung in der Domäne Moral werden auch von Keller(1996) vorgelegt. Sie gab Kindern und Jugendlichen verschiedene Dilemmata vor, die die Versprechensnorm gegenüber Freund/innen und der Mutter thematisieren. Die Beurteilung fiel dabei in Abhängigkeit von den Kontexten Freundschaft und Familie derart aus, daß das moralische Urteil im Freundschaftsdilemma vergleichsweise früher entwickelt ist als im Autoritätsdilemma.

Unter dem Blickwinkel der Akzeptanz ein und derselben Autoritätsperson als regelsetzende Instanz in unterschiedlichen sozialer Kontexten, konnten Laupa und Turiel (1993) für sechs bis zwölfjährige Kinder nachweisen, daß die Akzeptanz einer Regelinstanz situationsspezifisch beurteilt wird. Die Kinder akzeptieren beispielsweise die Autorität des Lehrers in der eigenen Schule, jedoch nicht im Park, in einer anderen Schule oder zuhause.

Nicht zuletzt haben sich einige Arbeiten in der "Turiel-Tradition" mit der Regelbeurteilung in ausgewählten Kontexten beschäftigt.

Die Arbeiten von Smetana und Mitarbeiterinnen (Smetana, 1988a, 1988b, 1989, 1994, 1995; Smetana & Asquith, 1994)¹⁴ knüpfen an Turiels Befunde an und demonstrieren die Gültigkeit der domänenspezifischen Regelbeurteilung für den Kontext Elternhaus. Eltern und Kinder bzw. Jugendliche beurteilen soziale Regeln in der Interaktion miteinander unter Rückgriff auf die Domänen. Diese Studien setzen einen neuen Schwerpunkt, indem sie die Domänentheorie zur Erklärung von Konflikten im Elternhaus heranziehen. Somit gehen sie über den ausschließlichen Nachweis der domänenspezifischen Regelbeurteilung hinaus und erweitern die Domänenforschung um den anwendungsbezogenen Aspekt ihres Erklärungswerts für Konflikte hinsichtlich der Regelakzeptanz im Elternhaus.

Smetana & Bitz (1996) haben dieses Forschungsparadigma auf die Schule ausgeweitet und die domänenabhängige Regelbeurteilung auch in diesem Kontext nachgewiesen.

Hoppe-Graff et al. (1998) indessen, konnten in ihrer Studie an deutschen Schulen die Ergebnisse von Smetana nur teilweise bestätigen. Trotz der grundsätzlichen Orientierung an den Domänen, bezogen die Schüler/innen in hohem Maße spezifische Situationsvariablen bei der Beurteilung von Regeln in der Schule mit ein.

In dieselbe Richtung weist schon die Studie an 1th und 5th Graders¹⁵ von Blumenfeld, Pintrich und Hamilton (1987). Sie untersuchten die Beurteilung moralischer und konventioneller Regeln ebenfalls im Kontext Schule und kommen zusammenfassend zu dem Schluß: "results point to the importance of considering both the content and the context of norms" (S. 1399). Sie fordern also die Einbettung des Kontext als nächsten Schritt im Rahmen der Forschung zur Entwicklung von Regelbeurteilung.

Insgesamt ist der Beitrag Turiels zur Entwicklung der Regelbeurteilung dahingehend zu würdigen, daß er den strukturalistischen Ansätzen zur Moralentwicklung von Piaget und Kohlberg, eine Konzeption voneinander unabhängiger sozialer Begriffssysteme gegenüberstellt und somit eine entwicklungspsychologische Theorie der Regelentwicklung vorlegt, die zwischen unterschiedlichen Regelsystemen differenziert. Die Domänen Moral, Konvention und Persönliche Angelegenheit können als empirisch gesichert ausgewiesen werden.

Jedoch liefern mehrere Untersuchungen, Anhaltspunkte dafür, daß in weiteren Forschungsarbeiten, dem Kontext eine größere Beachtung als bisher beigemessen werden

¹⁴ Diese Untersuchungen, als auch die von Smetana und Bitz (1996) und Hoppe-Graff et al. (1998) im Kontext Schule durchgeführten, werden in Kapitel 3 nochmals aufgegriffen und näher beschrieben.

¹⁵ Aufgrund des vom deutschen unterschiedlichen Schulsystems wird von einer Übersetzung Abstand genommen.

muß. Die Erforschung der domänenspezifischen Regelbeurteilung konzentrierte sich bislang auf den empirischen Nachweis der Domänen als auch deren spezifische Entwicklungslinien sowie die Identifikation von Zuordnungskriterien. Dieses Vorgehen impliziert jedoch nicht die Negation von Kontexteinfluß auf die Regelbeurteilung, es werden lediglich andere Akzente gesetzt. Selbst Turiel hebt in seinem Beitrag (1998) an mehreren Stellen die Wichtigkeit des Kontext hervor "that the mind is context-dependent, domain-specific, and local", (S. 913), (vgl. auch Turiel & Wainryb 1994 sowie Wainryb & Turiel, 1994). Dabei ist jedoch zu beachten, daß "Kontext" in den einzelnen Studien unterschiedlich gefaßt wird. Zum einen wird "Kontext" in Bezug auf die Domänen interpretiert, d.h. unterschiedliche Kontexte evozieren unterschiedliche Urteile, die sich in den unterschiedlichen Domänen manifestieren. Zum anderen wird "Kontext" über unterschiedliche Situationen oder Beziehungen operationalisiert. Darüber hinaus wird die Regelbeurteilung innerhalb einzelner Kontexte, Schule und Familie, näher untersucht; der systematische Vergleich der Regelbeurteilung zwischen den Kontexten steht in der entwicklungspsychologischen Forschung bislang noch aus. Um aber zu prüfen, inwieweit die Regelbeurteilung in Abhängigkeit von Entwicklungskontexten wie beispielsweise der Schule oder des Elternhauses variiert, ist es notwendig, die Beurteilung derselben sozialen Regel in unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen.

Nachdem bislang entwicklungspsychologische Theorien zur Regelbeurteilung aufgezeigt wurden und die empirischen Befunde hinsichtlich aller aufgezeigten Theorien eine Erweiterung der aktuellen entwicklungspsychologischen Theorienlandschaft um den Kontextaspekt fordern, wird im folgenden Kapitel dieser Aspekt aufgegriffen und eine Theorie vorgestellt, die sich mit kontextabhängiger Entwicklung im Bezugsrahmen einer ökologischen Perspektive auseinandersetzt.

2. Kontextabhängige Entwicklung

The fundamental implication for future psychological research is, that we have to change the object of theorizing and empirical research from a context-free individual to a person, who functions and develops as an active part of an integrated, complex person-environment system. (Magnusson & Stattin, 1998)

Die Idee einer kontextualisierten Entwicklungspsychologie ist bei weitem keine neue. Die Anlage-Umwelt-Kontroverse, die disziplinenübergreifend geführt wird, spiegelt nichts anderes wieder, als den Versuch, den Einfluß der Umwelt auf das menschliche Verhalten aufzuklären und damit als kalkulierbaren Faktor in der Entwicklung nutzbar machen zu können. Zahlreiche Forscher/innen haben sich mit dem Einfluß des Kontext auf die Entwicklung unterschiedlicher Bereiche auseinandergesetzt (vgl. Magnusson & Stattin, 1998). Beispielsweise hat Vygotsky (1978) mit seinen Arbeiten darauf hingewiesen, welchen bedeutenden Stellenwert dem jeweiligen Lebensumfeld von Kindern, bzw. den damit implizierten Anregebungsbedingungen, für die intellektuelle Entwicklung beizumessen ist.

Im Zuge der Erforschung der kognitiven Entwicklung konnte dem strukturalistischen, bereichsübergreifenden Ansatz Piagets (1976), ein Modell bereichsspezifischer intellektueller Entwicklung gegenübergestellt werden (vgl. Weinert & Perner, 1996; Case et al. 1996). Wenngleich diese Arbeiten keine kontextualisierte Perspektive per se einnehmen, sondern die situations bzw. themenabhängige Entwicklung intellektueller Fähigkeiten in den Vordergrund stellen, so heben sie damit dennoch den moderierenden Einfluß des Kontext hervor.

Nicht zuletzt haben Baltes und Mitarbeiter/innen mit ihrem Konzept der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne dazu angeregt, Entwicklung im Rahmen kontextueller Bedingungen zu begreifen (vgl. Baltes, Lindenberger & Staudinger (1998).

Im folgenden wird der kontextualisierte Ansatz Bronfenbrenners (1979, 1981) herausgegriffen und vorgestellt (Kap. 2.1). Vor dem Hintergrund des zu entwickelnden Forschungsvorhabens, die Regelbeurteilung in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext zu untersuchen, bietet er einen Rahmen, die für Jugendliche bedeutenden Entwicklungskontexte Elternhaus, Schule und Freundeskreis herauszuarbeiten (Kap. 2.2).

2.1 Eine kontextualisierte Entwicklungstheorie am Beispiel des entwicklungsökologischen Ansatzes von Uri Bronfenbrenner

Als entwicklungspsychologischer Pragmatiker vereint Bronfenbrenner in seinem Ansatz praktische, sozial- und erziehungspolitische, sowie Forschungs- und Theorieprogramme. Von den damit verbundenen zentralen Anliegen (vgl. 1977, 1979), dem Validitätsanliegen, dem methodologischen Anliegen, dem sozialpolitischen Anliegen und dem Kontextanliegen, wird das Letztgenannte für die vorliegende Arbeit als relevant erachtet und bestimmt demzufolge die nachstehende Ausführung der Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung.

Von zentraler Bedeutung ist dabei die Grundannahme Bronfenbrenners, daß Entwicklung "niemals in einem Vakuum stattfindet, sondern immer in einen bestimmten Kontext in die Umwelt eingebettet ist und dort durch Verhalten zum Ausdruck kommt" (1981, S. 44). Er definiert Entwicklung als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt. Mit diesem Entwicklungsbegriff verfolgt er weniger eine exakte Begriffsbestimmung, als vielmehr die Sichtbarmachung der Vielfalt an Entwicklungsmöglichkeiten und kritisiert vor diesem Hintergrund einen Großteil der entwicklungspsychologischen Forschung "als die Erforschung aus ihrem Kontext genommener Entwicklung" (1981, S. 37). Konsequenterweise stellt er die Forderung auf, Forschung auf den Gesamtkontext auszudehnen, in dem Entwicklung stattfindet. Diese Forschungsperspektive bezeichnet er als Ökologie der menschlichen Entwicklung: "Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind" (1981, S. 37). Nach Stolz (1987) sind die Lebensbereiche als funktionale Systeme von Umweltkontexten zu verstehen, die miteinander in Wechselwirkung stehen. In diesem Sinne ist die Umwelt als eine Ineinanderschachtelung verschiedener ökologischer Systeme konzipiert, die Bronfenbrenner (1981) folgendermaßen definiert:

Das **Mikrosystem** ist ein Muster von Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die das Individuum in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen physischen und materiellen Charakteristika erlebt. Lebensbereiche sind die unmittelbare Umgebung des sich entwickelnden Menschen. Darunter fällt beispielsweise die Familie oder größere soziale Gebilde wie Schule oder Freundeskreis. Das

entwicklungsrelevante Geschehen in dieser Umgebung ist durch drei zentrale Elemente gekennzeichnet: die Tätigkeit, die Rolle und die Beziehung.

- Die **Tätigkeit**: Eine molare Tätigkeit oder Aktivität ist ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird (Bronfenbrenner, 1981, S. 60).
- Die **Rolle**: Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden (Bronfenbrenner, 1981, S. 97).
- Die **Beziehung**: Die Beziehungen ergeben sich aus dem Zusammentreffen von Tätigkeiten zweier oder mehrerer Personen, von Tätigkeiten und Erleben und von Erleben und Erleben. Die elementarste soziale Beziehung ist die Dyade (Flammer, 1996, S. 208).

Das **Mesosystem** umfaßt die Wechselbeziehung zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. Es besteht demnach aus mindestens zwei Mikrosystemen und wird durch deren Wechselwirkungsgefüge definiert. Darunter fällt beispielsweise die Beziehung zwischen dem Elternhaus und der Schule oder dem Freundeskreis.

Unter **Exosystem** versteht Bronfenbrenner einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die Person nicht aktiv beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die ihre Lebensbereiche beeinflussen. Der Arbeitsplatz der Eltern oder die Schulklasse älterer Geschwister werden darunter gefaßt.

Der Begriff **Makrosystem** bezieht sich auf Subkulturen oder die Kultur insgesamt, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien, die sämtliche Handlungssysteme einschließt.

Vor diesem Hintergrund stehen die Mikrosysteme Familie, Freundeskreis und Schule miteinander in Wechselwirkung und bilden als Mesosystem ein für die Entwicklung relevantes System, ein Umstand, der laut Oerter und Montada, in der entwicklungspsychologischen Forschung vor allem in Hinblick auf den Kontext Schule bislang nicht genug Beachtung gefunden hat: "Spätestens vom Schuleintritt an wird es unmöglich, Entwicklungsverläufe unabhängig vom Schulbesuch zu beschreiben und zu erklären. Daß dies in der entwicklungspsychologischen Forschung immer noch geschieht, muß als theoretische Blindheit gegenüber der Wirkung ökologischer Bedingungen gelten" (Oerter & Montada, 1987, S. 243).

Im Rahmen der entwicklungsökologischen Theorie haben sich Garbarino und Bronfenbrenner (1976) mit der Entwicklung des moralischen Urteils befaßt. Sie ordnen die Entwicklung des moralischen Urteils nicht hierarchisch an -wie Kohlberg- sondern beschreiben eine Typologie mit unterschiedlichen Orientierungen:

- Selbstorientierung, bei der ein Individuum sich von augenblicklichen Impulsen leiten läßt und seine soziale Umwelt als Gegenstände persönlicher Manipulation auffaßt.
- Autoritätsorientierung, bei der das moralische Urteil sich nach unmittelbar gegenwärtigen oder generalisierten Autoritäten richtet.
- Peerorientierung, die durch Gleichheitsdenken und die sozialen Erfahrungen in relativ altershomogenen Gruppen gekennzeichnet ist.
- Kollektivorientierung, die sich auf überdauernde Gruppenziele bezieht, die gegenüber individuellen Wünschen und zwischenmenschlichen Beziehungen Vorrang haben.
- Objektive Orientierung, aufgrund derer ein Individuum autonom urteilt und nicht von sozialen Gruppen abhängig ist.

Wichtig ist, daß für die einzelnen Orientierungen keine hierarchische Entwicklung vermutet wird, sondern, daß die moralischen Urteile, die in den Bezugsgruppen vorherrschenden Einstellungen wiedergeben. Die moralische Orientierung eines Individuums hängt von der Bezugsgruppe ab, die den stärksten Einfluß ausübt. Zunächst ist das Kind abhängig von den Bezugspersonen, die als Erziehende die Hauptquelle direkter Einwirkungen auf den Entwicklungsprozess darstellen. Im Laufe der Entwicklung beginnt es, sich an über den unmittelbaren Lebensbereich hinaus reichende Umwelten zu orientieren. Dieses beinhaltet nicht nur eine Erweiterung des Bezugsrahmens, sondern es wird auch in die Lage versetzt komplizierte zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen.

Garbarino und Bronfenbrenner machen in ihren Ausführungen zwar keine inhaltlichen Aussagen darüber wie moralische Urteile oder die Beurteilung von moralischen Regeln gemäß den unterschiedlichen Orientierungen ausfallen, sie legen jedoch nahe, daß Urteile, je nach Bezugsgruppe, unterschiedlich ausfallen und somit kontextabhängig sind. Allerdings wird offen gelassen, ob verschiedene Orientierungen zu einem Entwicklungszeitpunkt nebeneinander stehen können. So könnte man vermuten, daß je nach Inhalt ein moralisches Urteil gefällt wird bzw. je nach Inhalt einer Regel unterschiedliche Beurteilung -je nach Bezugsgruppe- nebeneinander bestehen können. In Übereinstimmung mit Piagets (vgl. Kap. 1.1) und Kohlbergs (vgl. Kap. 1.2) Überlegungen wird die Familie als zentraler

Erfahrungsraum moralischen Lernens angesehen, der mit dem Eintritt in die Schule durch deren Einfluß bzw. durch den der Gleichaltrigengruppe erweitert wird.

Die empirische Überprüfung der theoretischen Annahmen Bronfenbrenners gestaltet sich laut Flammer (1996) problematisch, da die abgeleiteten Hypothesen sehr global gefaßt und so kaum falsifizierbar sind. Der Wert der ökologischen Entwicklungstheorie liegt seiner Meinung nach vielmehr auf der Wirkungsebene, indem Bronfenbrenner viele Forscher/innen angeregt hat, im Gegensatz zur isolierten Betrachtung determinierender Entwicklungsvariablen, komplexe Umweltbedingungen kindlicher Entwicklungsmöglichkeiten zu erfassen.

Die Postulate der ökologischen Theorie Bronfenbrenners, die in diesem Kapitel herausgearbeitet wurden, unterstreichen die Notwendigkeit, das Augenmerk der Forschung, auf den ökologischen Kontext, in dem Entwicklung stattfindet, zu richten. Im folgenden soll darüber hinaus aufgezeigt werden, daß sich aus Bronfenbrenners Definition der Mikrosysteme Beschreibungsdimensionen ableiten lassen, mit deren Hilfe die Kontexte Schule, Elternhaus und Freundeskreis charakterisiert werden können.

2.2 Kontrastierung der Entwicklungskontexte Freundeskreis, Elternhaus und Schule anhand ausgewählter Beschreibungsdimensionen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liefert die ökologische Theorie relevante Lebensbereiche, innerhalb derer Entwicklungsveränderungen in Relation zur sozialen Umgebung erfaßt werden können: Die Mikrosysteme Freundeskreis, Elternhaus und Schule, im folgenden ökologische Kontexte genannt. Als nächstes ist festzustellen, wie die einzelnen Umweltkontexte, in denen Entwicklung stattfindet, gestaltet sind. Obwohl Bronfenbrenner die einzelnen Lebensbereiche als komplexe, funktionale Systeme von Umweltkontexten und nicht anhand einer Anzahl linearer Variablen konzipiert, können mit Hilfe seiner Definition der Mikrosysteme (vgl. Kap. 2.1) dennoch Dimensionen entwickelt werden, auf deren Grundlage sich die einzelnen Entwicklungskontexte unterscheiden und in ihrer Spezifität charakterisieren lassen: die Tätigkeit, die Rollen sowie die Beziehungen. Diese Dimensionen werden in der folgenden Ausführung durch die Ergebnisse verschiedener empirischer Arbeiten ergänzt, die weitere Beschreibungsaspekte der einzelnen Entwicklungskontexte zum

Inhalt haben. Das Hauptaugenmerk im Kontext Schule wird dabei auf die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung, im Kontext Elternhaus auf die Eltern-Kind-Beziehung gerichtet.

Vorweggenommen sei darauf hingewiesen, daß im folgenden die Lebensumwelten nicht in ihrer Gesamtheit und vollständigen Komplexität beschrieben werden. Vielmehr wird lediglich der Versuch unternommen, charakteristische Merkmale, die zwischen den Kontexten unterscheiden, herauszuarbeiten. Die Rolle und Funktionen von Gleichaltrigengruppen und Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter unter entwicklungspsychologischer Perspektive, wird ausführlich von Rubin, Bukowski und Parker (1998) diskutiert. Eine umfassende Darstellung der entwicklungspsychologisch relevanten Aspekte des Kontext Elternhaus im Jugendalter gibt Grotevant (1998). Darüber hinaus sei auf die entsprechenden Kapitel bei Steinberg (1999) verwiesen, der die Lebensumwelten Schule, Elternhaus und Freundeskreis detailliert darlegt und vertiefende Literatur anführt.

Der ökologische Kontext Freundeskreis umfaßt unterschiedliche Subsysteme, von der besten Freund/in gleichen Geschlechts, über Freundschaften, Cliques, Subkulturen bis zu ersten intimen Beziehungen. Daraus ergeben sich je nach Subsystem unterschiedliche Aufgaben und Funktionen (vgl. Brown, 1990; Savin-Williams & Berndt, 1990), die sich darüber hinaus geschlechterabhängig zeigen. "Während Freunde vor allem viel zusammen machen, steht bei Freundinnen das Zusammensein im Vordergrund" (Kohnstamm, 1999, S. 193).

Im Gegensatz zur besten Freund/in wird der Kontext Freundeskreis im folgenden in Anlehnung an Selman (1980) und Bukowski und Sippola (1996) als die Gruppe der Freund/innen, zu denen eine enge emotionale Beziehung besteht, definiert. Er hebt sich von der Clique oder den Peers durch die Konnotation "Freunde" ab.

Insgesamt zeichnen sich die Beziehungen im Freundeskreis durch Gleichwertigkeit und Wechselseitigkeit aus. Youniss und Smollar (1985) sprechen hier, im Gegensatz zum Elternhaus und Schulkontext, von einer symmetrischen Konstitution. Kohnstamm (1999) räumt ein, daß die Beziehungen auch im Freundeskreis von unterschiedlich dominanten Partner/innen geprägt sein können. Dennoch findet dabei stets ein emotionalen Austausch – andere beispielsweise in Geheimnisse und Probleme einweihen – statt, der für die symmetrische Struktur verantwortlich ist. Das gegenseitige Vertrauen ermöglicht nach Hurrelmann (1997) im Freundschaftskontext Themen anzusprechen, die im Elternhaus und der Schule ausgespart werden.

Ein Großteil entwicklungspsychologischer Arbeiten betrachtet die Rolle des Freundeskreis im Jugendalter, im Spannungsfeld der Einflußbereiche Elternhaus versus Freundeskreis (vgl. Youniss, 1980; Berndt, 1979; Parke & Ladd, 1992). Dabei wird heute von einer Doppelorientierung an beiden Sozialisationsinstanzen ausgegangen. Elternhaus und Freundeskreis ergänzen sich, wobei unterschiedliche Aktivitäten in den Vordergrund gestellt werden. Während das Elternhaus im Jugendalter eine größere Rolle im Bereich der Norm- und Werteorientierung sowie Bildungs- und Berufsorientierung spielt, wirkt der Freundeskreis als unmittelbar alltägliches Verhaltensvorbild im Freizeit- und Unterhaltungsbereich (Foster-Clark & Blyth, 1991; Jugendwerk, 1992). Demnach sind die Tätigkeiten, die den Freundeskreis charakterisieren auf den Freizeitbereich ausgerichtet. Die Aktivitäten sind wahlfrei und in ihrer zeitlichen Ausdehnung flexibel (vgl. Lüdtker, 1989).

Zinnecker (1987) betont darüber hinaus, daß die Gleichaltrigen Standards für den Konsumsektor liefern: Kleidung, Musik, Lebensstil sind durch die Orientierung am Freundeskreis geprägt. Als Bezugsgruppe trägt er damit in starkem Maße zur Entwicklung eines Identitätsgefühls bei, wenn die Handlungsspielräume sich nicht als zu stark normiert erweisen.

Der ökologische Kontext Elternhaus zeichnet sich durch einen intimen, privaten Charakter aus. Die Rollen innerhalb der Familie sind biologisch und gesellschaftlich festgelegt. Den Eltern werden primär Versorgungs- und Erziehungspflichten zugesprochen (vgl. Neidhardt, 1975; Kaufmann, 1990).

Olson, Russell und Sprenkle (1980) stellen ein Drei-Dimensionen-Modell auf, das die Funktion der Familie mit Jugendlichen- beschreibt: Die Adaptation, Kommunikation und Kohäsion. Die Familie bietet ein Übungsfeld zur Abstimmung des eigenen Verhaltens auf wechselnde Machtverhältnisse. Jugendliche lernen in den Familien, sich zu äußern, zuzuhören und Kompromisse zu schließen. Damit kann das Elternhaus als zentrales Übungsfeld zur Konflikt- und Regelaushandlung gesehen werden (vgl. Smetana, 1995). Zudem bietet die Familie die Möglichkeit, sich emotional und psychisch einer Gruppe zugehörig zu fühlen und sich mit ihren Mitgliedern zu identifizieren. Ritzenfeldt (1998) betont darüber hinaus, daß die emotionale Sicherheit der Familie dazu dient, die einzelnen Familienmitglieder in unserer Gesellschaft, die durch hohe Anforderungen an Flexibilität und Wandlungsfähigkeit geprägt ist, zu schützen und zu unterstützen.

Zudem kommt der Familie mit Jugendlichen die Aufgabe zu, den gegenseitigen Ablöseprozess zu fördern, aber gleichzeitig eine sichere Bindung aufrechtzuerhalten (vgl. Papastefanou, 1997; Pikowsky & Hofer, 1992).

Die grundlegende Beziehung im Elternhaus, die Eltern-Kind-Beziehung, ist nach Youniss und Smollar (1985) durch eine komplementäre Reziprozität gekennzeichnet, die in der Adoleszenz langsam in ein partnerschaftliches Verhältnis umstrukturiert wird.

Der ökologische Kontext Schule ist vorrangig durch einen institutionellen Rahmen abgesteckt; Verhaltensvorschriften sind größtenteils durch gesetzliche Rahmenbedingungen, beispielsweise die Schulordnung, festgelegt. Darin sind ebenfalls die Positionen/(Rollen) der einzelnen Mitglieder und dementsprechend ihre Handlungsmöglichkeiten/(Tätigkeiten) verankert.

Die Hauptfunktion der Schule ist nach Fend (1980) in der Wissensvermittlung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzbildung zu sehen. Dabei bereitet sie im Sinne der Auslesefunktion, die soziale Plazierung im Arbeitsprozeß vor. Das Kriterium hierfür sind die von den Schüler/innen erbrachten Leistungen, die möglichst nach objektiven Maßstäben gemessen werden sollen. Damit spiegelt sie den Charakter unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft wider und erfüllt zugleich die Aufgabe der sozialen Integration, indem sie den Schüler/innen die Normen und Werte der gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen vermittelt.

Daneben “[...] ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat und zur Achtung der Würde und der Überzeugungen anderer zu erziehen“ (Ministerium für Kultus und Sport: Bildungsplan, 1994, S. 9). Inwieweit die einzelnen Lehrkräfte dem so formulierten Erziehungsauftrag gerecht werden, liegt -aufgrund der mangelnden Ausbildung hinsichtlich der Umsetzung dieser Werte- in ihrem persönlichen Ermessen. Gebunden an die Erfüllung des Lehrplans dominiert im heutigen Schulsystem nach wie vor der Aspekt der reinen Wissensvermittlung.

Die instrumentelle Orientierung der Schule bestimmt demnach die Tätigkeiten. Für Lehrer/innen definieren sich diese laut Lehrplan: Wissensvermittlung und Leistungsbewertung. Von Schüler/innen wird entsprechend “Wissen aufnehmen“ und “Leistung erbringen“ verlangt. Leistungsdruck bestimmt die Schule (vgl. Meulemann, 1989).

Hieraus ergibt sich für die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen eine hierarchische Struktur. Nach Youniss (1980) ist dieses Beziehungsmuster derart durch Komplementarität

gekennzeichnet, als eine Person einseitig Kontrolle über eine andere ausübt. Die notengebende Instanz als Lehrer/in, macht diesen Umstand eines einseitigen Machtgefälles zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen besonders evident. Auch Ulich (1983, 1991) stellt die institutionell bedingten Merkmale einer spezifischen Machtkonstellation und der Ungleichheit, Chancen und Bedürfnisse auszudrücken, in den Vordergrund. Hurrelman (1997) weist in diesem Zusammenhang auf den Zwangscharakter der Beziehungen hin: Schüler/innen werden den Lehrer/innen zugeteilt und vice versa. Tillmann (1989) hebt das Rollenmuster, das durch den engen formalen Rahmen wenig Kontaktfelder bietet, als typisches Merkmal heraus, weshalb er die Beziehung nur auf wenige persönliche Verhaltensbereiche aufgebaut sieht.

Insgesamt wird in der Schule ein hohes Maß an sozialer Anpassung und Zurückstellung eigener Bedürfnisse verlangt, um auf die Inhalte des Unterrichts und der damit verbundenen sozialen Anforderungen eingehen zu können (Hurrelmann, 1997).

Selbstverständlich überschneiden sich die aufgezeigten Tätigkeiten, Rollen und Funktionen in den einzelnen Kontexten. So kommt dem Freundeskreis beispielsweise auch eine bedeutende Rolle hinsichtlich dem Erwerb sozialer Kompetenzen zu. Das Elternhaus beeinflusst die Bildung; die Schule kann hinsichtlich der Wertevermittlung ein tragender Wirkungsfaktor sein. Neben der Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung konstituiert sich der Kontext Schule auch aus symmetrischen Beziehungen der Schüler/innen untereinander, im Elternhaus dürfen die Geschwisterbeziehungen als Wirkfaktor nicht außer Acht gelassen werden. Zudem gibt es qualitative Unterschiede hinsichtlich der aufgezeigten Aspekte innerhalb der Kontexte. Die Ergebnisse der Erziehungsstilforschung machen diesen Umstand hinsichtlich der Ausprägung der Dimensionen Adaptation, Kommunikation und Kohäsion in unterschiedlichen Familien transparent (vgl. Baumrind, 1989).

Dennoch läßt sich als zentrales Merkmal des Kontext Schule -im Gegensatz zum Elternhaus und Freundeskreis- dessen konventioneller, öffentlicher oder institutioneller Charakter herausstellen. Während die Schule in erster Linie die spezifischen Wissens- und berufsbezogenen Fähigkeiten vermittelt, bildet und sichert die Familie die emotionalen und moralischen Grundlagen. Der Freundeskreis zeichnet sich -ähnlich wie die Familie- durch emotionale Bindungen aus, unterscheidet sich aber wiederum von der Familie und der Schule durch die symmetrischen und selbstgewählten Beziehungen. Hinsichtlich der Dimension

Kontinuität/Diskontinuität gleichen sich die Kontexte Schule und Freundeskreis¹⁶ in ihrer zeitlichen Begrenzung, während man Eltern ein Leben lang hat.

3. Überlegungen und Befunde zur Entwicklung der Regelbeurteilung in den Entwicklungskontexten Freundeskreis, Elternhaus und Schule

Im ersten Kapitel konnte entlang der Theorien zur Regelbeurteilung gezeigt werden, daß der Einbezug des Kontext für die weitere Forschung richtungsweisend ist. Im zweiten Kapitel wurde die Idee einer kontextabhängigen Regelbeurteilung anhand der Postulate der ökologischen Entwicklungstheorie untermauert. Darüber hinaus wurden für die Entwicklung im Jugendalter bedeutende Entwicklungskontexte skizziert. Im folgenden, dritten Kapitel sollen die beiden Bereiche verknüpft werden, indem theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Regelbeurteilung in den Kontexten Freundeskreis, Elternhaus und Schule herangezogen werden. Dabei erfolgt die Darstellung im Hinblick auf das Anliegen der vorliegenden Arbeit, das Umweltsystem Schule in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen.

Schon Piaget (1954, 1973) hat mit seinen Arbeiten auf die Bedeutung des **Kontext Freundeskreis** im Zuge der Entwicklung moralischer Regeln hingewiesen. Er geht davon aus, daß in der symmetrischen Beziehungsstruktur unter Gleichaltrigen, die für die Moralentwicklung ausschlaggebenden Interaktionserfahrungen gesammelt werden. Dabei betont er die auf Kooperation basierenden Handlungsmuster zwischen Gleichaltrigen, die die Entfaltung von gegenseitigem Verstehen, Solidarität und Respekt sowie Vertrautheit ermöglichen.

Youniss (1980, 1982) knüpft an die grundlegenden Ideen Piagets zur Moralentwicklung in Freundschaftsbeziehungen an (vgl. Kap. 1.1), gibt aber auch zu bedenken, daß beide Beziehungsformen, Eltern-Kind und Freundschaftsbeziehungen, sowohl asymmetrische als auch symmetrische Elemente enthalten können. Im Längsschnitt untersuchte er bei Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren, deren theoretische Konzeption von Beziehungen zu Eltern und Freunden. Seine Ergebnisse bestätigen das Komplementaritätsmodell dahingehend, daß Kinder im Alter von sechs bis acht die Beziehungen zu Erwachsenen durch komplementäre Reziprozität, zu Freund/innen durch symmetrische Reziprozität beschreiben. Während im Alter von neun bis elf hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehungen nur

¹⁶ Ein Freundeskreis kann natürlich auch kontinuierlich über die Lebensspanne hinweg erhalten bleiben – muß aber, wie im Falle der Eltern, nicht.

geringfügige Veränderungen gegenüber der ersten Altersgruppe auftraten, konnten hinsichtlich der Freundschaftsbeziehungen wichtige Entwicklungsveränderungen ausgemacht werden: Symmetrie wurde nicht mehr am unmittelbaren Handlungsablauf festgemacht, sondern auf das Prinzip gegenseitiger Verpflichtungen ausgedehnt, das die Berücksichtigung der Bedürfnisse des anderen impliziert. Erst im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren konnte diese Veränderung auch gegenüber den Eltern festgestellt werden. Kinder beginnen ihre Eltern nicht mehr ausschließlich als Autoritätsfiguren zu sehen, sondern als Personen mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen: "from figure to person". Zusammenfassend können die Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, daß sich moralisches Verständnis im Kontext enger Freundschaftsbeziehungen früher entwickelt als im Kontext autoritärer, asymmetrischer Beziehungen.

Diese Annahme wird durch die Befunde Kellers (1996) bestätigt, die ebenfalls zeigen konnte, daß das Entwicklungsniveau situationsspezifischen moralischen Verstehens im Freundschaftskontext weiterentwickelt war als im autoritären Kontext der Mutter-Kind-Beziehung (vgl. S. 24).

Bukowski und Sippola (1996) allerdings weisen, neben den entwicklungsfördernden Aspekten von Freundschaftsbeziehungen, auch auf deren hemmenden Einfluß hin. Im Zuge ihrer Fragestellung, wie sich Freundschaft auf die Entwicklung moralischer Regeln auswirkt, zeigen sie anhand einer Untersuchung von Slomkowski und Killen (1992) auf, daß Vorschulkinder einen moralischen Regelübertritt in Abhängigkeit von der Nähe der Freundschaftsbeziehung beurteilen. Regelübertritte eines engen Freundes wurden beispielsweise eher akzeptiert. Auch die Beurteilungen prosozialen Verhaltens, beispielsweise mit Freunden teilen oder die Beurteilung von Verhalten gegenüber Gleichaltrigen, die nicht zum eigenen Freundeskreis gehören, zeigen, daß Kinder über unterschiedliche Moralkodexe verfügen, die sich in Abhängigkeit vom Kontext der Freundschaftsbeziehung gestalten.

Nach Keller (1996) hat bislang weder die klassische Freundschaftsforschung ihren Gegenstand als moralrelevantes Phänomen verstanden, noch die Moralforschung interpersonale Erwartungen in engen Freundschaftsbeziehungen einbezogen. Die bislang vorliegenden Befunde zur Regelentwicklung im Freundeskreis, zeigen jedoch auf, daß die differenzierte Betrachtung des Kontext Freundeskreis, das Verständnis der Regelentwicklung erweitern kann.

Empirische Arbeiten, die den Zusammenhang des **Kontext Elternhaus** und der Entwicklung der Regelbeurteilung thematisieren, liegen bislang in der Tradition der Domänentheorie vor. Im Gegensatz zu den Arbeiten der Piaget- und Kohlbergtradition, die den Einfluß der Kontexte anhand der Beurteilung von Dilemmata auf die Urteilstruktur prüfen, wird in dieser Forschungslinie die Regelbeurteilung auf der Grundlage der Vorgabe von Regelübertritten untersucht (Smetana 1988a, 1988b, 1989, 1995; Smetana & Asquith 1994). Dabei werden den Versuchspersonen hypothetische Konflikte vorgegeben, die Regelübertritte in den verschiedenen Domänen thematisieren. Anschließend werden Fragen nach der Akzeptanz des Regelübertritts sowie deren Begründungen gestellt. Zusammenfassend kommen die Studien zu dem Schluß, daß Jugendliche im Elternhaus die einzelnen Regeln entsprechend der Domänentheorie verschiedenen Domänen zuordnen und folglich den Eltern unterschiedliche Entscheidungsbefugnisse in Abhängigkeit von den Domänen zugestehen. So räumen Jugendliche über alle Altersstufen hinweg, den Eltern uneingeschränkte Entscheidungsbefugnis bezüglich moralischer Regeln ein, d.h. sie akzeptieren die von Eltern aufgestellten Regeln. Regeln aber, die die Jugendlichen der Domäne Persönliche Angelegenheit zuordnen, werden über alle Altersstufen hinweg der eigenen Entscheidungsbefugnis zugesprochen. D.h., von Eltern aufgestellte Regeln in dieser Domäne werden nicht akzeptiert. Konventionelle Regeln werden mit zunehmendem Alter der eigenen Entscheidungsbefugnis zugesprochen. Eltern haben über deren Einhaltung immer weniger zu bestimmen. Darüber hinaus werden mit zunehmendem Alter insgesamt mehr Regeln der Domäne Persönliche Angelegenheit zugeordnet und von den Jugendlichen uneingeschränkte persönliche Entscheidungsbefugnis deklariert. Smetana und Mitarbeiterinnen interpretieren diese Befunde als Widerspiegelung der Entwicklung von Autonomie- und Individuationsprozessen im Jugendalter.

Dabei wird der entwicklungsfördernde Einfluß, den Eltern bei der Entwicklung unterschiedlicher Regelkonzepte haben, in deren domänenadäquaten und dem Entwicklungsstand der Kinder angemessenen Reaktionen auf unterschiedliche Regelverletzungen gesehen (Smetana, 2000). Anknüpfend an die unterschiedlichen Interaktionserfahrungen, aus denen heraus sich das Verständnis von Regelkonzepten in den Domänen entwickelt (vgl. Kap. 1.4), wird der autoritative Erziehungsstil¹⁷ (vgl. Baumrind, 1989) als angemessen herausgestellt. Eltern, die diese Erziehungslinie verfolgen, reagieren laut Smetana (2000) auf konventionelle Regelverletzungen mit verbalen Hinweisen und Erklärungen auf deren Gültigkeit im Hinblick auf die Erhaltung sozialer Ordnungen.

¹⁷ Saltzstein (1976) macht in diesem Zusammenhang auf Geschlechterdifferenzen aufmerksam.

Gleichzeitig überlassen sie ihren Kindern eigene Entscheidungsbefugnisse über deren persönliche Angelegenheiten. Bei moralische Regelübertritten erklären die Eltern deren Gültigkeit und zeigen den Kindern im Gespräch die damit einhergehenden zwischenmenschlichen Erwartungen auf. Darüber hinaus spielen beim Erwerb moralischer Regelkonzepte affektive Komponenten eine entscheidende Rolle. Einerseits reagieren Eltern mit größerem Ärger oder größerer Enttäuschung auf moralische als auf konventionelle Übertritte, was den Kindern hilft, die Folgen der Regelübertritte zu differenzieren und so ein Verständnis für Moral aufzubauen. Zum anderen wird eine insgesamt warme, unterstützende Beziehung zwischen Eltern und Kindern (wie sie schon im Konzept der Feinfühligkeit von der Bindungsforschung (vgl. Cassidy & Shaver, 1999) herausgestellt wurde) als Grundlage dafür angesehen, daß Kinder bereitwilliger Anweisungen und Erklärungen annehmen können. Insgesamt wird der überwiegende Einfluß der Eltern im kognitiven Bereich angesehen, während der Rolle des Freundeskreis und der Geschwister vornehmlich eine affektive Bedeutung beigemessen wird. In Interaktionen untereinander sind Kinder häufiger als -Opfer und Täter- in moralische Regelverletzungen involviert.

Neben dem Freundeskreis und Elternhaus wird in den Theorien zur Regelentwicklung auch der **Kontext Schule** als einflußnehmender Faktor thematisiert. Vor dem Hintergrund der dominanten Rolle, die die Gleichaltrigengruppe hinsichtlich der Entwicklung der autonomen Moral nach Piaget (vgl. Kap. 1.1) einnimmt, kommt der Schule eine besondere Bedeutung als Erfahrungskontext im Umgang mit Regeln zu. In diesem Sinne spricht Oerter (1995) von der Schule als Begegnungsstätte mit Gleichaltrigen, die über die Interaktion miteinander, auch Erfahrungen mit vom eigenen Elternhaus abweichenden Normen und alternativen Regelsystemen möglich macht. Analog dazu gehen Emler und Reicher (1987) davon aus, daß im individuellen Entwicklungsverlauf, der Eintritt in den neuen Entwicklungskontext Schule, vorausgesetzt es wurde kein Kindergarten besucht, die erste Konfrontation mit einer öffentlichen, institutionellen Ordnung darstellt, die vorschreibt, nach welchen Regeln die Zeit verbracht wird. Als Aufgabe des Kindes heben sie heraus, sich diesem System anpassen, seine Regeln verstehen und befolgen zu lernen.

Kohlberg hat mit seinen Arbeiten zur Entwicklung des moralischen Urteils die Entwicklung zahlreicher Interventionsprogramme zur Förderung der Moralerziehung an Schulen angeregt (vgl. Oser & Althof, 1992). Dabei stellt er zum einen den Fähigkeitsaspekt des moralischen Urteilens heraus, der entsprechend seinem Stufenmodell (siehe Tabelle 1.1, S. 13), in der kognitiven Leistung der Koordination unterschiedlicher Perspektiven und

Sachverhalte zu sehen ist und durch Bildungsprozesse gefördert werden kann. Diesbezüglich kommt der Schule die Aufgabe zu, moralisch relevante Bildungserfahrung bereitzustellen. Daneben muß aber auch der Erfahrungsaspekt der moralischen Urteilsfähigkeit berücksichtigt werden. Moralische Normen, wie die Übernahme von Verantwortung, Rücksichtnahme und Gerechtigkeit, können laut Kohlberg nur dann gefördert werden, wenn Schüler/innen die Möglichkeit haben, durch Partizipation am sozialen Leben tatsächlich Verantwortung zu übernehmen und Gerechtigkeit und Fürsorge zu üben. Er integriert die beiden Prinzipien in seinem sogenannten "Just-Community" Ansatz (Kohlberg, 1986). Zentrale Elemente dabei sind gezielte didaktische Methoden, wie die Dilemma-Diskussionsrunden im Unterricht als auch der Aspekt, daß Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam in der Schule auftretende Konflikte lösen. Im deutschen Sprachraum hat sich in Anlehnung an Kohlberg das DES-Projekt, "Demokratie und Erziehung in der Schule" etabliert (Lind, 1993, 1998, 1999).

Unter dem Blickwinkel der Domänentheorie gehen Smetana und Bitz (1996) in diesem Zusammenhang der Frage nach, ob die Implikationen der Domänentheorie auch für den Schulkontext zutreffen. In einer schriftlichen Befragung ließen sie jeweils dreißig 5th, 7th, 9th und 11th Graders typische Regelverstöße an Schulen beurteilen. Dabei wurde der Frage nach der Akzeptanz der Regel sowie der damit verbundenen Regelinstanz nachgegangen. Die Handlung, auf die sich die Regel bezieht, sollte danach beurteilt werden, ob es hierbei um eine persönliche Angelegenheit geht oder die Frage nach richtigem versus falschem Verhalten berührt wird. Darüber hinaus sollten die Schüler/innen angeben, wie oft sie in diesem Schuljahr einen Regelübertritt verübt hatten. Die Ergebnisse zeigen, daß sich die Schüler/innen bei der Beurteilung aller Aspekte an der Domäneneinteilung orientieren. Die Mehrheit der Schüler/innen akzeptieren von Lehrern aufgestellte Regeln in den Domänen Moral und Konvention, während sie bei Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit die Lehrerautorität gänzlich ablehnen. Zudem konnte ein Alterseffekt hinsichtlich der Akzeptanz der Lehrerautorität ausgemacht werden. Jüngere Schüler/innen ordnen insgesamt mehr Regeln der Entscheidungsbefugnis der Lehrer zu. Ältere dagegen deklarieren mehr Regeln als persönliche Belange. Die Analyse der Regelübertritte weist darauf hin, daß die meisten Regeln der Domäne Konvention, die wenigsten in der Domäne Moral übertreten werden.

Hoppe-Graff et al. (1998) dagegen berichten von einer Interviewstudie mit über hundert 12-16jährigen Gymnasialschüler/innen zu deren Regelverständnis, die die Befunde von Smetana und Bitz (1996) für den deutschen Sprachraum nicht vollständig bestätigen können. Anknüpfend an die Domänentheorie gaben sie den Schüler/innen für den Schulkontext relevante Regelübertritte vor, die die Schüler/innen danach beurteilen sollten, ob und warum

sie den Regelübertritt akzeptieren. Mit der Frage, "wenn die Regel besteht, die ihr nicht teilt, müßt ihr euch dennoch daran halten", wurde der Auffassung der wahrgenommenen Verbindlichkeit sozialer Regeln nachgegangen. Die Daten bestätigen die Resultate der amerikanischen Studie von Smetana und Bitz dahingehend, daß sich auch deutsche Schüler/innen bei der Beurteilung von Regeln im schulischen Kontext an der Domänenzugehörigkeit einer Regel orientieren. Im einzelnen weichen die Ergebnisse jedoch ab. Der Regelübertritt Lügen wurde beispielsweise von einem beträchtlichen Teil der Schüler/innen, knapp vierzig Prozent, akzeptiert, so daß die Zuordnung zur Domäne Moral nicht zwangsläufig bedeutet, daß der Regelübertritt uneingeschränkt als illegitim empfunden wird. Die Autor/innen heben in diesem Zusammenhang zudem hervor, daß die Domänentheorie das "relativistische" Regelverständnis der Schüler/innen nicht erklären kann. Nicht Lügen per se wird akzeptiert oder nicht, entscheidend ist oftmals das Ausmaß. Hinsichtlich Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit, akzeptieren im Falle der Wahl der Kleidung überraschenderweise nahezu sechzig Prozent der Schüler/innen, im Falle der Wahl der Sitznachbar/in knapp neunzig Prozent eine von der Lehrer/in aufgestellte Regel, auch entgegen ihren eigenen Überzeugungen. Ein Resultat, das der von Smetana gefundenen Entwicklungslinie hinsichtlich der Konzeption von Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit -sowohl im Elternhaus (Smetana, 1989) als auch im Schulkontext (Smetana & Bitz, 1996)- entgegen steht. Insgesamt interpretieren Hoppe-Graff und Mitarbeiter/innen ihre Befunde dahingehend, daß die Regelbeurteilung im Kontext Schule über die Domänen hinaus von kontextspezifischen Aspekten geleitet wird. Der Handlungsrahmen Schule bestimmt die Gültigkeit einer Regel. Damit übereinstimmend werden Regeln und Lehrer/innen als Regelinstanzen akzeptiert, wenn dies den Aufgaben und Zielen der Schule dienlich ist.

Darüber hinaus verfolgten Blumenfeld, Hamilton und Pintrich (1987) in ihrer Studie an Kindern, knapp zweihundert 1th und 5th Graders, auch das Interaktionsverhalten von Lehrer/innen, um deren Einfluß auf die domänenabhängige Beurteilung von Regeln aufzuklären. Sie schlußfolgern aus ihren Ergebnissen, daß Lehrer/innen selten moralische Regelübertritte thematisieren und kaum die Folgen moralischer Regelübertritte aufzeigen oder erklären. Gerade vor dem Hintergrund, der von Smetana im Elternhaus aufgezeigten entwicklungsförderlichen Faktoren (s.o.), scheinen die Lehrer/innen dadurch wenig zur Entwicklung intrinsischen Regelverständnis beizutragen.

Insgesamt zeigen die Ausführungen, daß die Frage nach der Beurteilung sozialer Regeln im Kontext Schule und folglich die Frage nach dem Einfluß der Schule auf die Entwicklung der Regelbeurteilung vom gegenwärtigen Stand der Forschung nicht ausreichend beantwortet werden kann. Aufgrund der wenigen empirischen Studien zu diesem Themenbereich lassen sich eher theoretische Überlegungen anstellen, die in ihrer Richtung unterschiedliche Vermutungen zulassen.

Die Diskrepanz der Ergebnisse in den Studien von Smetana und Bitz (1996) sowie Hoppe-Graff et al. (1998) könnte im unterschiedlichen methodischen Vorgehen begründet sein. Während sich die Daten hinsichtlich der Akzeptanz von Regeln bei Smetana und Bitz auf die Auswertung der Antworten auf die Frage, "Ist es in Ordnung, eine Regel zu haben", beziehen, eruieren Hoppe-Graff et al. die Akzeptanz von Regeln anhand der Frage nach der in der Regel implizierten Handlung. Die Regelakzeptanz dagegen wurde bei Hoppe-Graff et al. über eine Frage¹⁸ operationalisiert, die bei der Auswertung nicht eindeutig darauf schließen läßt, worauf sich die Schüler beziehen, ob sie sich ihrer Meinung nach an Regeln halten müssen oder müßten. Weston und Turiel (1980) zeigen mit ihren Ergebnissen zur Regelbeurteilung auf, daß explizit zwischen Handlungs- und Regelbeurteilung getrennt werden muß, da beide Aspekte nicht übereinstimmen müssen. Die unterschiedlichen Befunde der amerikanischen und deutschen Studie, könnten aber auch schlichtweg auf Unterschiede im Schulsystem zurückgeführt werden.

So gesehen wissen wir noch wenig darüber, wie Schüler/innen soziale Regeln im Kontext Schule beurteilen; ein bedauerlicher Umstand, in Anbetracht der Rolle, die Piaget (1954) und Kohlberg (1996) der Schule insbesondere hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit zusprechen. Auch Lind (1993,1989) weist im Zuge der Entwicklung des DES-Projekt darauf hin, daß die Entwicklung von Förderprogrammen moralischer Verantwortungsurteile, Wissen voraussetzt über die Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen, über die Einstellungen von Schüler/innen zu Regelverstößen und deren Bewußtsein über die Existenz sozialer Normen im Kontext Schule.

Abschließend sei herausgestellt, daß bislang empirische Untersuchungen zur Entwicklung der Regelbeurteilung und der damit verbundenen Wirkfaktoren für die Kontexte Freundeskreis und Elternhaus vorliegen, deren Befunde aber nicht ohne weiteres auf den Schulkontext übertragen werden können. Vor dem Hintergrund der Schule als

¹⁸ Die gestellte Frage lautet: Wenn die Regel besteht, daß ihr nicht ... dürft, ihr aber die Regel nicht teilt, müßt ihr euch dennoch daran halten?

Entwicklungskontext für die Regelbeurteilung wurden anhand der angestellten Überlegungen und aufgezeigten empirischen Ergebnisse mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet, die im folgenden Kapitel die Entwicklung der eigenen Fragestellung leiten.

4. Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Entwicklung der Fragestellung

Im folgenden werden die zentralen Aspekte der theoretischen Grundlagen zusammengefaßt. Sie bilden die Basis der zu entwickelnden Fragestellungen der vorliegenden empirischen Untersuchung. In Kapitel 4.1 wird das Anliegen aufgezeigt, anknüpfend an den domänentheoretischen Ansatz von Turiel, die Theorien zur Entwicklung der Regelbeurteilung um den Einbezug des Kontextaspekts zu erweitern und so einen Beitrag zur entwicklungspsychologischen Grundlagenforschung zu leisten. Um dieses Anliegen einer empirischen Überprüfung zugänglich machen zu können, wird darauf aufbauend in Kapitel 4.2 das Forschungsvorhaben für die Entwicklungskontexte Schule, Elternhaus und Freundeskreis konkretisiert. Der Kontext Schule steht dabei im Mittelpunkt des Interesses. In diesem Zusammenhang werden spezifische, empirisch prüfbare Hypothesen und explorative Fragestellungen abgeleitet, die im abschließenden Kapitel 4.3 zusammengefaßt sind.

4.1 Kontextabhängige Regelbeurteilung

Die frühe Forschung zur Entwicklung der Regelbeurteilung (Piaget, 1954, 1973; Kohlberg, 1958, 1996) hat in ihren Ursprüngen Regeln aus verschiedenen Domänen und Kontexten benutzt (vgl. Kap. 1.1 sowie Kap. 1.2); ein Vorgehen, das die Annahme eines globalen Regelkonzepts impliziert, welches sich situations- und kontextunabhängig zeigt. Die Domänentheorie von Turiel (1983) aber legt nahe, daß schon Kinder über differenzierte Regelkonzepte verfügen, die sich auf unterschiedliche Bereiche der sozialen Wirklichkeit beziehen. Demnach werden Regeln in Abhängigkeit von den sogenannten Domänen Moral, Konvention und Persönliche Angelegenheit beurteilt und unterliegen eigenständigen Entwicklungssequenzen. Aktuelle Studien, die die Gültigkeit der Domänentheorie prüfen, zeigen darüber hinaus Variationen der Regelbeurteilung innerhalb einer Domäne auf, die sich auf den Einfluß des spezifischen Kontextes zurückführen lassen (vgl. Kap. 1.4).

Hinweise auf eine kontextabhängige Regelbeurteilung haben sich sowohl in den frühen Arbeiten Piagets abgezeichnet (vgl. Kap. 1.1), als auch in den empirischen Studien zur Überprüfung der Homogenitätsannahme Kohlbergs, die eine kontextunabhängige Struktur moralischer Urteile postuliert (vgl. Kap. 1.2). Nicht zuletzt liefern die Befunde zur Überprüfung der Annahme Gilligans (1982, 1984), das moralische Urteil entwickle sich geschlechterspezifisch, klare Hinweise auf eine kontextabhängige Beurteilung (vgl. Kap. 1.3).

So legen diese empirischen Arbeiten in ihrer Gesamtheit die Vermutung nahe, daß Situationen und Kontexte bei der Regelbeurteilung eine größere Rolle spielen als dies bisher in der Forschung zur Entwicklung der Regelbeurteilung angenommen wurde.

Die Annahme einer kontextabhängigen Regelbeurteilung wird durch die entwicklungsökologische Theorie Bronfenbrenners (1979, 1981) gestützt, deren Grundannahme darin liegt, Entwicklungsverläufe in Interaktion mit der konkreten Lebensumwelt zu sehen. Demzufolge geht Bronfenbrenner davon aus, daß moralische Urteile eines Individuums von der Bezugsgruppe abhängen, die den stärksten Einfluß auf das Individuum ausübt. Deshalb ist auch von einem ökologischen Standpunkt davon auszugehen, daß sich die Regelbeurteilung in Abhängigkeit vom jeweiligen Referenzkontext zeigt (vgl. Kap. 2.1). Bronfenbrenner betont, daß eine ökologische Konzeption von Entwicklung auch spezifische Forschungsmethoden fordert: Die Erforschung der individuellen Entwicklung müßte in Kategorien der Umweltsysteme erfaßt werden. D.h. die auf die Entwicklung einflußnehmenden Lebensbereiche und ihre Wechselwirkung untereinander sind zu analysieren¹⁹. Mit der vorliegenden Studie allerdings, ist das Anliegen verbunden, die Relevanz des ökologischen Kontext als solche aufzuzeigen. Erst wenn die Wirkung des ökologischen Kontext empirisch belegt ist, können Wechselwirkungen der einzelnen ökologischen Kontexte in anschließenden Studien aufgezeigt werden. Insofern wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit den forschungsrelevanten Implikationen nicht nachgegangen. Auf die ökologische Theorie Bronfenbrenners wird insoweit bezug genommen, als dadurch die Argumentation, das Augenmerk der Forschung auf den ökologischen Kontext zu richten, theoretisch fundiert wird.

Dem ökologischen Kontext wird im Rahmen der Studien zur domänenabhängigen Regelbeurteilung dahingehend Beachtung geschenkt, daß die kontextübergreifende Regelbeurteilung in der Domäne Moral im Gegensatz zur kontextabhängigen Regelbeurteilung in der Domäne Konvention nachgewiesen werden soll (vgl. Kap. 1.4). Dabei beschränken sich die Arbeiten jedoch auf die Einbeziehung jeweils eines ökologischen Kontext²⁰. Um jedoch Aussagen darüber machen zu können, welche Rolle dem jeweiligen ökologischen Kontext neben der Domänenzuordnung sensu Turiel bei der Entwicklung der Regelbeurteilung zukommt, müssen weitere ökologischen Kontexte in das Forschungsdesign aufgenommen werden. Somit steht der Vergleich der Beurteilung ein- und derselben sozialen

¹⁹ Wie ein konsequentes ökologisches Forschungsdesign aussehen könnte, ist bei Stolz (1987) dargestellt.

²⁰ Turiel (1983) stellt seinen Versuchspersonen die Frage: Stell Dir vor in einer anderen Familie...?

Regel in unterschiedlichen ökologischen Kontexten in der entwicklungspsychologischen Forschung noch aus.

Die vorliegende Arbeit greift diesen Aspekt auf, indem sie die Entwicklung der Regelbeurteilung in unterschiedlichen ökologischen Kontexten zum Gegenstand ihrer Untersuchung macht und dabei folgender globaler Fragestellung nachgeht:

Beurteilen Jugendliche eine soziale Regel domänenübergreifend in
Abhängigkeit vom ökologischem Kontext?

Sind die Domänenzuordnungen der ausschlaggebende Faktor, müßten wir in Anlehnung an Turiels Konzeption stringente Urteile über die Kontexte hinweg erhalten. Moderiert jedoch der Kontext die Beurteilung, sind unterschiedliche Beurteilungen derselben Regel in den verschiedenen Kontexten zu erwarten. In diesem Sinne würde dem ökologischen Kontext bei der Entwicklung der Regelbeurteilung eine bedeutende Rolle neben den Domänen nach Turiel zukommen. Im Rahmen der Datenanalyse wird dabei den Regeln in der Domäne Moral besondere Beachtung geschenkt, da diese im Gegensatz zu konventionellen Regeln -die per Definition kontextabhängig sind- einen kontextübergreifenden Geltungsbereich beanspruchen (vgl. Piaget, 1954; Kohlberg, 1996; Turiel, 1983). Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit sind ein junges Forschungsgebiet und neben der kontextabhängigen Variabilität vor allem hinsichtlich der Autonomieentwicklung im Jugendalter interessant.

4.2 Beurteilung sozialer Regeln im Kontext Schule

Um den Einfluß des ökologischen Kontext auf die Beurteilung einer sozialen Regel empirisch prüfen zu können, werden im folgenden, unter Bezugnahme auf die in Kapitel 3 dargestellten Befunde zur Regelbeurteilung in den ökologischen Kontexten Freundeskreis, Elternhaus und Schule, spezifische Hypothesen entwickelt. Dabei konzentriert sich das Vorgehen auf die Schule. Neben der grundsätzlichen Analyse einer kontextabhängigen Regelbeurteilung, wird das Ziel verfolgt, Besonderheiten der Regelbeurteilung in der Schule unter folgender Leitfrage herauszuarbeiten:

Wie beurteilen Schüler/innen verschiedene Arten sozialer Regeln (moralische, konventionelle, persönliche) und entsprechende Regelübertritte im Kontext Schule?

Die Ergebnisse hinsichtlich der Kontexte Elternhaus und Freundeskreis dienen im Sinne kontrastierender Faktoren dazu, die Besonderheiten der Schule herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, daß die einzelnen ökologischen Kontexte nicht mit "Beziehungen als Kontext" (vgl. Keller, 1996; Youniss, 1982) gleichzusetzen sind. Die Beziehung ist zwar eine zentrale Beschreibungsdimension der Kontexte, jedoch konstituieren sie sich darüber hinaus durch weitere charakteristische Aspekte (vgl. Kap. 2.2.). Um aufzuzeigen, daß die Beziehung lediglich ein Element des Kontext darstellt, beschränkt sich die vorliegende Untersuchung nicht auf den Vergleich Schule-Elternhaus, sondern bezieht einen weiteren ökologischen Kontext ein, den Freundeskreis. Er ist in einigen Aspekten der Schule ähnlicher, in anderen dem Elternhaus, aber doch von beiden verschieden (vgl. Kap. 2.2).

Die widersprüchlichen Forschungsbefunde hinsichtlich der Regelbeurteilung im anglo-amerikanischen wie deutschen Schulsystem (vgl. Kap. 3) zusammen mit dem Problem der Übertragbarkeit der Daten fordern weitere und differenzierte Studien, um der Beantwortung der Frage näher zu kommen, wie deutsche Schüler/innen Regeln in der Schule beurteilen. Im Rahmen der Domänentheorie konnte gezeigt werden, daß Schüler/innen Regelübertritte anders behandeln, je nachdem ob es sich um die Übertretung einer moralischen, einer konventionellen oder einer Regel handelt, die sich auf persönliche Angelegenheiten bezieht.

Die einzelnen Regelkonzepte verändern sich im Laufe der Entwicklung von Jugendlichen, wobei diese Entwicklungslinie vornehmlich für den familiären Kontext nachgewiesen werden konnte (Smetana 1988a, 1988b, 1989, 1995; Smetana & Asquith 1984). Ob diese Ergebnisse auch für den Kontext Schule Gültigkeit besitzen, bleibt vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Charakteristika der Kontexte fraglich.

Relativ wenige Studien beschäftigen sich damit, spezifische Entwicklungssequenzen im Schulkontext aufzuzeigen (Smetana & Bitz, 1996; Hoppe-Graff et al. 1998). In der Sozialisation von Jugendlichen scheint aber gerade die Schule von prägender Bedeutung für die Entwicklung von Normen und Werten und den damit verbundenen internalisierten Regelkonzepten zu sein (vgl. Oser, 1997; Oser & Althof, 1992; Lind, 1993, 1998, 1999). In Anbetracht dessen scheint es um so erstaunlicher, daß gerade dieser für den Schulalltag wesentlichen Fragestellung in der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung im deutschsprachigen Raum kaum nachgegangen wird.

Akzeptanz von Regeln in der Domäne Moral

Smetana und Mitarbeiterinnen konnten mit ihren Ergebnissen aufzeigen, daß Jugendliche von Eltern aufgestellte Regeln in der Domäne Moral akzeptieren (Smetana, 1988a, 1988b, 1989, 1995; Smetana & Asquith 1984). Für die Schule legen Smetana und Bitz (1996) analoge Ergebnisse vor. Hoppe-Graff et al. (1998) dagegen berichten von einem beträchtlichen Teil Schüler/innen, die den moralischen Regelübertritt *Lügen* im Kontext Schule akzeptieren.

Einige Befunde sprechen dafür, daß die Nähe der Beziehung ausschlaggebend für die Akzeptanz von moralischen Regelübertritten ist (Keller, 1996; Youniss, 1982; Slomkowski & Killen, 1992). Der institutionelle Charakter der Schule scheint aber dem Aufbau enger Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen entgegenzustehen (vgl. Kap. 2.2). Tillman (1989) weist ausdrücklich darauf hin, daß die Beziehungen selten auf persönlichen Verhaltensbereichen aufgebaut sind. Zudem steht im Kontext Schule das Leistungsprinzip an erster Stelle, alle anderen Tätigkeiten scheinen diesem Ziel untergeordnet zu sein. So gesehen könnten moralische Regelübertritte akzeptiert werden, wenn sie beispielsweise der Verbesserung der Leistung dienen. Die Interaktion im Elternhaus und Freundeskreis dagegen, zeichnet sich überwiegend durch beziehungsorientierte Themen aus (vgl. Kap. 2.2 sowie Kap. 3). Daraus läßt sich schlußfolgern, daß moralische Regelübertritte im Kontext Schule signifikant häufiger akzeptiert werden als im Elternhaus und Freundeskreis. Welche Unterschiede Jugendliche darüber hinaus zwischen Eltern und Freund/innen machen, läßt sich

aus der gegenwärtigen Befundlage nicht schließen. Hier müssen die Daten für sich sprechen (vgl. Hypothese H1).

Entsprechend den unterschiedlichen Funktionen, die der Schule und dem Elternhaus zugesprochen werden, Wissensvermittlung (Fend, 1980) versus Erziehung (Neidhardt, 1975; Kaufmann, 1990), wird erwartet, daß Lehrer/innen signifikant weniger als regelsetzende Instanz akzeptiert werden als Eltern und der Freundeskreis, der laut Keller (1996) ein moralrelevantes Phänomen an sich bildet (vgl. Hypothese H3)

Akzeptanz von Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit

Der Großteil der Studien zur domänenabhängigen Regelbeurteilung konzentriert sich auf moralische und/oder konventionelle Regeln und den damit verbundenen Entwicklungssequenzen (vgl. Kap. 1.4). In Zusammenhang mit der Entwicklungsaufgabe, ein von anderen²¹ unabhängiges Normen- und Wertesystem zu etablieren (vgl. Dreher & Dreher, 1985a, 1985b), nimmt die Beurteilung von Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit in der Adoleszenz eine zentrale Stellung ein. Deshalb soll überprüft werden, ob sich die von Smetana postulierte Entwicklungslinie (1988b) auch im Schulkontext nachweisen läßt. Danach müßten mit zunehmendem Alter immer mehr Regeln der Domäne Persönliche Angelegenheit zugeordnet und entsprechend uneingeschränkte Entscheidungsbefugnis darüber beansprucht werden. Die Ergebnisse von Hoppe-Graff et al. (1998) weisen eine gegenläufige Tendenz auf. So werden in deren Stichprobe von einem Großteil der Schüler/innen über alle Altersstufen hinweg sowohl Regeln über primär persönliche Angelegenheiten, als auch Lehrer/innen als Regelinstanz akzeptiert. Demzufolge wären in erster Linie nicht die Domänenzuordnungen ausschlaggebend für die Regelbeurteilung, sondern spezifische Merkmale des schulischen Kontextes. Wie bereits erwähnt, sind die Tätigkeiten im Kontext Schule vorrangig auf die Bildungsqualifikation ausgerichtet. Vor diesem Hintergrund scheint es plausibel, persönliche Interessen dem angestrebten Ziel eines bestmöglichen Schulabschlusses unterzuordnen (vgl. Kap. 2.2). Im Kontext Elternhaus sind dagegen Ablösungsprozesse und damit einhergehende funktionale Konflikte (Cooper, 1988) und Regelaushandlungen als zentrale Entwicklungsaufgabe für die Tätigkeiten und Beziehungen maßgebend. Deshalb können wir erwarten, daß in der Schule in Abhebung zum

²¹ In erster Linie verstehen Dreher und Dreher darunter Autoritätspersonen wie Eltern oder Lehrer. Allerdings könnte man im Hinblick auf die starke Peergruppenorientierung in der mittleren Adoleszenz auch Gleichaltrige darunter fassen.

Elternhaus einerseits Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit, andererseits Lehrer/innen als Regelinstanz akzeptiert werden.

Entwicklungspsychologische Befunde hinsichtlich des Freundeskreis lassen diesbezüglich keine eindeutigen Aussagen zu. Die im Jugendalter starke Orientierung am Freundeskreis, gerade hinsichtlich persönlicher Angelegenheiten wie Kleidung, Musik und Lebensstil (vgl. Foster-Clark & Blyth, 1991; Hurrelmann, 1993) spricht dafür, daß gerade Gleichaltrige als regelsetzende Instanz in der Domäne Persönliche Angelegenheit akzeptiert werden. Eine alternative Vermutung wird durch Befunde zur Identitätsentwicklung nahe gelegt. Harter (1990) zeigt auf, daß Jugendliche von guten Freund/innen erwarten, so akzeptiert zu werden, wie sie sind. Ebenso sprechen die Abgrenzungsberebungen im Zuge der Selbstbildentwicklung (vgl. Neubauer, 1989) dafür, daß Jugendliche sich zwar am Freundeskreis orientieren, im Konfliktfall aber ihren eigenen Überzeugungen treu bleiben. Aufgrund der symmetrischen Beziehung müssen persönliche Bedürfnisse nicht wie im Schulkontext den Regeln der dominanten Beziehungspartner untergeordnet werden. Zusammenfassend wird die Annahme aufgestellt, daß Jugendliche im Kontext Schule den Übertritt einer persönlichen Regel signifikant weniger akzeptieren als im Elternhaus und Freundeskreis (vgl. Hypothese H2). Konsistent dazu wird postuliert, daß Lehrer/innen von Jugendlichen signifikant häufiger als Regelinstanz akzeptiert werden als Eltern und Freund/innen (vgl. Hypothese H4). Die für den Freundeskreis angestellten Überlegungen bleiben jedoch spekulativ, bis entsprechende Daten vorliegen.

Akzeptanz von Regeln in der Domäne Konvention

Zur Akzeptanz von Regeln in der Domäne Konvention werden keine spezifischen Hypothesen formuliert. Zum einen postuliert die Domänentheorie für konventionelle Regeln eine kontextabhängige Gültigkeit. Zum anderen liegen diesbezüglich wenig empirische Daten vor, aus denen Hypothesen abgeleitet werden können. Smetana und Bitz (1996) zeigen auf, daß konventionelle Regeln -ähnlich den moralischen- in der Schule akzeptiert werden. Mit zunehmendem Alter wird den Lehrer/innen jedoch die Entscheidungsbefugnis abgesprochen und eigenes Entscheidungsrecht geltend gemacht. Geleitet von den Ergebnissen der amerikanischen Studie, verfolgt die Analyse von Regeln in der Domäne Konvention das Ziel, die Beurteilungen in den Kontexten zu vergleichen, um spezifische Besonderheiten im Kontext Schule identifizieren zu können.

Begründungen von Regelübertritten

Neben der Frage nach der Akzeptanz von Regelübertritten und Regelinstanzen in den unterschiedlichen Kontexten, sollen in vorliegender Arbeit die Begründungen für die Akzeptanz von Regelübertritten untersucht werden. Dadurch wird versucht, die Diskrepanz der Befunde der anglo-amerikanischen und deutschen Studie aufzudecken. Hoppe-Graff et al. (1998) konnten entgegen der Annahme der Domänentheorie zeigen, daß Schüler/innen Regeln und Regelinstanzen in der Domäne Persönliche Angelegenheit akzeptieren. Dabei bezogen sie sich auf die theoretisch vorgegebene Domänenzuordnungen. Smetana und Bitz (1996) gaben den Schüler/innen Ratingskalen vor, anhand derer sie einstufen sollten, ob eine Handlung an sich eher eine persönliche oder moralische Angelegenheit sei (vgl. Kap. 3). Dabei unterschieden die Studien nicht explizit zwischen den objektiv vorgegeben und von den Schüler/innen subjektiv vorgenommenen Beurteilungen hinsichtlich der Domänenzuordnung. Der Befund, daß Schüler/innen in der Schule Regelübertritte akzeptieren, obwohl sie der Domäne Moral zugehörig sind, könnte im Rahmen der Domänentheorie damit erklärt werden, daß primär moralische Angelegenheiten im Kontext Schule von den Jugendlichen der Domäne Konvention zugeordnet werden. Entsprechend könnte sich die subjektive Domänenzuordnung von Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit in der Schule von der objektiv vorgegebenen unterscheiden. Daraufhin sollen die Begründungen von Regelübertritten unter folgender globaler Leitfrage untersucht werden:

Werden die theoretisch vorgegebenen Domänenzuordnungen von den Jugendlichen über alle Kontexte hinweg gleich vorgenommen oder ordnen Jugendliche dieselbe Regel in verschiedenen Kontexten unterschiedlichen Domänen zu?

Wie aus der Fragestellung hervorgeht, wird auch auf der Begründungsebene eine kontextabhängige Regelbeurteilung erwartet. Es wurde bereits ausgeführt, daß Schüler/innen sich bei der Beurteilung von sozialen Regeln in der Schule an spezifischen Informationen des Schulkontext orientieren (vgl. Kap. 3). Regeln werden in der Schule zum einen unter dem Aspekt des Leistungserfolgs bewertet werden (vgl. Kap. 3), zum anderen im Lichte des institutionellen Charakters der Schule (vgl. Kap. 2.2), Daraus läßt sich ableiten, daß Schüler/innen persönliche Bedürfnisse und moralische Angelegenheiten dem Funktionieren der sozialen Institution Schule unterordnen und im Rahmen von Konventionen interpretieren. Dieser Argumentation folgend werden die Hypothesen formuliert, daß Schüler/innen im

Kontext Schule persönliche und moralische Regeln der Domäne Konvention zuordnen, während sie im Elternhaus und Freundeskreis persönlich bzw. moralisch bewertet werden (vgl. Hypothesen H6 und H7).

Neben der bislang behandelten Beurteilung hypothetisch vorgegebener Regelübertritte, soll in vorliegender Arbeit auch die Beurteilung **konkreter Regelübertritte im Schulalltag** zum Thema gemacht werden. Dabei wird analog dem Vorgehen von Smetana und Bitz (1996), auf die in der Schule real geltenden Regeln bezug genommen. Das Vorgehen entspricht dem Anliegen der Arbeit, für die Regelpraxis in der Schule alltagsrelevante Ergebnisse hinsichtlich des Regelbewußtseins als auch des Regelhandelns vorlegen zu können. Aufgrund der unzureichenden empirischen Befundlage kann dieser Aspekt lediglich als explorative Fragestellung verfolgt werden: Von welchen Regelübertritten berichten die Jugendlichen? Lassen sich die Begründungen den Domänen zuordnen? Zeigen sich bezüglich Nennung und Begründung Altersdifferenzen?

Bei der Dateninterpretation soll jedoch auf die von Smetana und Bitz (1996) aufgestellten Hypothese bezug genommen werden, daß Schüler/innen Regelübertritte in der Schule mit Argumenten der Domäne Persönliche Angelegenheit begründen. Im Gegensatz dazu könnte vermutet werden, daß in der Schule eine Menge sozial anerkannter Regelübertritte existieren kann, die im Laufe der Schuljahre als schulische Konventionen aufgefaßt werden. Beispielsweise weisen die Daten Pegels (1997) hinsichtlich des Regelübertritts Mogeln in diese Richtung. Entsprechend der oben angeführten Argumentation zu Begründungen von Regelübertritten könnte vermutet werden, daß Schüler/innen konventionelle Argumente anführen.

4.3 Zusammenfassung der Hypothesen und Fragestellungen

Hypothesen zur Akzeptanz eines Regelübertritts im Kontext Schule

- H1: Im Kontext Schule akzeptieren Jugendliche den Übertritt einer moralischen Regel signifikant häufiger als im Elternhaus und Freundeskreis.
- H2: Im Kontext Schule akzeptieren Jugendliche den Übertritt einer persönlichen Regel signifikant weniger als im Elternhaus und Freundeskreis.

Hypothesen zur Akzeptanz einer Regelinstanz im Kontext Schule

- H3: Lehrer/innen werden von Jugendlichen im Unterschied zu Eltern und dem Freundeskreis signifikant weniger als Regelinstanz bezüglich moralischer Regeln akzeptiert.
- H4: Lehrer/innen werden von Jugendlichen im Unterschied zu Eltern und dem Freundeskreis signifikant häufiger als Regelinstanz bezüglich persönlicher Regeln akzeptiert.

Hypothesen zur inhaltlichen Begründung der Akzeptanz eines Regelübertritts

- H5: Im Kontext Schule ordnen Jugendliche moralische Regelübertritte der Domäne Konvention zu, im Elternhaus und Freundeskreis dagegen der Domäne Moral.
- H6: Im Kontext Schule ordnen Jugendliche Regelübertritte in der Domäne Persönliche Angelegenheit der Domäne Konvention zu, im Elternhaus und Freundeskreis dagegen, der Domäne Persönliche Angelegenheit.

Explorative Fragestellungen zu konkreten Regelübertritten im Kontext Schule

1. Von welchen tatsächlichen Regelübertritten berichten Jugendliche im Kontext Schule?
2. Lassen sich die Begründungen der Regelübertritte den Domänen zuordnen?
3. Gibt es Altersunterschiede bezüglich Nennung und Begründung?

III Methode

Im folgenden wird das methodische Vorgehen bei der empirischen Überprüfung der aufgestellten Hypothesen und explorativen Fragestellungen dokumentiert. Zu Beginn geht Kapitel 5 kurz auf das Design ein. Kapitel 6 setzt sich mit dem eingesetzten Erhebungsinstrument auseinander. Danach beschreibt Kapitel 7 die Durchführung der Untersuchung. Abschließend stellt Kapitel 8 die Auswertungsmethodik vor.

5. Design

Im Zentrum vorliegender Arbeit steht die Frage, welchen Stellenwert der Kontext neben den Domänen nach Turiel (1983), auf die Beurteilung einer sozialen Regel hat. Der Kontext wird als ökologischer Kontext im Sinne Bronfenbrenners (1981) gefaßt und durch die Schule, das Elternhaus und den Freundeskreis operationalisiert, während Moral, Konvention und persönliche Angelegenheit die Domänen nach Turiel repräsentieren. Das globale Konstrukt der Beurteilung einer sozialen Regel wird streng genommen auf zwei Ebenen operationalisiert, auf der Entscheidungs- als auch der Begründungsebene. Die Entscheidungsebene erstreckt sich auf die Akzeptanz von vorgegebenen Regelübertritten und Regelinstanzen, die Begründungsebene auf die Argumente für und wider die Akzeptanz eines Regelübertritts. Die Operationalisierung erfolgt mittels der Frage nach der Akzeptanz von hypothetischen Regelübertritten gegenüber Lehrer/innen, Eltern und Freund/innen, die die einzelnen Kontexte Schule, Elternhaus und Freundeskreis vertreten. Entsprechend fungieren die einzelnen Personengruppen auch als Regelinstanzen. Aus inhaltlichen Überlegungen und forschungsstrategischen²² Gründen wird auf der Begründungsebene lediglich der Aspekt Akzeptanz des Regelübertritts, d.h. der Handlung, untersucht. Der Aspekt der Regelinstanzen steht der Forschungstradition, die sich mit der Legitimation von Autoritäten beschäftigt, näher als der Erforschung der Regelbeurteilung an sich und soll deshalb nicht über die Entscheidungsebene hinaus verfolgt werden.

Um mögliche Hinweise auf Entwicklungsveränderungen hinsichtlich der Regelbeurteilung aufdecken zu können, setzt sich die Stichprobe aus jeweils acht

²² Aus pragmatischen Überlegungen hinsichtlich der Ermüdung und Überforderung der Versuchspersonen, sollte sich eine Erhebung auf ausgewählte zentrale Aspekte beschränken. Weitere interessante Felder des Forschungsgebiets können in Nachfolgeerhebungen erschlossen werden.

Schülerinnen und acht Schülern der sechsten, neunten und zwölften Klasse zusammen. Durch ein Geschlechterverhältnis von 1:1 soll der Einfluß des Geschlechts kontrolliert werden. Aus demselben Grund, nämlich um den Einfluß einer Variablen, die für die Unterschiedlichkeit der Meßwerte verantwortlich sein könnte, zu kontrollieren, beschränkt sich die Untersuchung auf einen Schultyp, das Gymnasium. In der varianzanalytischen Terminologie ergibt sich daraus ein 3 x 3 x 3 Versuchsplan (Kontext x Domäne x Klassenstufe) mit Meßwiederholung, der Domäne und Kontext als Within-Faktor und Klassenstufe als Between-Faktor erfaßt. Tabelle 5.1 verdeutlicht den Zusammenhang der unabhängigen und abhängigen Variablen.

Tabelle 5.1: Versuchsplan

	1. Faktor: Kontext								
	Schule			Elternhaus			Freundeskreis		
(3. Faktor: Klassenstufe)	6	9	12	6	9	12	6	9	12
2. Faktor: Domäne	*								
Moral									
Konvention									
Persönliche Angelegenheit									
N=	16	16	16	16	16	16	16	16	16

*In den Zellen stehen die Antworten der Jugendlichen auf die Frage nach der Akzeptanz eines Regelübertritts bzw. einer Regelinstanz, sowie die Begründung der Akzeptanz eines Regelübertritts als Abhängige Variable.

Das Hauptanliegen vorliegender Arbeit, den Einfluß des Kontext neben dem Einfluß der Domäne nach Turiel auf die Regelbeurteilung durch Jugendliche zu analysieren, kann mittels einer querschnittlichen Erhebung geprüft werden. Entwicklungsveränderungen hinsichtlich der Regelbeurteilung werden als Fragestellung nicht explizit thematisiert, obgleich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Klassenstufen auch von Interesse sind. Allerdings können Entwicklungsveränderungen -streng genommen- nur anhand von Strukturveränderungen der Antworten nachgewiesen werden; Unterschiede rein inhaltlicher Art deuten noch nicht auf Entwicklungsveränderungen hin (vgl. Kohlberg, 1996; Turiel, 1983). Der Auswertungsplan (vgl. Kap. 8) sieht hingegen sowohl auf der Entscheidungsebene als auch auf der Begründungsebene die Zuordnung der Antworten der Jugendlichen unter Rückgriff auf inhaltliche Aspekte zu Kategorien vor, die auf horizontaler Ebene anzusiedeln sind. Strukturmerkmale, anhand vorab festgelegter Indikatoren innerhalb der distinkten

Kategorien, d.h. auf vertikaler Ebene, werden nicht systematisch erhoben. Der angestrebte Gruppenvergleich kann erste Hinweise auf solche Indikatoren liefern, auf deren Grundlage Indikatoren für nachfolgende Untersuchungen mit dem Ziel der systematischen Analyse von Entwicklungsveränderungen gebildet werden können. In dieser Hinsicht handelt es sich in bezug auf unterschiedliche Entwicklungslinien in unterschiedlichen Kontexten als auch in bezug auf die Entwicklung der Regelbeurteilung innerhalb der Domäne Persönliche Angelegenheit, um die Erkundung eines weitgehend unerforschten Phänomens. Aus diesem Grunde sollten sich nach Hoppe-Graff (1991) auch dann Veränderungen, die mit einer bestimmten Entwicklungsphase zusammenhängen, zeigen, wenn ein „grobes Verfahren“, d.h. eine querschnittliche Erhebung eingesetzt wird. Gemessen an der zentralen Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, in erster Linie den Einfluß des Kontext auf die Regelbeurteilung zu prüfen, ist somit an dieser Stelle des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ein querschnittliches Design dem Längsschnitt vorzuziehen. Wenn die Daten für die Relevanz des Kontext im Zusammenhang mit der Regelbeurteilung sprechen, scheint die systematische Suche unterschiedlicher Entwicklungsverläufe nicht nur innerhalb der Domänen sondern vor allem innerhalb der unterschiedlichen Kontexte im Längsschnitt sinnvoll.

6. Erhebungsverfahren

Nachstehend wird der Einsatz des Untersuchungsinstruments (Kap. 6.1) sowie die Auswahl der Items (Kap. 6.2) begründet. Abschließend wird der Interviewleitfaden vorgestellt (Kap. 6.3).

6.1 Vorüberlegung: Interview als Erhebungsprozess

Erklärtes Ziel vorliegender Arbeit ist es, die Beurteilung sozialer Regeln durch Jugendliche in den ökologischen Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis vergleichend zu analysieren. Besondere Bedeutung wird dabei den Begründungen der Jugendlichen für die Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz derselben Regel in den unterschiedlichen Kontexten beigemessen. In Anlehnung an die Überlegungen von Berger & Luckmann (1996) über soziale Wirklichkeit, könnte die subjektive Bedeutung, die Jugendliche einer sozialen Regel zusprechen, sehr wohl von der objektiven Bedeutung im Sinne der Domänenzuordnung nach Turiel (1983) abweichen und zudem über die einzelnen Kontexte hinweg variieren. Anders

gesagt, gilt es aufzudecken, ob beispielsweise die generelle moralische Regel, andere nicht zu belügen, auch im Kontext Schule unter moralischen Aspekten bewertet wird.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, scheint es sinnvoll, ein Erhebungsverfahren zu wählen, das erlaubt, die „Subjekte selbst zur Sprache kommen zu lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring, 1993, S. 45). Ein offenes Verfahren, in dem die Jugendlichen ihre subjektiven Deutungen und Perspektiven offenlegen und selbst Zusammenhänge entwickeln können, ist daher der geeignete methodische Zugang.

In der Tradition der qualitativen Sozialforschung bietet sich hierzu das qualitative Interview, als Prototyp offener Verfahren zur Erfassung subjektiver Bedeutungsstrukturen an. Eine umfassende Darstellung des qualitativen Forschungsparadigmas findet sich bei Mayring (1993), Lamnek (1993) und Hopf und Weingarten (1993). An dieser Stelle soll jedoch hervorgehoben werden, daß der Terminus qualitativ nicht die Distanzierung von jeglicher Art der Quantifizierung impliziert. Der entscheidende Unterschied zum quantitativen Paradigma liegt allein in der Datenerhebung: die Annäherung an die soziale Realität erfolgt mit Hilfe offener Verfahren. Einer anschließenden Quantifizierung des qualitativ erhobenen Materials sowie der Anwendung statistischer Auswertungsverfahren steht nichts entgegen (Hopf & Weingarten, 1993).

Lamnek (1993) unterscheidet verschiedene Formen qualitativer Interviews hinsichtlich der Realisierung der methodischen Prämissen des qualitativen Paradigmas. Demnach erweist sich das fokussierte Leitfadeninterview²³, das ursprünglich von Merton und Kendall (1993) im Zuge der Kommunikationsforschung und Propagandaanalyse entwickelt wurde als gegenstandsadäquat. Das halbstandardisierte Verfahren verläuft zum einen sehr flexibel nach den Bedürfnissen der Befragten, ist aber nicht völlig offen wie ein narratives, sondern folgt einem Leitfaden, der aufgrund von Vorüberlegungen und theoretischen Ableitungen erstellt ist. Die Themen und Fragestellungen sind somit eindeutig vorgegeben; die Interviewten werden auf bestimmte Inhalte gelenkt. Die Standardisierung erzielt eine Vergleichbarkeit der Daten und schafft so die Grundlage, im Rahmen einer theoriegeleiteten Forschung über die idiosynkratische Auswertung von Einzelaspekten hinauszugehen und vorab generierte Hypothesen prüfen zu können. Darüber hinaus erlaubt das Instrument, Ad-hoc-Fragen zu

²³ Lamnek (1993) grenzt das focussierte Interview explizit vom problemzentrierten Interview nach Witzel (1982, 1985) ab, während Mayring (1993) vom focussierten Interview als einer Form des problemzentrierten Interviews spricht. Die Entwicklung des halbstandardisierten Verfahrens, welches in vorliegender Arbeit zur Anwendung kommt, folgt in diesem Zusammenhang dem Ansatz Mayrings und ist exakterweise als Mischform beider Verfahren zu verstehen.

stellen, die nicht im Interviewleitfaden verzeichnet sind und der Spezifizierung angesprochener Sachverhalte - gegebenenfalls nicht antizipierter Äußerungen der Befragten - dienen, die ja offen und ohne Antwortvorgaben auf die Leitfragen reagieren können. Auf diese Weise lassen sich neue Aspekte des Untersuchungsgegenstandes aufdecken, so daß das Untersuchungsverfahren neben der Hypothesenprüfung auch zur Generierung weiterführender Forschungsfragen eingesetzt werden kann. Diese Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte, zeichnet diese Form des Interviews methodologisch gesehen aus.

Hoppe-Graff (1998) weist darauf hin, daß in den Vorteilen des qualitativen Interviews, das er unter der Bezeichnung Partiiell Standardisiertes Interview diskutiert, gleichzeitig die Nachteile zu sehen sind. Nach traditionellem Methodenverständnis wird das Grundpostulat empirischer Forschung, Kontrollierbarkeit und Wiederholbarkeit, verletzt. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, das die Güte eines Instruments im konkreten Anwendungsfall angesichts des Forschungsziels zu bewerten ist; Einschränkungen und Vorzüge sind daran zu relativieren. Die angemessene Lösung der damit verbundenen Probleme, die in der Literatur ausführlich behandelt werden (vgl. Mayring 1990; Merten 1995; Lamnek 1993), kann vor dem gegenwärtigen Stand der Forschung nur in deren Aufdeckung und Berücksichtigung während des Erhebungs-, Auswertungs- und Interpretationsprozesses liegen. Eine zufriedenstellende Einigung kann es nach Meinung der Autorin nicht geben, "weil hinter der Kontroverse um die Standardisierung bzw. Kontrollierbarkeit von Beobachtungsverfahren²⁴ fundamentale Gegensätze in der Auffassung über den Gegenstand der Entwicklungspsychologie stehen" (Hoppe-Graff, 1998, S. 282).

²⁴ Hoppe-Graff (1998) subsumiert Tagebücher, Gespräche und Erzählungen unter die Grobkatgorie "Beobachtungsrepertoire der Entwicklungspsychologie" (S. 282).

6.2 Itemauswahl

... one must decide [...] which issues to present for discussing in analyses of the subject's judgements. The appropriateness to the domain under investigation of the events or issues chosen from the research is central to whether or not adequate results will be obtained. (Turiel, 1983, S. 131)

Bei der Auswahl der Items, die im zweiten Teil des Interviewleitfadens (vgl. Kap. 6.3) vorgegeben werden, fanden mehrere Kriterien Berücksichtigung.

An erster Stelle stand der Aspekt der Domänenzugehörigkeit nach Turiel (1983). Es mußten Items gefunden werden, die die Domänen Moral, Konvention und Persönliche Angelegenheit valide repräsentieren. Dazu wurden die empirischen Arbeiten dieser Forschungstradition hinsichtlich der verwendeten Items sowie ihrer Klassifizierung durchgesehen (vgl. Turiel, 1983; Smetana, 1989; Smetana, 1988a; Smetana & Asquith, 1994; Smetana & Bitz, 1996; Hoppe-Graff et al., 1998).

Der so gewonnene Itempool wurde in einem zweiten Schritt daraufhin überprüft, ob zu den Themeninhalten der einzelnen Items weitere Arbeiten vorliegen, die sich mit dem Forschungsgegenstand sozialer Regeln befassen (vgl. Piaget, 1932; Kohlberg, 1958; Colby & Kohlberg, 1987; Keller, 1996; Selman, 1984; Schmid, 1996; Pegels, 1997). Dadurch sollte gewährleistet werden, die Ergebnisse vorliegender Arbeit auf Itemebene unter Rückgriff auf inhaltlich vergleichbare Forschungsbefunde interpretieren zu können. Eine dezidierte Auflistung der Arbeiten hinsichtlich der behandelten Themen befindet sich im Anhang B.

Neben dem Gesichtspunkt der theoretischen Relevanz sollten die Items für Jugendliche der Klassenstufe sechs, neun und zwölf in den Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis alltagsbezogen und vergleichbar sein. Um diese Komponente sicherzustellen, wurden Voruntersuchungen mit Gymnasialschüler/innen im Alter von 12 bis 19 Jahren durchgeführt. Hierbei stand die inhaltliche Überprüfung der Items als auch deren spezifische Formulierung im Mittelpunkt.

Die zusammenfassende Berücksichtigung der aufgeführten Komponenten bestimmte die Auswahl der Kernitems sowie deren Spezifizierung hinsichtlich der Kontexte Schule, Elternhaus und Freundeskreis, die in nachstehender Tabelle 6.1 aufgelistet sind.

Tabelle 6.1: Übersicht über die Zuordnung der Items zu den Domänen nach Turiel und ihrer Spezifizierung in den Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis.

Domäne	Kernitem	Spezifizierung
Moral	Lügen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer/in belügen • Eltern belügen • Freund/in belügen
	Versprechen brechen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer/in gegenüber ein Versprechen brechen • Eltern gegenüber ein Versprechen brechen • Freund/in gegenüber ein Versprechen brechen
Konvention	Mogeln	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Klassenarbeiten abschreiben • Den Eltern gegenüber behaupten, man hätte Hausaufgaben gemacht, obwohl man es nicht getan hat • Beim Spiel mit Freund/in schummeln
	Zu spät kommen	<ul style="list-style-type: none"> • Zu spät zum Unterricht kommen • Zu spät heimkommen • Zu spät zu einer Verabredung mit Freund/in kommen
Persönliche Angelegenheit	Wahl der Kleidung	<ul style="list-style-type: none"> • Sich im Unterricht kleiden wie man möchte, obwohl Lehrer/in dagegen ist • Sich bei einem Familienfest kleiden wie man möchte, obwohl Eltern dagegen sind • Sich kleiden wie man möchte, wenn man sich mit Freund/in trifft, obwohl Freund/in dagegen ist
	Wahl der Freund/in	<ul style="list-style-type: none"> • Sich in der Schule neben Freund/in setzen, obwohl Lehrer/in dagegen ist • Sich Freund/in aussuchen, obwohl Eltern nicht einverstanden sind • Sich Freund/in aussuchen, obwohl Rest der Freunde dagegen ist

Wie Tabelle 6.1 zu entnehmen ist, haben die Items Regelübertritte zum Gegenstand. Dieses Vorgehen folgt den Arbeiten der Forschergruppe um Turiel, die ebenfalls Regelübertritte beurteilen lassen. Die Entscheidung – Verbote anstelle von Geboten zum Thema zu machen – wurde zudem durch den Befund der Voruntersuchungen gestützt, daß Regelbrüche spontan

die Verarbeitung von Gefühlen in den Antworten der Jugendlichen evozierten. Die anfängliche Überlegung, jedes Item sowohl als Regelübertritt als auch in Form der entsprechenden Regelbefolgung zu formulieren, wurde aufgrund der Ergebnisse von Blumenfeldt, Pintrich & Hamilton (1987) verworfen, die unterstreichen, “that it was redundant to ask children their reasons regarding both an adherence and a violation and children themselves complained of the redundancy“ (S.1392).

Im Gegensatz zu den Items der Domänen Konvention und Persönliche Angelegenheit, sind die Items der Domäne Moral unter Rückgriff auf die Annahme, moralische Urteile beanspruchten einen universellen Geltungsbereich (vgl. Piaget, 1932; Kohlberg, 1996; Turiel, 1983), bewußt offen formuliert, d.h. auf eine Spezifizierung hinsichtlich einer konkreten Situation wurde verzichtet. Differenzierungen bezüglich unterschiedlicher Definitionsmerkmale (vgl. Schmid, 1996 hinsichtlich des Items *Lüge*“) sollten nicht vorgegeben, sondern gerade aus Sicht der Beurteiler/innen in den unterschiedlichen Kontexten erhoben werden.

Die Zuordnung des Items *Mogeln* unter die Domäne Konvention könnte die berechtigte Frage aufwerfen, ob es sich hierbei nicht eher um einen Regelübertritt der Domäne Moral handelt. Unter Rückgriff auf den theoretischen Bezugsrahmen Turiels (1983) aber, in dessen Forschungstradition sich vorliegende Arbeit eingereiht wissen will, wird der Regelübertritt des Mogeln der Domäne Konvention zugeordnet (vgl. Hoppe-Graff²⁵ et al., 1998; Smetana, 1995). Demnach führen Regelbrüche der Domäne Konvention, im Gegensatz zu solchen der Domäne Moral, nicht zur psychischen oder physischen Schädigung eines anderen und werden als weniger gravierend eingestuft. Diese Aspekte finden sich in der allgemeinen Definition des Begriffs Mogeln als kleine Täuschungen, die im Spiel und der Schule angewendet werden um sich selbst oder anderen heimlich einen Vorteil zu verschaffen, wieder (Pegels, 1996). Die Komponente der Heimlichkeit beinhaltet, daß der andere, der davon betroffen ist, es nicht bemerkt und analog zu Turiels Kriterienkatalog nicht im Sinne der Folgen einer moralischen Übertretung geschädigt werden kann. Auch der Aspekt, daß Regeln der Domäne Konvention vornehmlich als Regelwissen innerhalb einer Gruppe erworben werden, trifft auf das Mogeln zu, das gemeinhin als stillschweigender Konsens unter Lehrer/innen und Schüler/innen akzeptiert wird. Die vorgenommene Zuordnung wird zudem durch die schlußfolgernde Feststellung Pegels gestützt, daß im Laufe der Jahrzehnte der Stellenwert des Mogelns im Sinne von Nutzen in dem Maße zugenommen,

²⁵ Hoppe-Graff et al. begründen die Zuordnung des Items *Mogeln* zu der Domäne Konvention in Abhebung zum Item *Lügen* als moralisches Thema aufgrund von Vorgesprächen mit Schüler/innen und Lehrer/innen.

als sein moralischer Wert abgenommen hat. Sicherlich gibt es über diese Zuordnung auf subjektiver Ebene unterschiedliche Auffassungen; auch die Diskussion, ob die genannten Kriterien für das Item *Lügen* ebenso zutreffen oder ob Mogeln als eine abgemilderte Form des Lügens betrachtet werden kann, soll an dieser Stelle nicht vertieft werden. Vielmehr sollen im Sinne Trautners (1991), der in diesem Zusammenhang zu bedenken gibt, daß erst das Vorliegen von Kriterien ein Thema als moralisch klassifiziert, deutlich gemacht werden, daß bei der vorgenommenen Klassifikation die Kriterien nach Turiel Anwendung finden.

6.3 Interviewleitfaden

Nach den unter Kapitel 6.1 postulierten Prinzipien, wurde in Anlehnung an die Verfahren, die in den Untersuchungen von Smetana (1989), Smetana & Bitz (1996), Hoppe-Graff et al. (1998), Weston & Turiel (1980) und Turiel (1983) eingesetzt wurden, ein halbstandardisierter Interviewleitfaden konstruiert, dessen ausführliche Version Anhang C.1 zu entnehmen ist. An dieser Stelle soll in erster Linie die Struktur, d.h. die Überlegungen, die auf konzeptueller Ebene mit den einzelnen Fragen des Leitfadens verbunden sind, transparent gemacht werden.

Der erste Teil des Interviews fungiert als sogenannte „Warming-up“- Phase (vgl. Mayring, 1993). Darüber hinaus werden mit den einzelnen Fragen spezifische Ziele verfolgt. Die einleitende Frage, *Was ist eine Regel?*, dient dazu, definitorische Merkmale des jeweiligen Regelkonzepts zu erfassen. Die Interviewerin greift die Antworten der Jugendlichen auf, spiegelt sie wider und erläutert in diesem Zusammenhang das Konzept der sozialen Regel. Die anschließende Frage, *Welche sozialen Regeln kennst du?*, ist darauf ausgerichtet, sicherzustellen, daß zwischen Interviewerin und Interviewpartner/in inhaltliche Übereinstimmung über den zentralen Interviewgegenstand der sozialen Regel erzielt worden ist. Darauf aufbauend eruiert die Frage, *Und in deiner Klasse, welche sozialen Regeln gibt es da?*, das Regelwissen bzw. das Regelbewußtsein der Jugendlichen hinsichtlich des Kontext Schule. An dieser Stelle nimmt die Interviewerin eine Differenzierung der Regeln zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und den Regeln der Schüler/innen untereinander vor und grenzt den Untersuchungsgegenstand auf die erstgenannte Regelgruppe ein. Abschließend wird die Komponente der Regelbefolgung anhand konkreter Regelübertritte und deren Begründungen im Kontext Schule exploriert: *Welche Regel hast Du in diesem Schuljahr schon gebrochen? Warum?*.

Im zweiten Teil des Interviewleitfadens, der im Focus der Untersuchung steht, werden sechs Kernitems (siehe Tabelle 6.1), die jeweils soziale Regelübertritte zum Inhalt haben, zur Beurteilung vorgegeben. Dieser Interviewabschnitt geht der Frage nach der Regelakzeptanz und deren Begründung durch die Jugendlichen in den Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis nach. Der interessierende Aspekt der Regelakzeptanz wird dabei sowohl über die Frage nach der Akzeptanz des Regelübertritts, *Ist es in Ordnung, Deine Lehrer/in zu belügen?*²⁶, als auch über die Frage nach der Akzeptanz der Regelinstanz, *Ist es in Ordnung, wenn Deine Lehrer/in eine Regel über das Lügen aufstellt?*, operationalisiert. Anstoß für diese Differenzierung war die Überlegung, dadurch jeweils unterschiedliche Gesichtspunkte der Regelakzeptanz erfassen und gegenüberstellen zu können²⁷. Weston & Turiel (1980) machen erstmals auf diese Unterscheidung der Beurteilung einer Handlung, auf die sich die Regel bezieht und der Beurteilung der Regel an sich aufmerksam²⁸. Die Frage nach der Begründung der Akzeptanz des Regelübertritts, *Warum ist es in Ordnung (bzw. ist es nicht in Ordnung), Deine Lehrer/in zu belügen?*, wird zusätzlich durch das Nachfragen von Gefühlen bei einem Regelübertritt vertieft: *Wie fühlst Du Dich, wenn Du Deine Lehrer/in belügst?*. Auf diese Weise soll neben der inhaltlichen Begründung ein zusätzliches affektives Kriterium für die Zuordnung der subjektiven Einordnung der Jugendlichen zu den Bereichen nach Turiel (1983) erhoben werden. Da die einzelnen Kontexte unterschiedliche situative Verstehensleistungen erfordern, schien es sinnvoll, pro Kernitem nicht zwischen den Kontexten zu wechseln, sondern die einzelnen Kontexte nacheinander in ihrer jeweiligen Einheit vorzugeben. Jedoch wurde die Sequenz der Kernitems als auch der Kontexte (innerhalb eines Items) nach dem Zufallsprinzip variiert, um mögliche Reihenfolgeeffekte zu minimieren.

Den Abschluß des Interviewleitfadens bilden Fragen nach demographischen Daten der Jugendlichen (siehe Anhang C.2).

²⁶ Beispielfragen aus dem Interviewleitfaden werden hier und im folgenden exemplarisch anhand des Items *Lügen* im Kontext Schule veranschaulicht.

²⁷ Die Antworten Jugendlicher aus bisherigen Untersuchungen (vgl. Hoppe-Graff et al., 1998) lassen vermuten, daß die kognitive Verarbeitung der Akzeptanz eines Regelübertritts stärker von konkreten Handlungsaspekten beeinflusst wird.

²⁸ "It is necessary to distinguish between rules and the actions to which they pertain" (Weston & Turiel, 1980, S. 417).

7. Durchführung

Nachdem das zuständige Oberschulamt die Durchführung der Untersuchung genehmigt hatte, wurde in einem ersten Schritt der Direktor der Schule kontaktiert, der wiederum die in Frage kommenden Klassenlehrer/innen über das Forschungsvorhaben informierte. Daraufhin stellte sich die Untersucherin zusammen mit dem Direktor in den Klassen vor, teilte interessierten Schüler/innen Informationsmaterial sowie eine Einverständniserklärung für die Eltern aus. Für Jugendliche, die das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatten, war dies nicht notwendig. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig.

Die Durchführung fand während den letzten Unterrichtstagen vor und den ersten nach den Osterferien 1999 statt. In einem von der Schulleitung zur Verfügung gestellten Konferenzraum wurden die Jugendlichen in Einzelsitzungen befragt. Sie hatten die Möglichkeit das Interview jederzeit abzubrechen, wovon aber niemand Gebrauch machte. Die Gespräche dauerten 30 bis 45 Minuten und wurden vollständig auf Audiokassetten aufgezeichnet. Um unter den Jugendlichen möglichst wenig Austausch über die Inhalte der Gespräche zu gewährleisten, fand die Untersuchung während des regulären Unterrichts statt²⁹. Am Ende erhielten sie zum Dank einen Schokoriegel.

8. Auswertung

Den ersten Schritt des Auswertungsprozess bildete die Transkription der Tonbandprotokolle im Anschluß an die Interviewdurchführung. Dabei fanden folgende Verschriftungsregeln Anwendung: Wenn die Interviewerin sprach, wurde das Symbol "I", wenn die Jugendlichen sprachen, das Symbol "VP" und die entsprechende Codenummer benutzt. Die Antworten der Jugendlichen wurden vollständig verschriftet. Dabei wurden Umgangssprache und Dialekt ins Hochdeutsche übertragen. Typische Dialektausdrücke wurden übernommen und nach Gehör geschrieben. Eigennamen wurden durch den Ausdruck "XXX" ersetzt, um die Anonymität zu wahren. Beendeten die Jugendlichen einen Satz beim Sprechen nicht, wurde dieses mit dem Symbol (-.) vermerkt. Auffälliges wie lautes Lachen oder sehr lange Gesprächspausen wurden in Klammern notiert. Weitere non-verbale Aspekte der Kommunikation wurden nicht aufgenommen; die Auswertung sollte die inhaltlich-thematische Ebene focussieren. Die

²⁹ An dieser Stelle sei den einzelnen Fachlehrer/innen für die problemlose Kooperation gedankt.

Fragen der Interviewerin konnten dagegen mit einem entsprechenden Stichwort bzw. Verweis auf den Interviewleitfaden abgekürzt werden. Wurden vom Leitfaden abweichende Formulierungen oder Fragen darüber hinaus gestellt, wurden diese auch ausführlich notiert.

Die verschrifteten Interviewprotokolle bildeten das Ausgangsmaterial für die nachstehend beschriebene inhaltsanalytische Auswertung des Materials.

8.1 Inhaltsanalytische Auswertung

Im folgenden wird das methodische Vorgehen bei der Auswertung der verschrifteten Interviewprotokolle beschrieben. Ziel dabei war es zum einen, spezifische Hypothesen bezüglich des Kontexteinfluß auf die Regelbeurteilung zu prüfen, zum anderen den Umgang mit sozialen Regeln im ökologischen Kontext Schule genauer zu beleuchten.

Mit einigen, den spezifischen Fragestellungen entsprechenden Modifikationen, orientierte sich das Vorgehen insgesamt an der qualitativen, inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1990) sowie an der "hermeneutisch-klassifikatorischen Inhaltsanalyse von Leitfadengesprächen", die Mathes (1988) für das Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) entwickelt hat. Die Technik der Strukturierung stellte sich als angemessen heraus, da sie – wie in vorliegendem Fall - für eine "mehr theoriegeleitete Textanalyse" (Mayring, 1993, S. 86) empfohlen wird. Aus dem Textmaterial ist eine Struktur herauszufiltern, die in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen wird. Alle Textbestandteile, die durch das Kategoriensystem angesprochen werden, werden dann systematisch aus dem Material herausgefiltert. Die Strukturdimensionen müssen exakt definiert, aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründbar sein.

In Abweichung zu Mayrings Forderung der theoretisch abgeleiteten Kategorien, vereint das Vorgehen entsprechend der Zielsetzung der Arbeit sowohl deduktive als auch induktive Elemente. Zur Überprüfung der spezifischen Hypothesen wurde ein vorab konstruiertes Kategoriensystem von außen an das Textmaterial herangetragen. Es waren Aussagen herauszufiltern, die den Kategorien zuzuordnen waren. Der Prozess der Datenanalyse konzentrierte sich in erster Linie darauf, ob die Daten mit der Theorie konform gehen. Zur Überprüfung der explorativen Fragestellungen wurde hingegen ein Kategoriensystem anhand des vorliegenden Textmaterials entwickelt. Hier waren Aussagen herauszufiltern, die der Fragestellung entsprachen und die sich zu einem Kategoriensystem zusammenfassen ließen.

Bei der Zuordnung der Textaussagen zu den Kategorien – sowohl der deduktiv als auch der induktiv gewonnenen - kamen drei Prinzipien nach Mathes (1988) zum Tragen: Das Prinzip der Gruppencodierung, um in einem gemeinsamen Diskurs mit Expertinnen³⁰ die Interpretation der Aussage abzusichern, das Prinzip der textimmanenten Interpretation, wonach alle Zuordnungen zu Kategorien auf belegbaren Textstellen beruhen sollen, das Prinzip der kontextgebundenen Interpretation, das die Entstehung einer Aussage im Interviewverlauf berücksichtigt.

Die zentrale Forderung, daß die Kategorienfindung und -auswertung nicht an demselben Material vorgenommen werden soll (=Unabhängigkeit des Datenmaterials), wird durch dieses Vorgehen nicht verletzt. Zum einen wird das “deduktive Kategoriensystem“ vorab festgelegt, wodurch gleich das gesamte Datenmaterial der Datenanalyse zugänglich gemacht werden kann. Zum anderen ist die “induktive Analyse“ gerade als Prozess der Kategorienfindung zu werten. Die gewonnenen Kategorien sind nicht als Auswertungsmanual im Sinne der Konstruktion eines Meßinstrumentes³¹, sondern vielmehr als Versuch einer abstrahierenden Deskription (des Umgangs mit Regeln in der Schule) zu verstehen.

Selbstverständlich sollten die Gütekriterien während des Auswertungsprozesses angemessene Berücksichtigung finden. In der aktuellen Diskussion um die Maßstäbe qualitativer Forschung im Allgemeinen und der inhaltsanalytischen Auswertung im Besonderen, besteht Konsens darüber, daß die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung (vgl. Lienert, 1998) nicht ohne weiteres auf die qualitativen Paradigma übertragbar sind und damit die Forderung nach der Entwicklung alternativer Güterkriterien laut wird (vgl. Mayring, 1993; Lamnek, 1993). Analog der kommunikativen Validierung während des Erhebungsprozesses, in dem den Interviewpartner/innen die Ergebnisse vorgelegt und mit ihnen diskutiert werden, soll die Validität bei der Konstruktion als auch der Zuordnung zu Kategorien durch den ausführlichen Diskurs zweier Expertinnen über die Bedeutung der sprachlichen Äußerungen gesichert werden. Als Maß für die Reliabilität soll die Übereinstimmung zweier unabhängiger Auswerter/innen für das deduktive Kategoriensystem bestimmt werden (Intercoderreliabilität bzw. Reproduzierbarkeit nach Mayring 1990).

³⁰ In diesem Fall war die Gruppe auf zwei Expertinnen beschränkt: die Autorin sowie eine weitere Fachfrau auf dem Gebiet der qualitativen Sozialforschung, Frau Dipl.-Psych. E. Class, die auch als Kodiererin hinsichtlich der Reliabilitätsprüfung zur Verfügung stand.

³¹ Dieser Anspruch macht eine anschließende Reliabilitätsprüfung überflüssig.

Das bislang dargestellte allgemeine Ablaufmodell wird im folgenden auf den konkreten Forschungsgegenstand ausgerichtet, d.h. das spezifische Ablaufmodell, hinsichtlich der Auswertung der Fragestellungen des Interviewleitfadens, soll präzisiert und entsprechend der Forderung nach Explikation transparent gemacht werden. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten deduktiven versus induktiven Analyse (s.o.), unterschieden sich die Auswertungsschritte im einzelnen, weshalb die nachstehende Darstellung getrennt für beide Vorgehensweisen erfolgt.

8.1.1 Spezifisches Ablaufmodell der Auswertung: Deduktives Vorgehen

Im Mittelpunkt der Analyse stand die Auswertung des zweiten Teils des Interviewleitfadens, der die Beurteilung vorgegebener Regelübertritte zum Gesprächsgegenstand hat. Die Auswertungsschritte beziehen sich dementsprechend auf folgenden Fragenkomplex:

- 4. *Ist es in Ordnung,....?*
- 4a. *Warum?/Warum nicht?*
- 4b. *Wie fühlst Du Dich, wenn Du ...?*

- 4c. *Findest Du es in Ordnung, wenn eine Regel über aufstellt?*

1. Festlegen der Auswertungseinheiten

Materialdurchlauf/Fundstellenbezeichnung:

Durch den Einsatz des Interviewleitfadens lag das Textmaterial in strukturierter Form vor. Eine ordnende Dimension wurde durch die standardisierte Fragenabfolge gebildet. In einem ersten Materialdurchlauf wurde jedes Interview als Ganzes gelesen und die entsprechenden Äußerungen, die Informationen zur Beantwortung der jeweiligen Fragen lieferten, als Fundstellen markiert.

Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen:

Für alle Fragen des Interviewleitfadens, die für die Auswertung relevant waren, wurden die markierten Fundstellen als Kernaussagen in eine Tabelle übertragen. Neben den direkten Antworten auf die Interviewfragen, wurden zusätzliche Informationen aus anderen Antworten, die eindeutig bezug zur interessierenden Frage lieferten, aufgenommen. Dieses themengeleitete Vorgehen hat gegenüber der Bildung rein formaler Analyseeinheiten den Vorteil, die Auswertung flexibel an die Äußerungen der Interviewpartnerin anpassen zu können.

Die Gesamtheit der Fundstellen pro Frage bildete die jeweilige Auswertungseinheit. Auf diese Weise wurden jeweils für alle Fragen, die in die Auswertung eingingen, Tabellen mit Kernaussagen erstellt. Diese Tabellen lagen sortiert nach Items vor und enthielten nun die Analyseeinheiten, die zur weiteren Auswertung herangezogen wurden.

2. Zuordnen der Auswertungseinheiten zu den a-priori gebildeten Kategorien

EXKURS: Konstruktion der Inhaltskategorien

Kategoriensystem "Entscheidungsrichtung"

Das Auswertungsmanual sieht neben den Polen der eindeutigen Zustimmung und Ablehnung eine Zwischenkategorie vor, die jedoch nicht als Sammelkategorie für unklare oder unentschiedene Antworten im Sinne einer inhaltsleeren Hülle mißverstanden werden soll. Vielmehr sollen hier diejenigen Auswertungseinheiten eingehen, aus denen hervorgeht, daß

die Proband/innen sich bewusst in der Mitte des Kontinuums ansiedeln, was unter entwicklungspsychologischer Perspektive, vor allem im Hinblick auf die Etablierung eines personenimmanenten Normen- und Wertesystems, als bedeutsam einzustufen ist. Von einer feineren Differenzierung wurde jedoch aufgrund zu erwartender geringer Trennschärfe der Kategorien Abstand genommen. Tabelle 8.1 verdeutlicht die Kategorienbezeichnungen und entsprechenden Definitionen im Überblick.

Tabelle 8.1: Kategoriensystem "Entscheidungsrichtung"

Kategorienbezeichnung	Definition der Kategorie
Ja	Vp akzeptiert Regelbruch/Regelinstantz und begründet diese Entscheidung
Eingeschränkt	Vp steht zwischen den Polen Ja und Nein und begründet den Standpunkt mit Für- und Widerargumenten
Nein	Vp akzeptiert Regelbruch/Regelinstantz nicht und begründet diese Entscheidung

Kategoriensystem "Domänenzuordnung"

Leitend bei der Definition der einzelnen Kategorien und der entsprechenden Zuordnungsindikatoren war die Konzeption der Domänen nach Turiel (1983). Der Rückgriff auf die gleichen Indikatoren stellt die Ausgangsbasis zur Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Prüfung der Gültigkeit der Domänentheorie dar. Für die Domänen Moral und Konvention führt Turiel spezifische Definitionsmerkmale und Zuordnungsindikatoren im Sinne eines Auswertungsmanuals an, die in Tabelle 8.2 wiedergegeben sind.

Tabelle 8.2: Definitionsmerkmale und Zuordnungsindikatoren der Domänen Moral und Konvention nach Turiel

Domäne	Definitionsmerkmale	Zuordnungsindikatoren
Moral	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit • Wohlergehen • Rechte 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit • Wohlergehen • Verpflichtung • Gerechter Ausgleich, Reziprozität
Konvention	<ul style="list-style-type: none"> • Koordination sozialer Interaktion • Konstituierende Aspekte sozialer Einheiten • Soziale Übereinkunft 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorität • Strafe • Soziale Koordination

Anmerkungen. Deutsche Fassung nach Turiel, 1983, S. 224-225.

Die Domäne Persönliche Angelegenheit wird von Turiel (1983, S. 214) als “the person’s own business“ eingeführt, jedoch nicht im Detail bestimmt. Turiel verweist in diesem Zusammenhang auf die Arbeit Nuccis (1981). Aus Nuccis Konzeption der Domäne Persönliche Angelegenheit läßt sich ableiten, daß die Interpretation von Ereignissen aufgrund eigener Ideen und Werte auf die subjektive Zuordnung dieses Ereignisses als Persönliche Angelegenheit schließen läßt. Daraus ergeben sich als Zuordnungsindikatoren Selbstbezogenheit und Eigeninteresse mit dem Tenor “das ist allein meine Sache“ (vgl. auch Nucci & Lee, 1993).

Die Entwicklung der Kategorien erfolgte bis auf eine geringfügige Modifikation in strikter Anlehnung an die Konzeption Turiels: Die Domäne Moral wird nicht auf das Gerechtigkeitskonzept nach Kohlberg (1996) eingengt, sondern beinhaltet auch Beurteilungen, die den Fürsorgeaspekt moralischer Entscheidungen nach Gilligan (1984) thematisieren. Entsprechend wurden Gerechtigkeit und Fürsorge als Indikatoren aufgenommen.

Die Berücksichtigung von Gefühlen als explizierende Indikatoren stützt sich auf die Befunde von Turiel (1983) und Shantz (1982) und erfährt zudem Bestätigung durch die Forschungsarbeiten, die eine affektive Perspektive innerhalb der Moralforschung (vgl. Trautner, 1991) einnehmen. Im Zuge der Beschäftigung mit “Moralischen Gefühlen“ besteht

Einigkeit darüber, daß moralische Regelübertritte mit negativen Emotionen wie Schuld und Scham begleitet werden (vgl. Nunner-Winkler, 1994; Tugendhat, 1993; Montada, 1993; Hoffman, 1983). Laut Turiel sind Regelübertritte der Domäne Konvention dagegen mit weniger negativen Gefühlszuständen verbunden. Befragungen von Jugendlichen im Rahmen von Voruntersuchungen haben zur Spezifikation dieser “weniger negativen Gefühle“ geführt: Die meisten Jugendlichen gaben an, bei einem Übertritt von Konventionen peinlich berührt zu sein (vgl. auch Goffman, 1978). Der Übertritt einer Regel der Domäne Persönliche Angelegenheit wird im Gegensatz zu Übertritten in der Domäne Moral und Konvention von positiven Gefühlen begleitet. Das läßt sich dadurch erklären, daß ein Regelbruch in diesem Zusammenhang bedeutet, gemäß den eigenen Maßstäben zu handeln, was den Akteur laut Nucci und Lee (1993) mit Stolz erfüllt. Ärger tritt dann auf, wenn die Regel nicht übertreten wird, was gleichzeitig impliziert, den eigenen Wertvorstellungen nicht treu zu sein.

Das auf diese Weise entwickelte Auswertungsmanual ist in Tabelle 8.3 dargestellt.

Tabelle 8.3: Kategoriensystem “Domänenzuordnung“

Kategorienbezeichnung	Ausschlaggebender Indikator/ Inhaltliche Begründung ^a	Explizierender Indikator/ Gefühl bei Regelbruch
Moral	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit/ Fairness • Fürsorge/Care • Universalisierbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlechtes Gewissen • Schuld
Konvention	<ul style="list-style-type: none"> • Autorität einer Person • Vermeidung von Strafe • Konsens einer Gemeinschaft • Regelsystem 	<ul style="list-style-type: none"> • Peinlichkeit
Persönliche Angelegenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbezogenheit • Eigeninteresse 	<ul style="list-style-type: none"> • Stolz
Andere	<ul style="list-style-type: none"> • Weitere Aspekte, die von den oben genannten nicht abgedeckt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Weitere Gefühle

Anmerkungen. a. die Vp muß einen oder mehrere der Indikatoren einer Kategorie in ihrer Begründung thematisieren, damit ihre Antwort der jeweiligen Kategorie zugeordnet wird.

Voraussetzung für die Anwendung des Auswertungsmanuals ist die intensive Auseinandersetzung mit der Domänenheorie nach Turiel bzw. die Einarbeitung in seine Konzeption der Domänen. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, daß die Indikatoren nicht streng formal angewendet werden, sondern zur Erfassung des inhaltlichen Bedeutungskerns der Begründungen dienen.

Vorgehensweise

Die Auswertungseinheiten hinsichtlich der Akzeptanz eines Regelübertritts (Frage 4) bzw. einer Regelinstanz (Frage 4c) wurden den Kategorien Ja, Eingeschränkt oder Nein zugeordnet. Dabei drücken die Kategorien eine zunehmende Zustimmung aus. Anschließend wurden die inhaltlichen Kategorien numerisch codiert. Der Kategorie Nein wurde die Zahl 0 zugeordnet, der Kategorie Eingeschränkt die 0,5 der Kategorie Ja die 1. Die Zahlen sollen entsprechend den Inhalten auch numerisch die zunehmende Zustimmung abbilden und können als aufsteigende Zustimmungsskala interpretiert werden.

Daraufhin wurden die Auswertungseinheiten hinsichtlich der Begründung der Akzeptanz bzw. der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts (Frage 4a) den Kategorien Moral, Konvention, Persönliche Angelegenheiten oder Andere zugeordnet. Die angegebenen Gefühle bei einem Regelbruch (Frage 4b) dienten hierbei als zusätzlicher Indikator im Sinne von Explikationsmaterial nach Mayring. "Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren" (Mayring, 1990, S. 70). Danach wurden die inhaltlichen Kategorien numerisch verschlüsselt. Die Kategorie Moral erhielt den Wert 1, Konvention den Wert 2, Persönliche Angelegenheit den Wert 3 und Andere den Wert 4.

8.1.2 Spezifisches Ablaufmodell der Auswertung: Induktives Vorgehen

Gegenstand der induktiven Analyse waren die Antworten auf die im ersten Teil des Interviewleitfadens gestellten Fragen nach den konkreten Regelübertritten im Kontext Schule und der entsprechenden Begründung:

1. Und in Deiner Klasse, was für soziale Regeln gibt es da?

3a. Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal eine Regel davon gebrochen?/Welche Regel?

3b. Warum?

Mit dieser Auswertung war das Ziel verbunden, Kategorien zu finden, die eine erste Beschreibung des Umgangs mit sozialen Regeln im Schulalltag ermöglichen. Dazu wurden in einem ersten Analyseschritt die Interviews aller Schüler/innen hinsichtlich ihrer Beantwortung der oben angeführten Fragen durchgesehen. Die jeweiligen Antworten wurden im Sinne von Fundstellen nach Mayring (1990) in den Interviews gekennzeichnet. Daraufhin wurden die Kernaussagen aus den Interviews extrahiert, d.h. in gesonderte Tabellen übertragen. Diese Tabellen enthielten somit getrennt für jede Fragestellung die Kernantworten aller Schüler/innen, die die Auswertungseinheiten für die weitere Analyse bildeten. Das Vorgehen bei der Festlegung der Auswertungseinheiten unterscheidet sich demnach nicht von der deduktiven Analyse (vgl. Kap. 8.1.1 für eine ausführlichere Darstellung des Auswertungsschrittes "Festlegen der Auswertungseinheiten"). Jedoch werden im folgenden die Auswertungseinheiten nicht –wie bei der deduktiven Analyse- a priori aufgestellten Kategorien zugeordnet, sondern die Kategorien müssen erst aus den Antworten der Schüler/innen gebildet werden. Das anschließende Ablaufmodell zur Gewinnung empirischer Kategorien orientierte sich an Mathes (1988). In einem ersten hermeneutisch-interpretativen Schritt wurde der Sinn der sprachlichen Aussage erschlossen und der Bedeutungskern festgelegt. Anschließend wurden die Sinnstrukturen nach einem Kategoriensystem verschlüsselt. Dazu mußten über den Einzelfall hinausgehende abstrahierende Formulierungen gefunden werden. Kurzum: es wurde der Versuch unternommen, die konkreten Handlungsbeispiele der Jugendlichen zu übergeordneten Gruppen von Regelbrüchen zusammenzufassen und entsprechend begrifflich zu klassifizieren. Dabei sollten sowohl die Domänen nach Turiel als auch Ergebnisse vorliegender Untersuchungen zu diesem Themenbereich (vgl. Smetana & Bitz, 1996; Havers, 1981) als Leitgedanken dienen.

Auf dieser Basis konnten neben quantitativen Verhältnissen, die durch Auszählungen der Kategoriennennungen ermittelt und in sogenannten Häufigkeitstabellen protokolliert wurden, bestimmte Textpassagen im Detail qualitativ interpretiert werden.

8.2 Statistische Auswertung

Im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung der Hypothesen wurden mehrfaktorielle meßwiederholte Varianzanalysen durchgeführt, um den Einfluß von Kontext, Domäne und Klassenstufe auf die Regelbeurteilung erfassen zu können.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig sich bewußt zu machen, daß die abhängige Variable, die Regelbeurteilung, nicht im klassischen Sinne intervallskaliert ist, sondern artifiziell in eine solche Skala überführt wurde. Die numerische Verschlüsselung der inhaltsanalytischen Entscheidungskategorien Ja/ Eingeschränkt/ Nein in 0/ 0,5/ 1 ergibt eine 3-stufige Skala, die inhaltlich sinnvoll als Zustimmungsskala interpretiert werden kann und die Berechnung von Mittelwerten erlaubt, die als mittlere Zustimmungsskala zu Regelbrüchen bzw. Akzeptanz von Regelinstanzen zu begreifen sind. Dabei setzen sich die Meßwerte der abhängigen Variablen aus den Mittelwerten der beiden Items, die der jeweiligen Domäne zugeordnet sind zusammen. Mathematisch korrekt sollte die Skala im Sinne von auszuwählenden Antwortalternativen vorgegeben werden. Inhaltlich gesehen scheint die nachträgliche Konstruktion der Skala aus den Antworten der Jugendlichen nicht davon abzuweichen. Jedoch kann ein solches Vorgehen je nach methodischem Standpunkt konträr diskutiert werden, weshalb die Daten zur methodischen Absicherung der Ergebnisse zusätzlich unter Zuhilfenahme alternativer Verfahren analysiert wurden. Zum einen wurde der Friedman-Test eingesetzt, der das nichtparametrische Äquivalent eines Designs mit Meßwiederholungen darstellt. Zum anderen wurde auf die Möglichkeit des ALM zurückgegriffen, durch eine Dummy-Codierung auch nominalskalierte Merkmale varianzanalytisch auswerten zu können (vgl. Bortz, 1999; Werner, 1997). Hierfür wurde eine Datenmatrix erstellt, die lediglich die Codierung 0 für die Antwortalternative Nein und 1 für Antwortalternative Ja zuläßt. Die ursprünglich 3-stufige Skala (s.o) wurde derart dichotomisiert, daß alle Auswertungseinheiten die nicht eindeutig der Kategorie Ja zugeordnet werden konnten, der Kategorie Nein zugeordnet wurden. Allerdings gehen bei dieser "strengen" Auswertung wichtige inhaltliche Informationen verloren.

Im Gegensatz zu non-parametrischen Verfahren (vgl. Siegel, 1987; Bortz, Lienert, Boenke, 1990) konnten auf diese Weise unter Berücksichtigung der ausgeführten Einschränkungen intraindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Regelbeurteilung (Hypothesen 1-4) mit einem Modell geprüft werden, das erlaubt, gleichzeitig die 3-fach gestuften Meßwiederholungsfaktoren, die sogenannten Within-Faktoren, Kontext und Domäne, als auch den 3-fach gestuften differentiellen Faktor, den sogenannten Between-Faktor, Klassenstufe, einzubeziehen.

Entsprechend der Dimensionierung der Regelbeurteilung in Akzeptanz eines Regelübertritts und Akzeptanz einer Regelinstanz wurden für beide Operationalisierungen getrennte Modelle gerechnet. Vorab wurde jeweils ein Gesamtmodell über alle Faktorstufen hinweg gerechnet. Anschließend wurden zur Analyse der spezifischen Hypothesen, die den Einfluß des Kontext auf die Beurteilung einer Regel einer bestimmten Domäne prüfen, jeweils nur die interessierende Faktorstufe des Faktors Domäne und alle Faktorstufen des Faktors Kontext in das Modell aufgenommen. Entsprechend den Hypothesen wurde ein Haupteffekt für den Faktor Kontext erwartet.

Bei einem signifikanten Haupteffekt des Faktors Kontext war von Interesse, welche Kontexte sich im einzelnen hinsichtlich der Regelbeurteilung voneinander unterschieden. Da die im verwendeten Statistikprogramm (s.u.) berechneten multiplen Mittelwerttests keine mehrstufigen Meßwiederholungsfaktoren berücksichtigen, wurden anschließende Einzelvergleiche des Within-Faktors Kontext mittels t-Test für abhängige Stichproben berechnet. Das Signifikanzniveau wurde aufgrund der Mehrfachtestung nach der Formel $\alpha = 1 - (1 - \alpha')^{1/m}$ mit $m = \text{Anzahl der t-Tests}$ (Bortz, 1999) fehlerkorrigiert.

Mittelwertunterschiede des Between-Faktors Klassenstufe konnten dagegen mit dem Scheffé'-Test berechnet werden. Dieser Post-hoc-Test führt gleichzeitig alle paarweisen Kombinationen der Mittelwerte durch, weshalb eine α -Fehler Adjustierung nicht notwendig ist (vgl. Bortz, 1985). Zudem ist der Scheffé'-Test nach Bortz (1999) angezeigt, wenn a priori keine spezifischen Hypothesen formuliert werden, was für den Klassenstufenvergleich im Unterschied zu den Kontexten zutrifft.

Insgesamt wurde das Signifikanzniveau³² auf $\alpha = 5\%$ festgelegt. Die Berechnungen erfolgten mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS, Version 10.0, und der Prozedur GLM. Das Programm prüft die an eine meßwiederholte Varianzanalyse geknüpfte Voraussetzungen der

³² Der entsprechende adjustierte α -Wert beträgt $p = .016$.

Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrix³³ für die Meßwiederholungsfaktoren (Kontext und Domäne) mit dem Sphärizitätskriterium nach Mauchly, die Homogenität der Varianzen der Kontraste auf den Stufen des Faktors ohne Meßwiederholung (Klassenstufe) mit dem M-Test von Box und nimmt bei Verletzungen die entsprechende Korrektur der F-Statistiken, (Reduktion der Freiheitsgrade) vor (vgl. Werner, 1997; Bortz, 1999). Die Approximation der Testgröße wird bei Werner (1997) als hinreichend gut betrachtet, wenn die Zellbesetzungen den Wert 20 nicht unter-, und die Stufen des Meßwiederholungsfaktors die Zahl 5 nicht überschreitet. In diesem Zusammenhang weist Bortz (1999) zusammenfassend darauf hin, daß Varianzanalysen bei gleichgroßen Stichproben gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen, im Allgemeinen als robust gelten. Jedoch schlägt er bei ungleichen und kleinen Stichproben im Fall der Verletzung verteilungsfreie Verfahren vor, wobei er als Richtgröße für kleine Stichproben $n < 10$ angibt.

Um die Hypothesen hinsichtlich der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts beantworten zu können wurden mehrere Zugangsweisen gewählt. Anhand von einfachen Häufigkeitstabellen kann aufgezeigt werden, welche Antwortkategorien in welchen Kontexten von den Jugendlichen gewählt wurden. Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von Antwortkategorien innerhalb eines Kontext können mit χ^2 -Tests nachgewiesen werden. Allerdings können auf diese Weise Unterschiede zwischen den Kontexten nicht statistisch geprüft werden. Dazu ist wiederum ein Modell erforderlich, das gleichzeitig intra- und interindividuelle Faktoren erfaßt. Daher wurde für die einzelnen Items folgende Dummy-Codierung vorgenommen, um eine meßwiederholte Varianzanalyse mittels des ALM durchführen zu können, die der Frage nachgeht, ob die subjektive Domänenzuordnung der Jugendlichen der objektiv vorgegebenen Domänenzuordnung entspricht und ob diesbezüglich Kontextunterschiede auszumachen sind: Wurden die Items der Domäne Moral unter Rückgriff auf moralische Argumente beurteilt, wurde eine 1 vergeben, allen anderen Argumenten wurde eine 0 zugeordnet. Wurden die Items der Domäne Konvention unter Rückgriff auf konventionelle Argumente beurteilt, wurde eine 1 vergeben, allen anderen Argumenten wurde eine 0 zugeordnet. Wurden die Items der Domäne Persönliche Angelegenheit unter Rückgriff auf persönliche Argumente beurteilt, wurde eine 1 vergeben, allen anderen Argumenten wurde eine 0 zugeordnet. Es wurden getrennte Modelle für die einzelnen Items berechnet.

³³ In der Fachliteratur werden hierzu die Begriffe der h.o.t.d.v.-Annahme (homogeneity of treatment difference variances) und der Sphärizitäts oder Zirkularitätsannahme (Sphärizität) gleichbedeutend verwendet (Werner, 1997).

Die Prüfung der explorativen Fragestellungen hinsichtlich des Umgangs mit Regeln im Kontext Schule, sollten³⁴ sich auf die statistische Analyse von Häufigkeitsunterschieden mittels Chi²-Techniken beschränken; die entsprechenden Berechnungen ebenfalls mit dem oben beschriebenen Statistikprogramm SPSS erfolgen.

³⁴ Aufgrund unzureichender oder fehlender Zellenbesetzung konnten jedoch keine Berechnungen durchgeführt werden (vgl. Kap. 15).

V Ergebnisse

Der nachstehende Abschnitt der Arbeit hat die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum Inhalt. Kapitel 9 beschreibt die demographischen Merkmale der Stichprobe. In Kapitel 10 werden die Ergebnisse der Reliabilitätsbestimmung der Kategoriensysteme berichtet. Kapitel 11 zeigt die varianzanalytischen Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesen auf Entscheidungsebene. Der Aspekt der Akzeptanz eines Regelübertritts wird in Kapitel 14 anhand deskriptiver Analysen ergänzt. Kapitel 15 widmet sich den Ergebnissen der statistischen Überprüfung der Hypothesen auf Begründungsebene, die anschließend in Kapitel 16 mittels zusätzlicher Detailanalysen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung differenziert werden. Kapitel 15 beendet den Ergebnisteil mit den deskriptiven Befunden, die sich auf die explorativen Fragestellungen über den Umgang mit Regelübertritten im Schulalltag beziehen.

9. Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 48 Gymnasialschüler/innen einer ländlich geprägten Kleinstadt teil. Die Schule selbst bestand aus 19 Klassen mit einer Schüler/innenzahl von 560 Jugendlichen. Die Stichprobe setzte sich jeweils aus 8 Jungen und 8 Mädchen der Klassenstufen 6, 9 und 12 zusammen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und bei Schülern unter 18 Jahren mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Demographische Daten hinsichtlich des Alters und der Familienstruktur der Stichprobe basieren auf Selbstauskünften der Jugendlichen. Das Durchschnittsalter der Klassenstufen sechs, neun und zwölf lag bei 12;2, 15;4 bzw. 18;5 Jahren. Zwei Jugendliche gaben an, nach der Trennung der Eltern bei der Mutter zu leben; ein Jugendlicher lebte in einer Stieffamilie mit Stiefvater. Über den Trennungszeitpunkt war nichts bekannt. Die übrigen Jugendlichen lebten mit ihren leiblichen Eltern in einer Familie, wobei die Daten nicht zwischen Ehen und nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften differenzierten. Alle 48 Väter und 34 Mütter waren berufstätig. Vollständige Angaben über Voll- oder Teilzeitarbeit lagen nicht vor. Bezogen auf die aktuelle Berufsausübung der Eltern und das damit verbundene Einkommen waren alle Familien der Mittelschicht zuzurechnen. Sowohl unter den Müttern als auch den Vätern waren alle Berufsgruppen vom Handwerk, über den kaufmännischen bis zum akademischen Bereich

vertreten. Sechs Jugendliche hatten kein, 24 Jugendliche ein und 18 Jugendliche zwei und mehr Geschwister. Tabelle 9.1 faßt die demographischen Variablen im Überblick zusammen.

Tabelle 9.1: Demographische Variablen der Stichprobengruppen

Variablen	6. Klasse N = 16		9. Klasse N = 16		12. Klasse N = 16	
	Mittel	Range	Mittel	Range	Mittel	Range
<i>Alter</i>	12.2	11-12	15.4	14-16	18.5	17-19
<i>Berufstätigkeit</i>	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Mutter	10	63%	13	81%	11	68%
Vater	16	100%	16	100%	16	100%
<i>Geschwister</i>	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Kein	3	19%	3	19%	0	0%
Ein	8	50%	7	44%	9	56%
Zwei und mehr	5	31%	6	37%	7	44%

Nach Auskünften des Statistischen Landesamtes in Stuttgart liegen aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Vergleichsdaten der Population der Gymnasialschüler/innen Deutschlands hinsichtlich der erhobenen Variablen vor. Die Angaben des Statistischen Bundesamtes³⁵ über die Entwicklung der Geburten, der Ehescheidungen bzw. Ein-Eltern-Familien legen nahe, daß die Stichprobe hinsichtlich dieser

³⁵ Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland zeichnet sich insgesamt durch niedrige Geburtenzahlen, abnehmende Haushaltsgröße und Heiratsbereitschaft sowie zunehmende Ehescheidungen aus.

Variablen nicht der Gesamtbevölkerung Deutschlands entspricht. Ebenso scheint die Gruppe der ausländischen Jugendlichen³⁶ unterrepräsentiert zu sein. Die Erwerbsquote³⁷ der Mütter spiegelt das Bild der Gesamtbevölkerung wider; unter den Vätern ist auffallenderweise keiner arbeitslos. Es bleibt jedoch festzuhalten, daß sich die untersuchten Klassen in Bezug auf die erhobenen Variablen nicht unterscheiden, sondern eine homogene Gruppe bilden.

10. Ergebnisse der Reliabilitätsbestimmung der Kategoriensysteme

Bevor in den folgenden Kapiteln die quantitativen Ergebnisse der Untersuchung berichtet werden, soll nochmals verdeutlicht werden, daß die Daten in ihrem Ursprung qualitativ, d.h. auf der Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung gewonnen wurden. Somit kann die "Güte" der berechneten Daten letztendlich nur unter Berücksichtigung der "Güte" der verwendeten Auswertungsmanuale diskutiert werden, weshalb an dieser Stelle die Reliabilitätskoeffizienten aufgezeigt werden sollen.

Als quantitatives Maß der Reliabilitätsbestimmung der Kategoriensysteme (vgl. Kap. 8.1) diente der Cohen-Kappa-Koeffizient (Brennan & Prediger, 1981). Grundlage der Auswertung waren fünf zufällig ausgewählte Interviews, die von zwei unabhängigen Beurteilerinnen codiert wurden. Hinsichtlich des Kategoriensystems "Entscheidungsrichtung" erfolgte die Berechnung getrennt für die Zuordnung der Akzeptanz eines Regelübertritts sowie die Akzeptanz einer Regelinstanz. Hinsichtlich des Kategoriensystems "Domänenzuordnung" wurde vorab festgelegt, daß im Falle einer eingeschränkten Akzeptanz eines Regelübertritts jeweils das Argument für die Nicht-Akzeptanz codiert werden sollte. Zusätzlich wurde die Übereinstimmung der Zuordnung der von den Versuchspersonen geäußerten Gefühle bei einem Regelübertritt zu den Grobkategorien "Positiv" "Negativ" und "Neutral" (vgl. Kap. 14) ermittelt. Es wurden jeweils 90 Codiereinheiten auf Übereinstimmung geprüft. Die prozentuale Übereinstimmung sowie die einzelnen Reliabilitätskoeffizienten sind Tabelle 10.1 zu entnehmen.

³⁶ Der Ausländeranteil an Gymnasien lag 1999 bei 4%.

³⁷ Die Erwerbsquote betrug im April 1999 für die 15-65 jährigen Männer 83%, für die Frauen 63%.

Tabelle 10.1: Reliabilitätskoeffizienten der Kategoriensysteme

Kategoriensystem	Anzahl übereinstimmender Urteile	Prozentuale Übereinstimmung	κ
Akzeptanz eines Regelübertritts	85	94%	.90
Akzeptanz einer Regelinstanz	67	74%	.67
Domänenzuordnung	79	88%	.82
Gefühle	90	100%	1.0

Anmerkungen. N = 90 pro Kategoriensystem.

Der Reliabilitätskoeffizient entspricht dem Cohen-Kappa-Koeffizient (κ).

Neben den Reliabilitätskoeffizienten, die für sich sprechen, bleibt zu berichten, daß im Zuge der Interviewauswertung im Hinblick auf keines der in Tabelle 11.1 angeführten Kategoriensysteme, Mehrfachnennungen zu verzeichnen waren. Selbst auf der Indikatorebene des Kategoriensystems Domänenzuordnung (vgl. Tab. 8.3, S. 70) haben sich nur vereinzelt Auswertungseinheiten hinsichtlich der Domäne Moral gefunden, in denen die Jugendlichen zwei Indikatoren einer Kategorie thematisiert hatten. Vp 41 sprach beispielsweise im Kontext Elternhaus in ihrer Begründung, warum es nicht in Ordnung ist zu lügen, sowohl den Vertrauensaspekt (Fürsorgeaspekt nach Gilligan) als auch den Indikator Universalität an:

“Weil die haben eine bestimmte Beziehung zu einem und die möchte man nicht kaputt machen [...] das ist immer ein Vertrauensbruch und das möchte man eigentlich nicht, man möchte die Beziehung zu den Eltern aufrechterhalten. [...] Ja das ist nicht nur daheim, das ist überall so, daß man nicht lügen soll“ (Vp41).

Vor diesem Hintergrund schien es nicht sinnvoll die inhaltsanalytische Auswertung auf die Anzahl genannter Indikatoren innerhalb einer Auswertungseinheit auszudehnen. Zumal ein solches Unterfangen in erster Linie Aufschluß über inhaltliche Fragestellungen hinsichtlich der in den unterschiedlichen Theorien angesprochenen Moralkonzepte geben würde. Die vorliegende Arbeit zielt jedoch auf die Überprüfung des Kontexteinfluß auf die Regelbeurteilung in einem breiteren Rahmen als dem moralischen ab, weshalb die Auswertungsmöglichkeiten auf Indikatorebene nicht weiter verfolgt wurden.

11. Ergebnisse der statistischen Hypothesenprüfung auf Entscheidungsebene

Entsprechend der Operationalisierung der Regelakzeptanz (vgl. Kap. 5) erfolgt die Ergebnisdarstellung³⁸ getrennt für die Dimensionen Akzeptanz des Regelübertritts (Kap. 11.1) sowie Akzeptanz der Regelinstanz (Kap. 11.2). Es werden die varianzanalytischen Ergebnisse auf der Grundlage der dreifach-gestufteten Skala berichtet. Die Ergebnisse der zusätzlichen Analysen anhand des Friedman-Test und des ALM mit Dummy-Codierung (vgl. Kap. 8.2) weisen in dieselbe Richtung. Sie finden sich im Anhang D.1 bzw. D.2.

Der Einfluß des Geschlechts hat sich an keiner Stelle als signifikant herausgestellt, weshalb im Weiteren nicht mehr darauf eingegangen wird, d.h. die Daten werden über das Geschlecht zusammengefaßt.

11.1 Akzeptanz eines Regelübertritts

Die im Rahmen dieser Analyse zu prüfenden inhaltlichen Hypothesen werden vorab in statistische überführt und lauten wie folgt:

H1: Der Mittelwert der Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Moral fällt im Kontext Schule signifikant größer aus als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis.

$$M_{\text{schule}} > M_{\text{elternhaus}} \cap M_{\text{schule}} > M_{\text{freundeskreis}}$$

H2: Der Mittelwert der Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Persönliche Angelegenheit fällt im Kontext Schule signifikant kleiner aus als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis.

$$M_{\text{schule}} < M_{\text{elternhaus}} \cap M_{\text{schule}} < M_{\text{freundeskreis}}$$

Die in den Hypothesen postulierten Unterschiede beziehen sich jeweils auf Regelübertritte in einer Domäne. Entsprechend lassen sich anhand der statistischen Berechnungen, die getrennt für die einzelnen Domänen erfolgten, keine Unterschiede hinsichtlich der Domänen

³⁸ In den folgenden Abschnitten wird die konventionelle Regel einer einheitlichen Absatzgestaltung gebrochen und eine Form gewählt, die der Leser/in das Nachvollziehen der komplexen Ergebnisse erleichtert.

aufdecken. Aus diesem Grunde wurde vor der hypothesengeleiteten Analyse der Daten eine sogenannte Overall-Varianzanalyse unter Berücksichtigung aller Faktoren und Faktorstufen durchgeführt, eine 3 (Kontext) x 3 (Domäne) x 3 (Klassenstufe) - Varianzanalyse mit Meßwiederholung. Dabei war von Interesse, ob sich die Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Kontexten³⁹ und Domänen signifikant voneinander unterscheiden. Auf diese Weise konnten neben dem eigentlichen Hauptanliegen des Forschungsvorhabens, den Einfluß unterschiedlicher ökologischer Kontexte auf die Regelbeurteilung zu prüfen, zusätzlich Aussagen hinsichtlich der Domänen und der Wechselwirkung zwischen diesen beiden unabhängigen Variablen gemacht werden. In Tabelle 11.1 sind die Mittelwerte der Zustimmung zu den einzelnen Regelüberritten in den unterschiedlichen ökologischen Kontexten getrennt nach Klassenstufen und Domänen aufgeführt.

Tabelle 11.1: Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts

Kontext	Klassenstufe	Domäne		
		Moral	Konvention	Persönliche Angelegenheit
Schule	6	0.09 (0.16)	0.22 (0.22)	0.55 (0.26)
	9	0.27 (0.23)	0.52 (0.31)	0.67 (0.29)
	12	0.38 (0.20)	0.66 (0.34)	0.63 (0.29)
	Gesamt	0.25 (0.23)	0.46 (0.34)	0.62 (0.28)
Elternhaus	6	0.07 (0.12)	0.16 (0.20)	0.64 (0.33)
	9	0.13 (0.16)	0.22 (0.30)	0.68 (0.25)
	12	0.23 (0.20)	0.50 (0.33)	0.66 (0.26)
	Gesamt	0.14 (0.17)	0.29 (0.32)	0.66 (0.28)
Freundeskreis	6	0.16 (0.13)	0.17 (0.24)	0.95 (0.14)
	9	0.14 (0.16)	0.23 (0.21)	0.84 (0.24)
	12	0.16 (0.22)	0.23 (0.21)	0.79 (0.32)
	Gesamt	0.15 (0.17)	0.21 (0.22)	0.86 (0.25)

Anmerkungen. Werte innerhalb der Klammern repräsentieren die Standardabweichungen.
N = 16 pro Klassenstufe.

³⁹ Lehrer/innen, Eltern und Freund/innen werden im folgenden gleichbedeutend mit den entsprechenden Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis verwendet.

Für die Akzeptanz eines Regelübertritts ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 3.663, p < .03$ sowie den Faktor Domäne: $F(2) = 170.084, p < .0001$. Die Interaktionen Kontext x Klassenstufe ($F(4) = 5.96, p < .0001$), Domäne x Klassenstufe ($F(4) = 4.56, p < .002$) und Domäne x Kontext ($F(4) = 17.12, p < .0001$) fielen ebenfalls signifikant aus.

Unter Rückgriff auf die entsprechenden Mittelwerte aus Tabelle 11.1 lassen sich die gefundenen Effekte inhaltlich spezifizieren. Um die Interaktionen Klassenstufe x Kontext und Klassenstufe x Domäne interpretieren zu können, sind die Mittelwerte der Kontexte über alle Domänen bzw. die Mittelwerte der Domänen über alle Kontexte getrennt nach Klassenstufen heranzuziehen. Diese lassen sich aus Tabelle 11.1 berechnen⁴⁰, werden aber der einfacheren Verständlichkeit wegen in Tabelle 11.2 bzw. Tabelle 11.3 gesondert aufgeführt. Die entsprechenden Standardabweichungen könne jedoch nicht auf diese Weise summiert und gemittelt werden, weshalb auf eine Angabe in Tabelle 11.2 und Tabelle 11.3 verzichtet werden muß.

Tabelle 11.2: Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Kontexten getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Domäne

Klassenstufe	Kontext		
	Schule	Elternhaus	Freundeskreis
6	0.29	0.29	0.43
9	0.49	.0.34	0.41
12	0.56	o.46	0.39
<i>M</i>_{gesamt}	0.44	0.37	0.41

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

⁴⁰ Die Standardabweichungen können nicht aus Tabelle 11.1 berechnet werden, weshalb auf ihre Angabe verzichtet werden muß.

Tabelle 11.3: Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Domänen getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Kontext

Klassenstufe	Domäne		
	Moral	Konvention	Persönliche Angelegenheit
6	0.12	0.18	0.71
9	0.18	0.32	0.73
12	0.26	0.46	0.69
M_{gesamt}	0.18	0.32	0.71

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

Insgesamt werden im Kontext Schule signifikant mehr Regelübertritte ($M = 0.44$) durch die Schüler/innen akzeptiert als im Kontext Elternhaus ($M = 0.37$). Die Akzeptanz im Kontext Freundeskreis ($M = 0.41$) unterscheidet sich dagegen nicht signifikant von den beiden anderen Kontexten. Regelübertritte in der Domäne Persönliche Angelegenheit wurden insgesamt signifikant häufiger akzeptiert ($M = 0.71$) als Regelübertritte in den Domänen Konvention ($M = 0.32$) und Moral ($M = 0.18$) (vgl. Tab. 11.1).

Der post-hoc-Test von Scheffe', der Klassenstufenunterschiede insgesamt prüft, zeigte, daß sich die Klassenstufe sechs signifikant von der Klassenstufe zwölf unterscheidet ($p < .005$), d.h. Schüler/innen der Klassenstufe sechs akzeptieren insgesamt weniger Regelübertritte ($M = 0.34$) als Schüler/innen der Klassenstufe zwölf ($M = 0.47$). Schüler/innen der Klassenstufe neun liegen in der Rangreihe der Akzeptanz ($M = 0.41$) zwar zwischen den beiden anderen Klassenstufen, unterscheiden sich aber nicht signifikant von ihnen (vgl. Tab. 11.2).

Die Interaktion Klassenstufe x Kontext kann darauf zurückgeführt werden, daß Schüler/innen der Klassenstufe sechs mehr Regelübertritte gegenüber dem Freundeskreis ($M = 0.43$) akzeptieren als gegenüber Lehrer/innen ($M = 0.27$) und Eltern. ($M = 0.29$). Neuntklässler/innen dagegen akzeptieren häufiger Regelübertritte gegenüber den Lehrer/innen ($M = 0.48$) und dem Freundeskreis ($M = 0.41$) als gegenüber den Eltern ($M = 0.34$). Schüler/innen der Klassenstufe zwölf akzeptieren am häufigsten Regelübertritte gegenüber

den Lehrer/innen ($M = 0.55$), während die Akzeptanz über die Kontexte Elternhaus ($M = 0.46$) und Freundeskreis ($M = 0.39$) abnimmt (vgl. Tab. 11.2).

Die Interaktion Klassenstufe x Domäne zeigt sich darin, daß unter den Sechstklässler/innen die Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit ($M = 0.72$) im Vergleich zur Akzeptanz von Regelübertritten in den Domänen Konvention ($M = 0.18$) und Moral ($M = 0.11$) höher ausfällt. Neuntklässler/innen akzeptieren ebenfalls Regelübertritte in der Domäne Persönliche Angelegenheit ($M = 0.73$) am häufigsten und diejenigen in der Domäne Moral ($M = 0.18$) am wenigsten, jedoch unterscheidet sich der Mittelwert der Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Konvention ($M = 0.32$) deutlich von der Domäne Moral. Unter den Schüler/innen der Klassenstufe zwölf läßt sich anhand der Mittelwerte zwar die gleiche Rangreihe der Akzeptanz von Regelübertritten hinsichtlich der Domänen ausmachen wie auf Klassenstufe sechs und neun, jedoch waren die Mittelwertsunterschiede weniger extrem: Persönliche Angelegenheit ($M = 0.69$), Konvention ($M = 0.46$), Moral ($M = 0.26$) (vgl. Tab. 11.3).

Die Interaktion Domäne x Kontext wirkt derart, daß sich innerhalb der Domäne Moral und Konvention die Kontexte Elternhaus ($M = 0.14$ bzw. $M = 0.29$) und Freundeskreis ($M = 0.15$ bzw. $M = 0.21$) in ihren Mittelwerten stark vom Kontext Schule ($M = 0.25$ bzw. $M = 0.46$) unterscheiden, während innerhalb der Domäne persönliche Angelegenheit der Mittelwert der Kontexte Schule ($M = 0.62$) und Elternhaus ($M = 0.66$) vergleichsweise stark von dem des Kontext Freundeskreis abweicht ($M = 0.86$) (vgl. Tab. 11.1).

Um zu prüfen, ob die im Hinblick auf die Interaktionen Domäne x Kontext und Klassenstufe x Kontext beschriebenen Mittelwertsunterschiede auch statistisch bedeutsam ausfallen, wurden im folgenden getrennt für jede Domäne Einzelanalysen berechnet, die lediglich den Within-Faktor Kontext und den Between-Faktor Klassenstufe in das Modell aufnehmen. Somit greifen die anschließenden Einzelanalysen jeweils einen Ausschnitt aus der Gesamtdatenmatrix (Tab. 11.1) heraus und beleuchten ihn genauer.

11.1.1 Domäne Moral

Die Hypothese, im Kontext Schule akzeptieren Jugendliche den Übertritt einer moralischen Regel signifikant häufiger als im Elternhaus und Freundeskreis, wurde mittels einer meßwiederholten mehrfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, die den dreistufigen Faktor Kontext sowie die Faktorstufe Moral des Faktors Domäne in das Modell aufnahm. Die entsprechenden Mittelwerte sind Tabelle 11.1 unter der Spalte Moral zu entnehmen. Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 6.472$, $p < .002$. Die Interaktion Klassenstufe x Kontext fiel auch signifikant aus: $F(4) = 3.698$, $p < .008$.

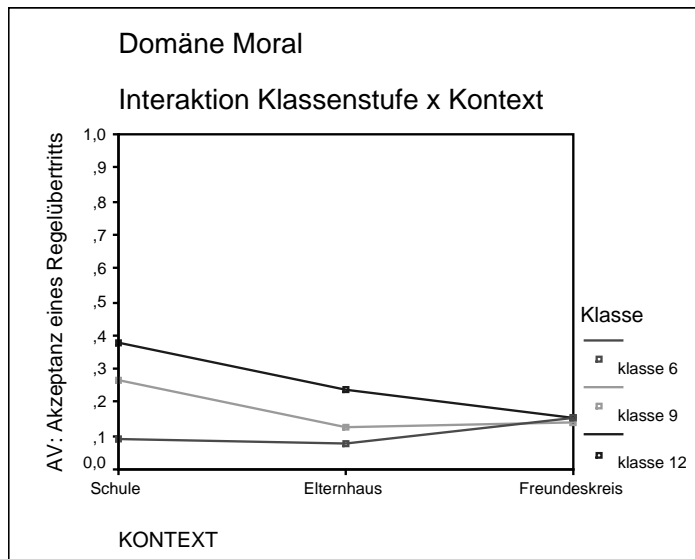
Dem post-hoc-Test nach Scheffé' zufolge unterscheidet sich die Klassenstufe sechs ($M = 0.12$) signifikant ($p < .009$) von Klassenstufe neun ($M = 0.18$) und Klassenstufe zwölf ($M = 0.26$). Die Mittelwerte der Klassenstufen neun und zwölf unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (vgl. Tab. 11.3, Spalte Moral).

Um zu prüfen, welche ökologischen Kontexte sich im Einzelnen im Hinblick auf die Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Moral voneinander unterscheiden, wurden anschließend mittels des t-Test Paarvergleiche durchgeführt. Bei einem korrigierten Alpha von .016 fielen die Paarvergleiche Schule und Elternhaus ($T(47) = 3.071$, $p < .004$) und Schule und Freundeskreis ($T(47) = 2.538$, $p < .015$), im Gegensatz zum Paarvergleich Elternhaus und Freundeskreis, signifikant aus. Die Befunde sprechen somit dafür, daß Jugendliche den Übertritt einer Regel in der Domäne Moral signifikant häufiger im Kontext Schule ($M = 0.25$) als in den Kontexten Elternhaus ($M = 0.14$) und Freundeskreis ($M = 0.15$) akzeptieren (vgl. Tab. 11.1).

Unter Rückgriff auf die Mittelwerte aus Tabelle 11.1 läßt sich die Interaktion Klassenstufe x Kontext derart spezifizieren, daß die Jugendlichen der Klassenstufe zwölf Regelübertritte in der Domäne Moral häufiger im Kontext Schule ($M = 0.38$) und Elternhaus ($M = 0.23$) als im Kontext Freundeskreis ($M = 0.16$) akzeptieren. Für die Schüler/innen der Klassenstufe sechs ergibt sich dagegen ein gegenläufiges Bild. Sie akzeptieren den Übertritt einer Regel in der Domäne Moral häufiger gegenüber dem Freundeskreis ($M = 0.16$) als gegenüber den Lehrer/innen ($M = 0.07$) und Eltern ($M = 0.09$) Schüler/innen der Klassenstufe neun

akzeptieren einen Regelübertritt in der Domäne Moral am häufigsten im Kontext Schule ($M = 0.27$), machen aber kaum Unterscheide zwischen den Kontexten Elternhaus ($M = 0.13$) und Freundeskreis ($M = 0.14$). Abbildung 11.1 verdeutlicht die gefundene Interaktion graphisch.

Abbildung 11.1: Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Moral: Interaktion Klassenstufe x Kontext



11.1.2 Domäne Persönliche Angelegenheit

Die Hypothese, im Kontext Schule akzeptieren Jugendliche den Übertritt einer persönlichen Regel signifikant weniger als im Kontext Elternhaus und Kontext Freundeskreis, wurde mittels einer meßwiederholten mehrfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, die den dreistufigen Faktor Kontext sowie die Faktorstufe Persönliche Angelegenheit des Faktors Domäne in das Model aufnahm. Dementsprechend sind die für diese Berechnung interessierenden Mittelwerte Tabelle 11.1 unter der Spalte Persönliche Angelegenheit zu entnehmen.

Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 12.235, P < .0001$. Die Interaktion Klassenstufe x Kontext fiel nicht signifikant aus.

Die Frage, welche Kontexte sich im einzelnen signifikant voneinander unterscheiden, wurde mittels t-Test geprüft. Es ergab sich ein signifikanter Unterschied für den Paarvergleich der Kontexte Schule und Freundeskreis ($T(47) = -4.772, p < .0001$) sowie den Paarvergleich Elternhaus und Freundeskreis ($T(47) = -3.880, p < .0001$). Jugendliche akzeptieren den Übertritt einer Regel in der Domäne Persönliche Angelegenheit zwar signifikant häufiger im Kontext Freundeskreis ($M = 0.86$) als in den Kontexten Schule ($M = 0.62$) und Elternhaus ($M = 0.66$), jedoch fällt dieses Ergebnis nicht hypothesenkonform aus. Zwischen den Kontexten Schule und Elternhaus unterscheidet sich die Akzeptanz von Regelübertritten nicht signifikant (vgl. Tab. 11.1).

Die Mittelwerte der einzelnen Klassenstufen unterscheiden sich zwar innerhalb des Kontext Freundeskreis, jedoch fällt dieser Unterschied nicht signifikant aus: Klassenstufe sechs ($M = 0.95$), Klassenstufe neun ($M = 0.84$), Klassenstufe zwölf ($M = 0.79$). In den Kontexten Schule und Elternhaus unterschieden sich die Mittelwerte zwischen den Klassenstufen kaum (vgl. Tab. 11.1).

11.1.3 Domäne Konvention

Obgleich für die Domäne Konvention keine spezifischen Hypothesen vorlagen, die es zu prüfen galt, war insbesondere im Hinblick auf den Kontext Schule von Interesse, wie die Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts ausfallen, so daß bei der Überprüfung von Mittelwertsunterschieden entsprechend den statistischen Analysen der Domänen Moral und Persönliche Angelegenheit vorgegangen wurde.

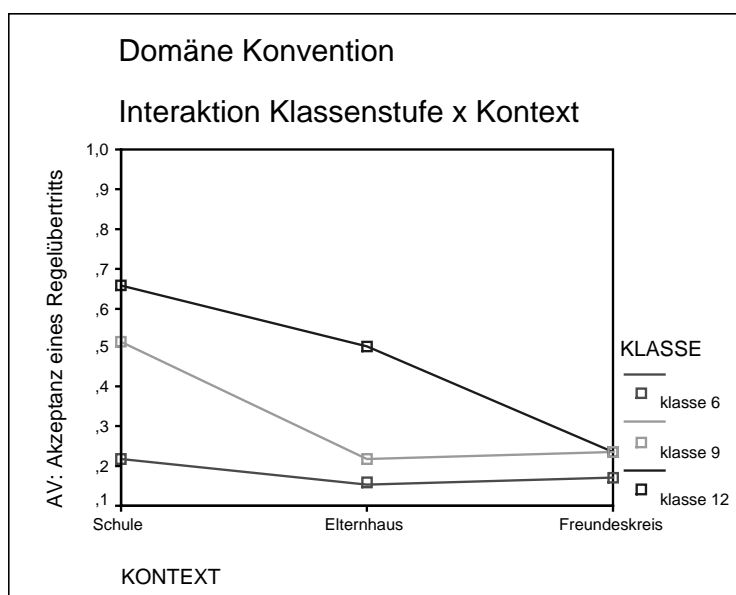
Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 14.038, p < 0001$. Die Interaktion Klassenstufe x Kontext fiel auch signifikant aus: $F(4) = 3.632, p < .009$.

Der post-hoc Vergleich nach Scheffe´ zeigte, daß Schüler/innen der Klassenstufe zwölf ($M = 0.46$) signifikant häufiger den Übertritt einer Regel in der Domäne Konvention akzeptieren als Schüler/innen der Klassenstufe sechs ($M = 0.18$). Schüler/innen der Klassenstufe neun ($M = 0.32$) unterscheiden sich dagegen von keiner der beiden anderen Klassenstufen signifikant (vgl. Tab. 11.3, Spalte Konvention).

Die Frage, welche Kontexte sich im einzelnen signifikant voneinander unterscheiden, wurde mittels t-Test geprüft. Es ergab sich ein signifikanter Unterschied für den Paarvergleich der Kontexte Schule und Elternhaus ($T(47) = 3.260, p < .002$) sowie den Paarvergleich Schule und Freundeskreis ($T(47) = 5.122, p < .0001$). Jugendliche akzeptieren den Übertritt einer Regel in der Domäne Konvention signifikant häufiger im Kontext Schule ($M = 0.46$) als in den Kontexten Elternhaus ($M = 0.29$) und Freundeskreis ($M = 0.21$) (vgl. Tab. 11.1).

Die gefundene Interaktion Klassenstufe x Kontext besagt inhaltlich, daß Schüler/innen der Klassenstufe zwölf einen Regelübertritt in der Domäne Konvention häufiger im Kontext Schule ($M = 0.66$) als im Kontext Elternhaus ($M = 0.50$) und kaum im Kontext Freundeskreis ($M = 0.23$) akzeptieren. Neuntklässler/innen akzeptieren einen Regelübertritt am häufigsten im Kontext Schule ($M = 0.52$), während ihre Mittelwerte hinsichtlich der Kontexte Elternhaus ($M = 0.22$) und Freundeskreis ($M = 0.23$) annähernd gleich niedrig ausfallen. Schüler/innen der Klassenstufe sechs akzeptieren den Regelübertritt zwar auch häufiger im Kontext Schule ($M = 0.22$) als im Kontext Elternhaus ($M = 0.16$) und Freundeskreis ($M = 0.17$) jedoch unterscheiden sich ihre Mittelwerte insgesamt nicht so stark voneinander wie auf den anderen Klassenstufen. Die graphische Darstellung der Interaktion zeigt Abbildung 11.2.

Abbildung 11.2: Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Konvention: Interaktion Klassenstufe x Kontext



11.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß dem ökologischen Kontext bei der Akzeptanz von Regelübertritten durch Jugendliche eine bedeutende Rolle neben der Domäne zukommt.

Die Gesamtvarianzanalyse zeigt einen signifikanten Einfluß des Faktors Kontext auf, wonach Jugendliche im Kontext Schule signifikant mehr Regelübertritte als im Elternhaus akzeptieren. Die Zustimmung zu Regelbrüchen im Kontext Freundeskreis liegt, dem Mittelwert nach, zwischen den genannten Kontexten, unterscheidet sich jedoch nicht signifikant von ihnen. Schüler/innen der Klassenstufe zwölf akzeptieren insgesamt signifikant mehr Regelübertritte als Schüler/innen der Klassenstufe sechs. Schüler/innen der Klassenstufe neun unterschieden sich hinsichtlich der Akzeptanz nicht signifikant von den beiden anderen Klassenstufen, dem Mittelwert nach liegen sie dazwischen.

Hypothese (H1) wurde bestätigt, wonach Jugendliche den Übertritt einer Regel der Domäne Moral signifikant häufiger im Kontext Schule als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis akzeptieren. Allerdings muß die Annahme dahingehend differenziert werden, daß dieser Unterschied lediglich für die Klassenstufen neun und zwölf zutrifft. Schüler/innen der Klassenstufe sechs akzeptieren den Regelbruch häufiger im Kontext Freundeskreis als in den Kontexten Schule und Elternhaus.

Die Hypothese (H2) konnte nicht in der postulierten Richtung bestätigt werden. Vielmehr legen die Daten einen signifikanten Unterschied zwischen den Kontexten Freundeskreis und Elternhaus bzw. Schule derart nahe, daß der Übertritt einer Regel in der Domäne Persönliche Angelegenheit von allen Jugendlichen häufiger im Kontext Freundeskreis als in den beiden anderen Kontexten akzeptiert wird. Die einzelnen Klassenstufen unterschieden sich diesbezüglich nicht signifikant voneinander.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Konvention zeigen, daß Jugendliche signifikant häufiger in der Schule als im Elternhaus und Freundeskreis einen Regelbruch akzeptieren. Unter Hinzunahme der Klassenstufen läßt sich das gefundene Ergebnis derart differenzieren, daß die Zwöftklässler/innen einen Regelübertritt am häufigsten in der Schule, danach im Elternhaus und dem Freundeskreis

akzeptieren. Die Akzeptanz der Neuntklässler/innen ist ebenfalls im Kontext Schule am größten, unterscheidet sich jedoch in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis kaum. Dieselbe Rangreihe (wie auf Klassenstufe neun) findet sich bei den Sechstklässler/innen wieder, jedoch fallen deren Mittelwerte in allen drei Kontexten vergleichsweise niedrig aus.

Abschließend wird die Frage aufgeworfen, inwieweit sich die dargestellten Kontexteffekte in einer Domäne, die jeweils auf den gemittelten Werten zweier Items basieren, auf Itemebene finden lassen. Im Rahmen der Deskriptiven Analysen zur Akzeptanz von Regelübertritten (vgl. Kap. 12.1) wird diese Frage aufgegriffen, indem die Ergebnisse auf Itemebene differenziert beschrieben werden.

11.2 Akzeptanz einer Regelinstanz

Die im Rahmen dieser Analyse zu prüfenden inhaltlichen Hypothesen (vgl. Kap. 4) werden vorab in statistische überführt und lauten wie folgt:

H3: Der Mittelwert der Akzeptanz von Lehrer/innen als Regelinstanz bezüglich einer Regel in der Domäne Moral ist signifikant kleiner als der Mittelwert der Akzeptanz von Eltern und dem Freundeskreis als Regelinstanz.

$$M_{\text{schule}} < M_{\text{elternhaus}} \cap M_{\text{schule}} < M_{\text{freundeskreis}}$$

H4: Der Mittelwert der Akzeptanz von Lehrer/innen als Regelinstanz bezüglich einer Regel in der Domäne Persönliche Angelegenheit ist signifikant größer als der Mittelwert der Akzeptanz von Eltern und dem Freundeskreis als Regelinstanz.

$$M_{\text{schule}} > M_{\text{elternhaus}} \cap M_{\text{schule}} > M_{\text{freundeskreis}}$$

Das Vorgehen bei der statistischen Überprüfung der Hypothesen erfolgte in Analogie zum Vorgehen bei der Überprüfung der Annahmen hinsichtlich der Akzeptanz eines Regelübertritts. Dementsprechend sind die Begründungen der einzelnen Analyseschritte Kapitel 11.1 zu entnehmen. Im folgenden soll nicht näher darauf eingegangen werden; die Darstellung beschränkt sich auf die Dokumentation der Ergebnisse.

Der eigentlichen Hypothesentestung wurde die Berechnung der Overall-Varianzanalyse unter Berücksichtigung aller Faktoren und Faktorstufen vorgeschaltet. Leitend dabei war die Frage, ob sich die Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz in den jeweiligen Kontexten und Domänen signifikant voneinander unterscheiden. Tabelle 11.4 gibt einen Gesamtüberblick der entsprechenden Mittelwerte.

Tabelle 11. 4: Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz

Kontext	Klassenstufe	Domäne		
		Moral	Konvention	Persönliche Angelegenheit
Schule	6	0.78 (0.31)	0.92 (0.18)	0.42 (0.28)
	9	0.75 (0.32)	1.00 (0.00)	0.41 (0.20)
	12	0.72 (0.41)	0.91 (0.20)	0.31 (0.32)
	Gesamt	0.75 (0.34)	0.94 (0.16)	0.38 (0.27)
Elternhaus	6	0.91 (0.20)	1.00 (0.00)	0.31 (0.37)
	9	0.66 (0.35)	0.93 (0.17)	0.39 (0.40)
	12	0.94 (0.17)	0.56 (0.40)	0.33 (0.37)
	Gesamt	0.83 (0.28)	0.83 (0.32)	0.34 (0.37)
Freundeskreis	6	0.72 (0.36)	0.75 (0.32)	0.00 (0.00)
	9	0.69 (0.40)	0.69 (0.31)	0.16 (0.26)
	12	0.72 (0.36)	0.72 (0.31)	0.11 (0.20)
	Gesamt	0.71 (0.37)	0.72 (0.31)	0.09 (0.20)

Anmerkungen. Werte innerhalb der Klammern repräsentieren die Standardabweichungen.
N = 16 pro Klassenstufe.

Für die Akzeptanz einer Regelinstanz ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 26.661$, $p < .0001$ und den Faktor Domäne: $F(2) = 147.864$, $p < .0001$. Die Interaktionen Domäne x Klassenstufe ($F(4) = 2.739$, $p < .033$) und Domäne x Kontext ($F(4) = 3.390$, $p < .011$) fielen ebenfalls signifikant aus, die Interaktion Klassenstufe x Kontext dagegen nicht.

Um die gefundenen Effekte interpretieren zu können, sind die Mittelwerte aus Tabelle 11.4 heranzuziehen. Zusätzlich werden die gemittelten Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz in den einzelnen Domänen über alle Kontexte hinweg, jedoch getrennt nach Klassenstufen, in Tabelle 11.5 aufgeführt. Tabelle 11.6 gibt die entsprechenden Mittelwerte über alle Domänen hinweg an. Standardabweichungen können dagegen nicht gemittelt werden, weshalb sie in Tabelle 11.5 und Tabelle 11.6 nicht gesondert aufgeführt sind.

Tabelle 11.5: Mittelwerte der Akzeptanz eines Regelübertritts in den einzelnen Domänen getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Kontext

Klassenstufe	Domäne		
	Moral	Konvention	Persönliche Angelegenheit
6	0.80	0.89	0.24
9	0.70	0.87	0.32
12	0.79	0.73	0.25
M_{gesamt}	0.76	0.83	0.27

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

Tabelle 11.6: Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz in den einzelnen Kontexten getrennt nach Klassenstufen ohne Berücksichtigung des Faktors Domäne

Klassenstufe	Kontexte		
	Schule	Elternhaus	Freundeskreis
6	0.71	0.74	0.49
9	0.72	0.66	0.51
12	0.65	0.61	0.52
M_{gesamt}	0.69	0.67	0.51

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

Der Haupteffekt Kontext zeigt sich darin, daß Lehrer/innen ($M = 0.69$) und Eltern ($M = 0.67$) signifikant häufiger als Regelinstanz akzeptiert werden als der Freundeskreis ($M = 0.51$). Der Haupteffekt Domäne besagt inhaltlich, daß in den Domänen Moral ($M = 0.76$) und Konvention ($M = 0.83$) Regelinstanzen signifikant häufiger akzeptiert werden als in der Domäne Persönliche Angelegenheit ($M = 0.27$) (vgl. Tab. 11.4).

Der post-hoc-Test nach Scheffe´ zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassenstufen hinsichtlich der Akzeptanz von Regelinstanzen auf.

Die Interaktion Klassenstufe x Domäne läßt sich derart spezifizieren, daß Schüler/innen der Klassenstufe sechs häufiger eine Regelinstanz in der Domäne Konvention ($M = 0.89$) und Moral ($M = 0.80$) als in der Domäne Persönliche Angelegenheit (0.24) akzeptieren. Die Mittelwerte der Schüler/innen der Klassenstufe neun verteilen sich ähnlich. Sie akzeptieren am häufigsten Regelinstanzen in der Domäne Konvention ($M = 0.87$), an zweiter Stelle Regelinstanzen in der Domäne Moral ($M = 0.70$) und am wenigsten Regelinstanzen in der Domäne Persönliche Angelegenheit ($M = 0.32$). Die Schüler/innen der Klassenstufe zwölf dagegen unterscheiden sich in der Rangreihe ihrer Mittelwerte von den beiden anderen Klassenstufen. Sie akzeptieren am häufigsten Regelinstanzen in der Domäne Moral ($M = 0.79$), danach in der Domäne Konvention ($M = 0.73$) und zuletzt in der Domäne Persönliche Angelegenheit ($M = 0.25$) (vgl. Tab. 11.5).

Ein Blick auf die Mittelwerte der einzelnen Klassenstufen in den unterschiedlichen Kontexten könnte das Ausbleiben der Interaktion Klassenstufe x Kontext damit erklären, daß sich die Mittelwerte vertikal und horizontal kaum voneinander unterscheiden (vgl. Tab. 11.6).

Die Interaktion Domäne x Kontext kann darauf zurückgeführt werden, daß in der Domäne Moral Eltern ($M = 0.83$) häufiger als Lehrer/innen (0.75) und Freund/innen (0.70) als Regelinstanz akzeptiert werden. Die Akzeptanz von Regelinstanzen in der Domäne Konvention weist die gleiche Rangreihe auf, die Mittelwerte fallen aber insgesamt höher aus. Im Vergleich dazu unterscheiden sich innerhalb der Domäne Persönliche Angelegenheit die Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz in den Kontexten Schule ($M = 0.38$) und Elternhaus ($M = 0.34$) deutlich stärker vom Kontext Freundeskreis ($M = 0.09$) (vgl. Tab. 11.4).

Die anschließenden zweifaktoriellen Varianzanalysen, die lediglich den Within-Faktor Kontext und den Between-Faktor Klassenstufe in das Modell aufnahmen, verfolgten das Ziel, jeweils einen Ausschnitt aus der Gesamtdatenmatrix herauszugreifen und diesen detailliert zu analysieren. Auf diese Weise wurden die Unterschiede hinsichtlich der gefundenen Wechselwirkungen, die bislang nur auf der Basis von geschätzten Randmitteln interpretiert werden konnten, auf Signifikanz geprüft.

11.2.1 Domäne Moral

Die Hypothese, Lehrer/innen werden in der Domäne Moral von Jugendlichen signifikant weniger als Regelinstanz akzeptiert als Eltern und der Freundeskreis, wurde mittels einer meßwiederholten mehrfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, die den dreistufigen Faktor Kontext sowie die Faktorstufe Moral des Faktors Domäne in das Modell aufnahm. Die entsprechenden Mittelwerte sind Tabelle 11.4 unter der Spalte Moral zu entnehmen.

Es ergab sich kein Haupteffekt für den Faktor Kontext. Die Mittelwerte der Akzeptanz einer Regelinstanz unterscheiden sich in den drei Kontexten nicht bedeutsam: Schule ($M = 0.75$) Elternhaus ($M = 0.83$) Freundeskreis ($M = 0.71$) (vgl. Tab. 11.4). In der Domäne Moral werden Lehrer/innen, Eltern und Freund/innen gleichermaßen als Regelinstanzen akzeptiert. Hypothese H3 muß demnach verworfen werden.

11.2.2 Domäne Persönliche Angelegenheit

Die Hypothese, Lehrer/innen werden hinsichtlich Regeln der Domäne Persönliche Angelegenheit signifikant häufiger als Regelinstanz akzeptiert als Eltern und der Freundeskreis, wurde mittels einer meßwiederholten mehrfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, die den dreistufigen Faktor Kontext sowie die Faktorstufe Persönliche Angelegenheit des Faktors Domäne in das Modell aufnahm. Die entsprechenden Mittelwerte sind Tabelle 11.4 unter der Spalte Persönliche Angelegenheit zu entnehmen.

Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 15.163$, $p < .0001$. Die Interaktion Klassenstufe x Kontext fiel nicht signifikant aus.

Um zu prüfen, welche ökologischen Kontexte sich im Einzelnen im Hinblick auf die Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Persönliche Angelegenheit voneinander unterscheiden, wurden anschließend mittels des t-Test Paarvergleiche durchgeführt. Bei einem korrigierten Alpha von .016 fielen die Paarvergleiche Schule und Freundeskreis ($T(47) = 5.523$, $p < .0001$) und Elternhaus und Freundeskreis ($T(47) = 4.483$, $p < .0001$) signifikant aus. Die Kontexte Schule und Elternhaus unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die entsprechenden Mittelwerte machen deutlich, daß Jugendliche Lehrer/innen ($M = 0.38$)

und Eltern ($M = 0.34$) signifikant häufiger als den Freundeskreis ($M = 0.09$) als Regelinstanz hinsichtlich Regeln der Domäne Persönliche Angelegenheit akzeptieren. Demnach kann eine Teilannahme der Hypothese H4, nämlich der vermutete Mittelwertsunterschied zwischen Lehrer/innen und dem Freundeskreis, als bestätigt angesehen werden. Die zusätzlich gemachte Annahme, daß Lehrer/innen auch häufiger als Eltern als Regelinstanz akzeptiert werden, ließ sich dagegen nicht bestätigen.

11.2.3 Domäne Konvention

Obgleich für die Domäne Konvention keine spezifischen Hypothesen vorlagen, war dennoch von Interesse, wie die Mittelwerte der Akzeptanz von Regelinstanzen in den unterschiedlichen Kontexten ausfielen. Bei der Überprüfung der Mittelwertsunterschiede konnte gemäß den statistischen Analysen in den Domänen Moral und Persönliche Angelegenheit vorgegangen werden. Die entsprechenden Daten sind in Tabelle 11.4 in der Spalte Konvention aufgeführt.

Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 11.748$, $p < .0001$. Die Interaktion Klassenstufe x Kontext fiel ebenfalls signifikant aus: $F(4) = 5.573$, $p < .0001$.

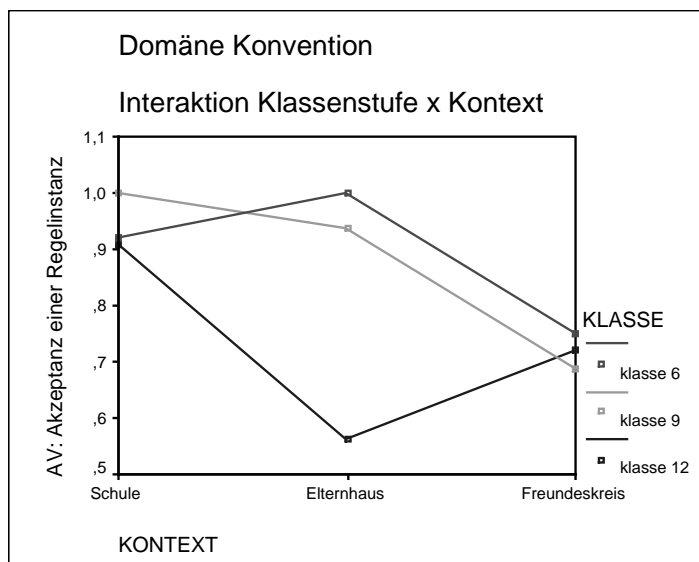
Um zu prüfen, welche Kontexte sich im Einzelnen voneinander unterscheiden, wurden Paarvergleiche durchgeführt. Bei einem korrigierten Alpha von .016 fiel lediglich der Paarvergleich Schule und Freundeskreis signifikant aus ($T(47) = 4.803$, $p < .0001$). Demnach akzeptieren Schüler/innen in der Domäne Konvention Lehrer/innen ($M = 0.94$) signifikant häufiger als Regelinstanz als Freund/innen (0.72). Der Mittelwert im Elternhaus ($M = 0.83$) liegt zwischen denen der anderen Kontexte, unterscheidet sich aber nicht signifikant von ihnen.

Die signifikante Interaktion⁴¹ Klassenstufe x Kontext ist darauf zurückzuführen, daß unterschiedliche Rangreihen der Akzeptanz von Regelinstanzen in den einzelnen Klassenstufen bestehen. Schüler/innen der Klassenstufe sechs akzeptieren am häufigsten die

⁴¹ Im Gegensatz zum Ergebnis der Overall-Varianzanalyse, fällt die Interaktion Klassenstufe x Kontext in der Einzelanalyse signifikant aus. Dieser Effekt ist auf die signifikanten Interaktionen der Gesamtvarianzanalyse Klassenstufe x Domäne bzw. Domäne x Kontext zurückzuführen und könnte als Interaktion 2. Ordnung (Domäne x Kontext x Klassenstufe) betrachtet werden.

Eltern ($M = 1.00$), danach die Lehrer/innen ($M = 0.92$) und schließlich den Freundeskreis ($M = 0.75$) als Regelinstanz in der Domäne Konvention. Neuntklässler/innen akzeptieren an erster Stelle die Lehrer/innen ($M = 1.0$), danach die Eltern ($M = 0.94$) und den Freundeskreis ($M = 0.69$) als Regelinstanz. Zwölfklässler/innen akzeptierten die Lehrer/innen ($M = 0.91$) danach den Freundeskreis ($M = 0.71$) und an letzter Stelle die Eltern ($M = 0.56$) als Regelinstanz. Zudem fällt der Mittelwert im Kontext Elternhaus unter den Zwölfklässler/innen, im Vergleich zu allen anderen Mittelwerten, besonders niedrig aus. Abbildung 3 veranschaulicht die gefundene Wechselwirkung graphisch.

Abbildung 11.3: Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Konvention: Interaktion Klassenstufe x Kontext



11.2.4 Zusammenfassung

Anhand der Befunde der Gesamtvarianzanalyse zeigt sich, daß der ökologische Kontext hinsichtlich der Akzeptanz einer Regelinstanz als bedeutsam einzustufen ist. Im Vergleich zum Freundeskreis werden Lehrer/innen und Eltern signifikant häufiger als Regelinstanz akzeptiert. Signifikante Unterschiede zwischen den Klassenstufen zeigen sich nicht.

Die Hypothese (H3), daß Jugendliche Lehrer/innen im Vergleich zu Eltern und dem Freundeskreis signifikant weniger als Regelinstanz in der Domäne Moral akzeptieren, muß aufgrund der Ergebnisse verworfen werden. Die Daten sprechen dafür, daß Jugendliche keine Unterschiede zwischen Lehrer/innen, Eltern und dem Freundeskreis machen.

Die Hypothese (H4), daß Lehrer/innen von Jugendlichen, im Vergleich zu Eltern und Freund/innen, signifikant häufiger als Regelinstanz bezüglich Regeln der Domäne Persönliche Angelegenheit akzeptiert werden, kann aufgrund der Datenlage nicht vollständig aufrechterhalten werden. Der gefundene Zusammenhang stellt sich vielmehr derart dar, daß Lehrer/innen und Eltern signifikant häufiger als der Freundeskreis als Regelinstanz akzeptiert werden.

In der Domäne Konvention konnte zwischen den Kontexten Schule und Freundeskreis ein signifikanter Unterschied gefunden werden. Die Jugendlichen akzeptieren Lehrer/innen im Vergleich zum Freundeskreis signifikant häufiger als Regelinstanz. Die Akzeptanz von Eltern als Regelinstanz unterscheidet sich nicht signifikant von der Akzeptanz von Lehrer/innen und Freund/innen. In diesem Zusammenhang wurde eine interessante Interaktion Klassenstufe x Kontext aufgedeckt, die zeigt, daß Zwölftklässler/innen im Vergleich zu Schüler/innen der beiden anderen Klassenstufen Eltern sehr viel weniger als Regelinstanz in der Domäne Konvention akzeptieren.

Offen bleibt allerdings die Frage, inwieweit die Ergebnisse, die jeweils auf dem gemittelten Wert zweier Items basieren, auf Itemebene ausfallen. Im Rahmen der deskriptiven Analyse zur Akzeptanz von Regelinstanzen (vgl. Kap.12.2) werden die Ergebnisse auf Itemebene differenziert beschrieben.

12. Ergebnisse der deskriptiven Analyse auf Entscheidungsebene

Im folgenden werden die Ergebnisse der deskriptiven Analyse zur Akzeptanz eines Regelübertritts (Kap. 12.1), sowie zur Akzeptanz einer Regelinstanz (Kap. 12.2) referiert. Gegenstand der Analysen waren die Häufigkeitsverteilungen der Entscheidungskategorien Ja, Eingeschränkt und Nein (vgl. Kap.8, Tabelle 8.1). Dadurch soll die Datengrundlage der varianzanalytischen Berechnungen (Kap. 11) transparent gemacht werden. Die in diesem Zusammenhang erfolgte Mittelwertsbestimmung⁴² anhand der numerisch verschlüsselten inhaltsanalytischen Daten verdeckt die spezifische Verteilung der einzelnen Kategorien in den unterschiedlichen Kontexten. Somit liefert die Häufigkeitsanalyse zusätzliche inhaltliche Informationen zur Differenzierung der varianzanalytischen Ergebnisse. Des weiteren wird an die in Kapitel 11.1.4 bzw. 11.2.4 aufgeworfene Frage angeknüpft, ob die Befunde, die sich jeweils auf die Skala Domäne beziehen, auch auf der Itemebene wiedergespiegelt werden.

12.1 Akzeptanz eines Regelübertritts

Die Darstellung der Häufigkeitsanalyse zur Akzeptanz eines Regelübertritts gliedert sich entsprechend dem Aufbau von Kapitel 11.1: Eingangs werden die Ergebnisse hinsichtlich der Items *Lügen* (Kap. 12.1.1.1) und *Versprechen brechen* (Kap. 12.1.1.2), die der Domäne Moral zugeordnet sind, aufgezeigt. Daran schließen sich die Items der Domäne Persönliche Angelegenheit an: *Wahl der Kleidung* (Kap. 12.1.2.1) bzw. *Wahl der Freund/in* (Kap. 12.1.2.2). Abschließend werden die Items *Zu spät kommen* (Kap. 12.1.3.1) und *Mogeln* (Kap.12.1.3.2), die die Domäne Konvention repräsentieren, differenziert beschrieben.

12.1.1 Domäne Moral

Leitend bei der Häufigkeitsanalyse zur Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Moral war die Frage, ob die Häufigkeiten der Kategorien (Ja/Eingeschränkt/Nein) in den einzelnen Kontexten unterschiedlich ausfallen. Die Auswertung erfolgte im Hinblick auf die im Zusammenhang mit der Akzeptanz von Regelbrüchen in der Domäne Moral formulierte Hypothese (H1), daß Jugendliche im Kontext Schule häufiger einen Regelbruch akzeptieren

⁴² Der Mittelwert "0.5" kann sich sowohl durch die gemittelte Summe der Werte "0" und "1" als auch "0.5" und "0.5" ergeben.

als im Elternhaus und Freundeskreis. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der beiden Items der Domäne Moral verglichen, die nachstehend aufgeführt sind.

12.1.1.1 Lügen

Tabelle 12.1 gibt die Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage, ist es in Ordnung, deine Lehrer/in, deine Eltern bzw. deine Freund/in zu belügen⁴³, wieder. Die Daten werden sowohl für die Gesamtstichprobe als auch differenziert nach Klassenstufen dargestellt.

Tabelle 12.1 : Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts
Lügen

Kontext	Klassenstufe	Entscheidungskategorie					
		Ja		Eingeschränkt		Nein	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	-	-	5	(31)	11	(69)
	9	4	(25)	7	(44)	5	(31)
	12	1	(6)	13	(81)	2	(12)
	Gesamt	5	(10)	25	(52)	18	(38)
Elternhaus	6			5	(31)	11	(69)
	9			6	(37)	10	(63)
	12			11	(69)	5	(31)
	Gesamt			22	(46)	26	(54)
Freundeskreis	6			9	(56)	7	(44)
	9			5	(31)	11	(69)
	12			5	(31)	11	(69)
	Gesamt			19	(40)	29	(60)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

⁴³ Es wurde erhoben, wie Schüler/innen über das Lügen denken, nicht ob sie lügen. Bei der Angabe, Lügen nicht in Ordnung zu finden, wurde zusätzlich nach Notlügen gefragt. Erst wenn dies auch verneint und entsprechend begründet wurde, konnte die Auswertungseinheit der Entscheidungskategorie Nein zugeordnet.

Tabelle 12.1 zeigt, daß der Regelübertritt *Lügen* über die Gesamtstichprobe lediglich im Kontext Schule ausdrücklich akzeptiert wird (10%), während die Nicht-Akzeptanz über die Kontexte Schule (38%), Elternhaus (54%) und Freundeskreis (60%) zunimmt. In umgekehrter Weise verhält es sich mit der eingeschränkten Akzeptanz, die entsprechend abnimmt: Schule (52%), Elternhaus (54%) und Freundeskreis (40%).

Zudem zeigt sich bei einer eingehenden Analyse der Nein-Antworten auf inhaltlicher Ebene gezeigt, daß 6 von den 18 Schüler/innen, die über alle Kontexte hinweg ein ausdrückliches Nein angeben, die Nicht-Akzeptanz einer Lüge im Kontext Schule mit einem Verweis auf den geringeren Schweregrad einer Lüge gegenüber Lehrer/innen relativieren: „Nein auch nicht, aber ich finde es auch nicht so schlimm wie bei Freunden, weil Lehrer keine Freunde sind“ (Vp 13). 3 der 18 Schüler/innen allerdings werten eine Lüge gegenüber Eltern oder Freund/innen als weniger gravierend, denn „die verzeihen einem schneller“ (Vp 11).

Ein Blick auf die Daten aus Tabelle 12.1, die den Gesamttrend hinsichtlich der einzelnen Klassenstufen differenzieren, zeigt, daß die Akzeptanz des Belügens von Lehrer/innen nur unter Schüler/innen der Klassenstufen neun (25%) und zwölf (6%) zu finden ist. Zugleich findet sich die Nicht-Akzeptanz doppelt so häufig bei den Sechstklässler/innen (69%) als bei den Neuntklässler/innen (31%) und nimmt unter den Zwölftklässler/innen (13%) nochmals stark ab. Die eingeschränkte Akzeptanz nimmt über die Klassenstufen zu, wobei sich hier Klassenstufe zwölf (81%) ebenfalls deutlich von den Klassenstufen sechs (31%) und neun (44%) abhebt. Im Kontext Elternhaus unterscheiden sich die Sechst- und Neuntklässler/innen derart von den Schüler/innen der Klassenstufe zwölf, daß die Relation der eingeschränkten und Nicht-Akzeptanz genau gegenläufig war. 31% der Schüler/innen der Klassenstufen sechs und 37% der Schüler/innen der Klassenstufe neun geben an, *Lügen* gegenüber den Eltern eingeschränkt in Ordnung zu finden. 69% der Sechstklässler/innen und 63% der Neuntklässler/innen akzeptieren *Lügen* gegenüber den Eltern nicht. Von den Zwölftklässler/innen dagegen machen 69% die Angabe, *Lügen* eingeschränkt in Ordnung zu finden und nur 31% waren dagegen. Im Kontext Freundeskreis sprechen sich die Schüler/innen der Klassenstufen neun (69%) und zwölf (69%) öfter gegen das Lügen aus als die Sechstklässler/innen (44%), die wiederum häufiger eine eingeschränkte Lüge akzeptieren (56%) als die Neuntklässler/innen (31%) und Zwölftklässler/innen (31%). Die Abbildungen 12.1 bis 12.3 veranschaulichen abschließend die beschriebenen komplexen Zusammenhänge zwischen den Klassenstufen und Kontexten.

Abbildung 12.1: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs

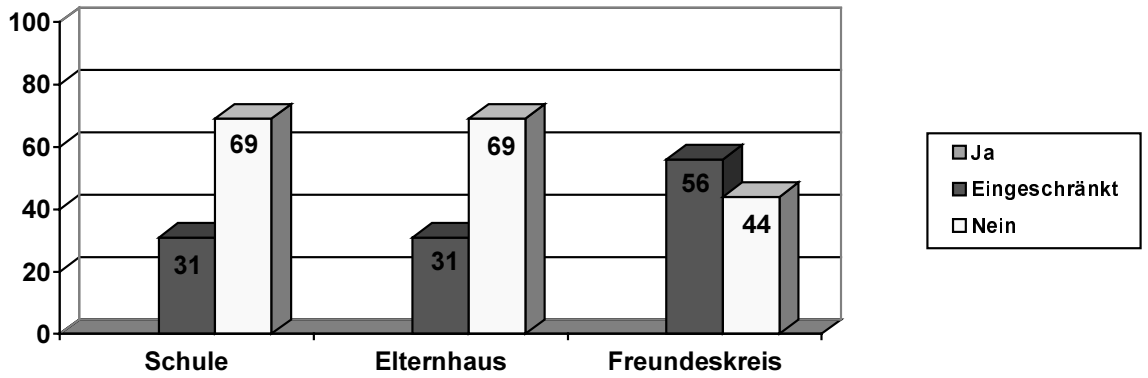


Abbildung 12.2: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun

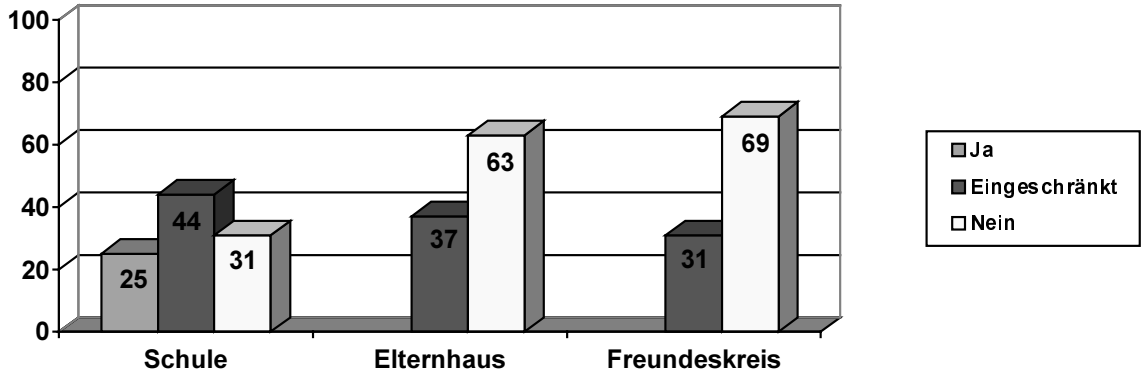
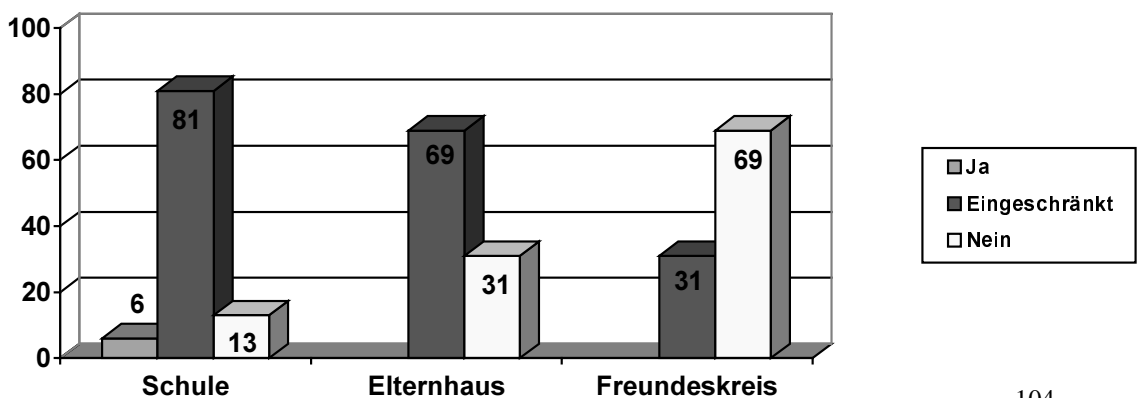


Abbildung 12.3: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf



12.1.1.2 Versprechen brechen

Tabelle 12.2 gibt die Häufigkeitsverteilung der Antworten der Gesamtstichprobe als auch der einzelnen Klassenstufen auf die Frage, ist es in Ordnung deiner Lehrer/in, deinen Eltern bzw. deiner Freund/in gegenüber ein Versprechen zu brechen, wieder.

Tabelle 12. 2: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen*

Kontext	Klassenstufe	Entscheidungskategorie					
		Ja		Eingeschränkt		Nein	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	-	-	1	(6)	15	(94)
	9	-	-	2	(13)	14	(87)
	12	-	-	9	(56)	7	(44)
	Gesamt	-	-	12	(25)	36	(75)
Elternhaus	6	-	-	-	-	16	(100)
	9	-	-	2	(13)	14	(87)
	12	-	-	4	(25)	12	(75)
	Gesamt	-	-	6	(13)	42	(87)
Freundeskreis	6	-	-	1	(6)	15	(94)
	9	-	-	4	(25)	12	(75)
	12	-	-	5	(31)	11	(69)
	Gesamt	-	-	10	(21)	38	(79)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

Tabelle 12.2 macht deutlich, daß der Regelübertritt *Versprechen brechen* über die Gesamtstichprobe in keinem Kontext ausdrücklich akzeptiert wird. Vielmehr spricht sich ein Großteil der Schüler/innen ausdrücklich dagegen aus, ein Versprechen zu brechen. Dies gilt in erster Linie gegenüber den Eltern (87%), dann gegenüber den Freund/innen (79%) und den

Lehrer/innen (75%). Folglich geben 25% aller Schüler/innen an, *Versprechen brechen* im Kontext Schule eingeschränkt zu akzeptieren, während 21% im Freundeskreis bzw. 13% im Elternhaus diese Angabe machen.

Unter Einbezug der Klassenstufen weisen die Daten darauf hin, daß die eingeschränkte Akzeptanz in allen Kontexten über die Klassenstufen zunimmt, während die Nicht-Akzeptanz abnimmt. Die Abbildungen 12.4 bis 12.6 zeigen überdies auf, daß dieser Trend im Kontext Schule dahingehend verläuft, daß auf Klassenstufe zwölf die eingeschränkte Akzeptanz überwiegt.

Abbildung 12.4: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs

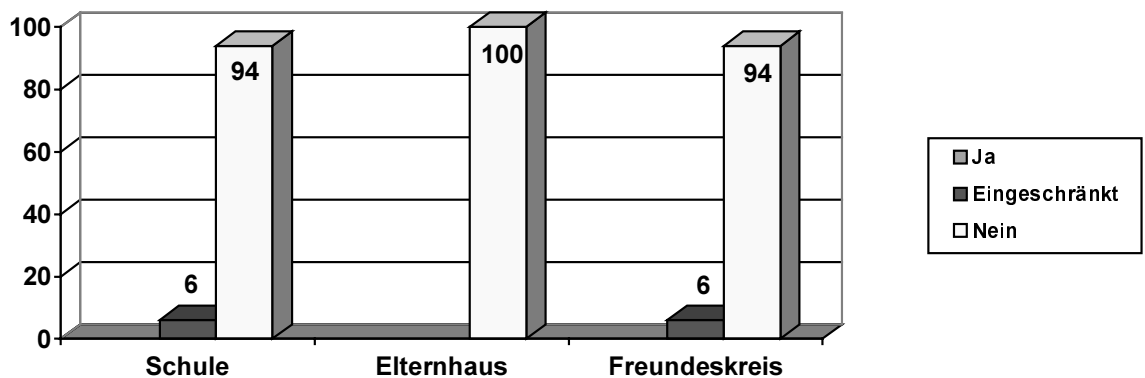


Abbildung 12.5: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun

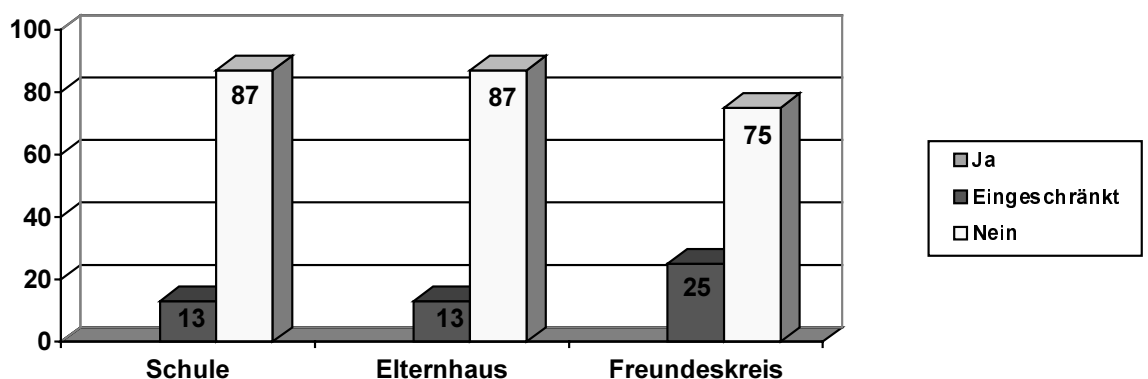
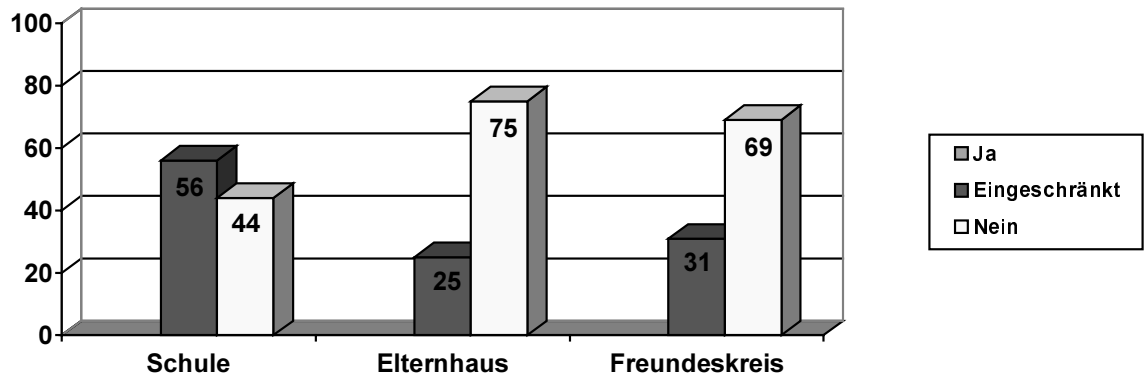


Abbildung 12.6: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf



Insgesamt sprechen die deskriptiven Daten auf der Grundlage der Items *Lügen* und *Versprechen brechen* dafür, daß ein Regelübertritt in der Domäne Moral häufiger in der Schule akzeptiert wird als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis. Die Veränderungen über die Klassenstufen hinweg verlaufen innerhalb der beiden Items ähnlich: Mit zunehmendem Alter nimmt die eingeschränkte Akzeptanz zu, während die Nicht-Akzeptanz abnimmt. Unterschiede zwischen den Items zeigen sich derart, daß eine Lüge insgesamt eher akzeptiert wird als ein Versprechen zu brechen. Das zeigt sich darin, daß hinsichtlich einer Lüge neben der ausdrücklichen Akzeptanz vergleichsweise mehr Einschränkungen akzeptiert werden. Ein Versprechen zu brechen dagegen, wird restriktiver behandelt.

12.1.2 Domäne Persönliche Angelegenheit

Gemäß der Auswertung der Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral wurden auch die Regelübertritte in der Domäne Persönliche Angelegenheit vor dem Hintergrund der entsprechenden Hypothese (vgl. H2) beleuchtet. Somit wurde bei der Auswertung der Antwortkategorien hinsichtlich der Regelübertritte *Wahl der Kleidung* und *Wahl der Freund/in* darauf geachtet, ob im Kontext Schule weniger Regelbrüche akzeptiert werden als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis.

12.1.2.1 Wahl der Kleidung

Bevor die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse berichtet werden, sei daran erinnert, daß der Regelbruch *Wahl der Kleidung* für die einzelnen Kontexte, einer angemessenen Spezifizierung bedurfte (siehe Tab.6.1, S.59). Im Kontext Schule wurde danach gefragt, ob es in Ordnung sei, sich in der Schule zu kleiden wie man will, obwohl die Lehrer/in dagegen sind. Im Kontext Elternhaus wurde gefragt, ob es in Ordnung sei, sich auf einem Familienfest zu kleiden wie man will, obwohl die Eltern dagegen sind. Im Kontext Freundeskreis wurde danach gefragt, ob es in Ordnung sei, sich zu kleiden wie man will, wenn man sich mit Freund/innen trifft, obwohl die Freund/innen dagegen sind. Der Regelübertritt *Wahl der Kleidung* besteht also darin, sich entgegen der Vorstellungen der anderen (aber entsprechend den eigenen Wünschen) zu kleiden. Tabelle 12.3 gibt die absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Antworten für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Klassenstufen wieder.

Tabelle 12.3 : Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Kleidung*

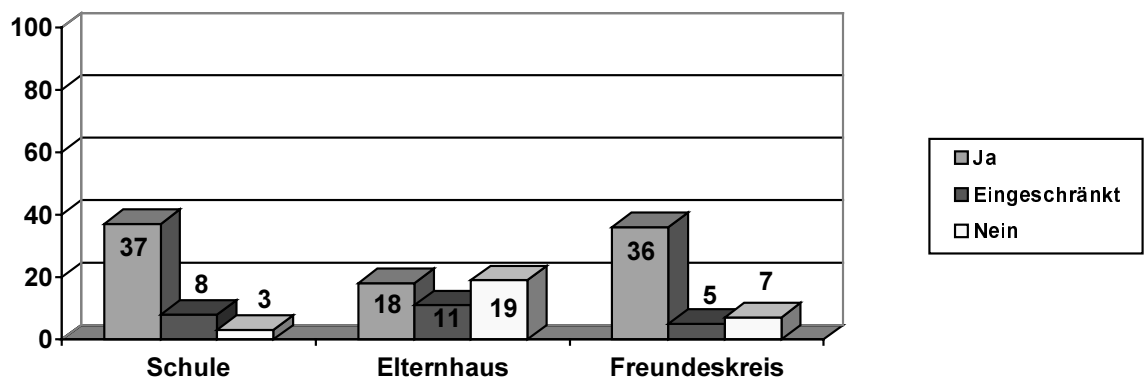
Kontext	Klassenstufe	Entscheidungskategorie					
		Ja		Eingeschränkt		Nein	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	13	(81))	1	(6)	2	(13)
	9	12	(75)	3	(19)	1	(6)
	12	12	(75)	4	(25)	-	-
	Gesamt	37	(77)	8	(17)	3	(6)
Elternhaus	6	6	(37)	4	(25)	6	(37)
	9	5	(31)	5	(31)	6	(37)
	12	6	(37)	2	(13)	8	(50)
	Gesamt	18	(37)	11	(23)	19	(40)
Freundeskreis	6	14	(88)	1	(6)	1	(6)
	9	11	(69)	-	-	5	(31)
	12	11	(69)	4	(25)	1	(6)
	Gesamt	36	(75)	5	(10)	7	(15)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe. Aufgrund von Rundungen ergibt die Summe nicht immer exakt 100%.

Ein Blick auf die Daten aus Tabelle 12.3 zeigt, daß der Regelbruch *Wahl der Kleidung* von allen Schüler/innen häufiger in den Kontexten Freundeskreis (75%) und Schule (77%) als im Kontext Elternhaus (37%) akzeptiert wird. Umgekehrt verhält es sich mit der eingeschränkten und Nicht-Akzeptanz, die im Kontext Elternhaus (23% bzw. 40%) deutlich höher als in den Kontexten Schule (17% bzw. 6%) und Freundeskreis (10% bzw. 15%) ausfällt.

Die einzelnen Klassenstufen unterschieden sich hinsichtlich des Gesamtbefundes kaum voneinander. Aus Tabelle 12.3 läßt sich ablesen, daß die Kategorienbesetzungen im Klassenstufenvergleich kaum variieren. Lediglich im Kontext Freundeskreis fällt auf, daß 31% der Schüler/innen der Klassenstufe neun (im Gegensatz zu jeweils 6% der Schüler/innen der Klassenstufen sechs und zwölf), den Regelbruch nicht akzeptieren. Aus diesem Grund beschränkt sich die graphische Darstellung auf die Verdeutlichung des Gesamtbefunds anhand Abbildung 12.7.

Abbildung 12.7: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja/Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Kleidung* für die Gesamtstichprobe



12.1.2.2 Wahl der Freund/in

Entsprechend dem Regelübertritt *Wahl der Kleidung*, besteht auch im Zusammenhang mit dem Regelübertritt *Wahl der Freund/in*, der Regelbruch im Kern darin, entgegen den Vorstellungen der Lehrer/in, der Eltern oder der Freund/in zu handeln. So wurden die Jugendlichen in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis befragt, ob es in Ordnung sei,

sich eine Freund/in auszusuchen, obwohl die Eltern bzw. der Freundeskreis nicht mit ihr einverstanden sind. Im Kontext Schule mußte diese Thema in einen schulspezifischen Rahmen gestellt werden, weshalb hier danach gefragt wurde, ob es in Ordnung sei, sich neben eine Freund/in zu setzen, obwohl die Lehrer/in dagegen ist. Tabelle 12.4. gibt die Daten der Gesamtstichprobe sowie der einzelnen Klassenstufen wieder.

Tabelle 12.4 : Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in*

Kontext	Klassenstufe	Entscheidungskategorie					
		Ja		Eingeschränkt		Nein	
		f	%	f	%	F	%
Schule	6	2	(12)	4	(25)	10	(63)
	9	4	(25)	8	(50)	4	(25)
	12	4	(25)	4	(25)	8	(50)
	Gesamt	10	(21)	16	(33)	22	(46)
Elternhaus	6	11	(69)	3	(19)	2	(12)
	9	11	(69)	5	(31)	-	-
	12	12	(75)	4	(25)	-	-
	Gesamt	34	(71)	12	(25)	2	(4)
Freundeskreis	6	16	(100)	-	-	-	-
	9	16	(100)	-	-	-	-
	12	12	(75)	-	-	4	(25)
	Gesamt	44	(92)	-	-	4	(8)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

Tabelle 12.4 zeigt für die Gesamtstichprobe, daß die Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in* über die Kontexte Schule (21%) Elternhaus (71%) und Freundeskreis (92%) zunimmt, während die Nicht-Akzeptanz über die Kontexte Schule (46%) Freundeskreis (8%) und Elternhaus (4%) abnimmt. Die eingeschränkte Akzeptanz nimmt ebenso über die

Kontexte Schule (33%) und Elternhaus (25%) ab und wird im Kontext Freundeskreis gar nicht mehr angeführt.

Die Daten getrennt nach Klassenstufen verdeutlichen, daß im Kontext Schule jeweils 25% der Neunt- und Zwölftklässler/innen im Vergleich zu 12% der Sechstklässler/innen den Regelübertritt akzeptieren. Allerdings sprechen sich doppelt so viele Zwölftklässler/innen (50%) als Neuntklässler/innen (25%) ausdrücklich gegen den Regelübertritt aus, während das Verhältnis hinsichtlich der eingeschränkten Akzeptanz genau gegenläufig ist. Unter den Schüler/innen der Klassenstufe sechs akzeptieren 63% den Regelübertritt nicht und 25% eingeschränkt. Im Kontext Elternhaus finden es lediglich Schüler/innen der Klassenstufe sechs (12%) nicht in Ordnung, eine Freund/in zu haben, mit der die Eltern nicht einverstanden sind. 25% der Zwölftklässler/innen, 31% der Neuntklässler/innen und 19% der Sechstklässler/innen finden es eingeschränkt in Ordnung. 75% der Zwölftklässler/innen akzeptieren den Regelbruch im Vergleich zu jeweils 69% der Schüler/innen der anderen Klassenstufen. Im Kontext Freundeskreis unterschieden sich die Klassenstufen kaum voneinander. Alle Schüler/innen der Klassenstufen sechs und neun finden es ausdrücklich in Ordnung, eine Freund/in entgegen den Vorstellungen der anderen zu haben, während sich 25% der Zwölftklässler/innen dagegen aussprechen. Die Abbildungen 12.7 bis 12.9 verdeutlichen die Unterschiede im Vergleich der Klassenstufen graphisch.

Abbildung 12.8: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs

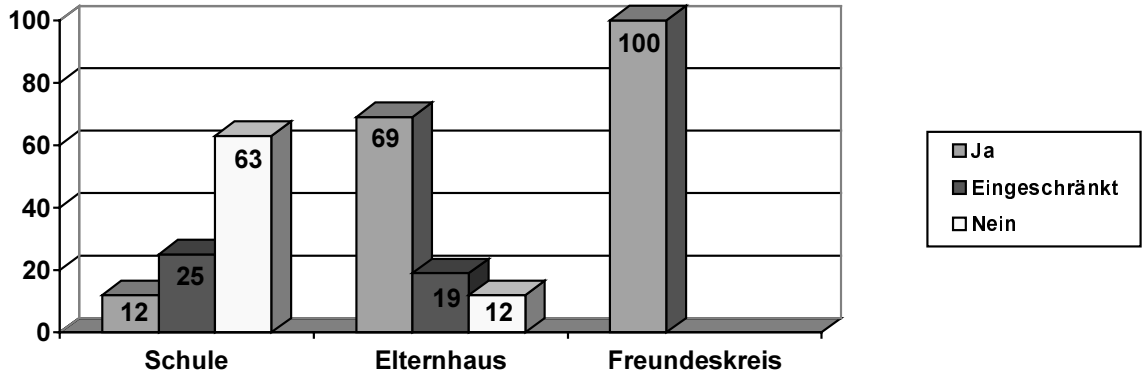


Abbildung 12.9: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun

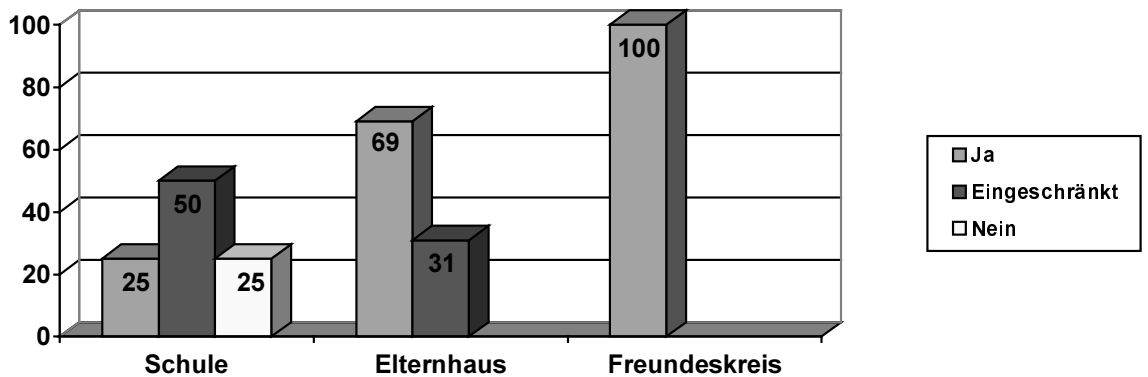
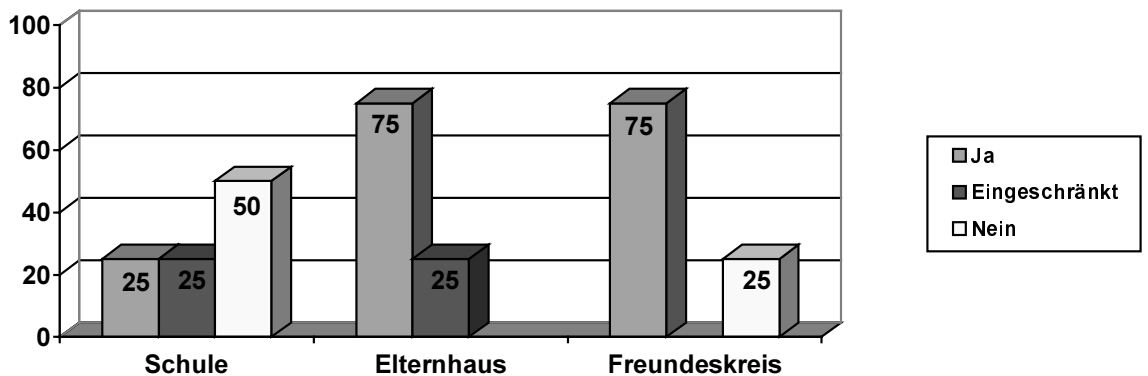


Abbildung 12.10: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf



Abschließend kann unter Bezugnahme auf die Hypothese, daß Schüler/innen einen Regelbruch in der Domäne Persönliche Angelegenheit öfter in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis als in der Schule akzeptieren, konstatiert werden, daß die deskriptiven Daten auf Itemebene konträre Ergebnisse liefern. Der Regelbruch *Wahl der Kleidung* wird von den Schüler/innen häufiger in den Kontexten Freundeskreis und Schule als im Elternhaus akzeptiert, während der Regelbruch *Wahl der Freund/in* häufiger im Elternhaus und Freundeskreis als in der Schule akzeptiert wird. So gesehen weisen die Daten auf der Grundlage des Items *Wahl der Freund/in* in Richtung der aufgestellten Hypothese. Allerdings wird der Gesamtbefund unter Einbezug der unterschiedlichen Klassenstufen im Kontext Schule derart modifiziert, als die ausdrückliche Nicht-Akzeptanz doppelt so häufig von Sechst- und Zwölftklässler/innen als von Neuntklässler/innen genannt wird und diese wiederum doppelt so häufig wie Schüler/innen der Klassenstufen sechs und zwölf eine eingeschränkte Akzeptanz vornehmen.

12.1.3 Domäne Konvention

Die Analyse der Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Items *Zu spät kommen* und *Mogeln* erfolgte in erster Linie unter dem Aspekt ihrer Vergleichbarkeit.

12.1.3.1 Zu spät kommen

Zu Beginn sollen die konkreten Interviewfragen, auf deren Beantwortung sich die nachfolgend dokumentierten Ergebnisse beziehen, wiederholt werden. Im Kontext Schule wurden die Schüler/innen danach gefragt, ob es in Ordnung sei, zu spät zur Schule zu kommen. Im Kontext Elternhaus wurde gefragt, ob es in Ordnung sei, zu spät heimzukommen. Im Kontext Freundeskreis wurde die Frage gestellt, ob es in Ordnung sei, zu spät zu einer Verabredung zu kommen. Tabelle 12.5 gibt die Befunde hinsichtlich der Gesamtstichprobe sowie der einzelnen Klassenstufen wieder.

Tabelle 12.5: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen*

Kontext	Klassenstufe	Entscheidungskategorie					
		Ja		Eingeschränkt		Nein	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	-	-	5	(31)	11	(69)
	9	2	(12)	7	(44)	7	(44)
	12	5	(31)	6	(38)	5	(31)
	Gesamt	7	(15)	18	(37)	23	(48)
Elternhaus	6	1	(6)	4	(25)	11	(69)
	9	-	-	5	(31)	11	(69)
	12	2	(12)	6	(38)	8	(50)
	Gesamt	3	(6)	15	(31)	30	(63)
Freundeskreis	6	1	(6)	5	(31)	10	(63)
	9	3	(19)	4	(25)	9	(56)
	12	1	(6)	3	(19)	12	(75)
	Gesamt	5	(10)	12	(25)	31	(65)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

Wie Tabelle 12.5 hinsichtlich der Gesamtdaten zeigt, wird es in der Schule (15%) am häufigsten akzeptiert, zu spät zu kommen, während das nur 10% der Schüler/innen im Freundeskreis und lediglich 6% im Elternhaus in Ordnung finden. Vergleichsweise ähnlich verhält es sich mit der eingeschränkte Akzeptanz, die über die Kontexte Schule (37%), Elternhaus (31%) und Freundeskreis (25%) abnimmt. In umgekehrter Weise nimmt die Nicht-Akzeptanz in der Rangfolge Schule (48%), Elternhaus (63%) und Freundeskreis (65%) zu.

Ein Blick auf die Daten getrennt nach Klassenstufen verdeutlicht, daß im Kontext Schule lediglich Schüler/innen der Klassenstufen neun (12%) und zwölf (31%) *Zu spät kommen* akzeptieren. Keine Schüler/in der Klassenstufe sechs akzeptiert den Regelübertritt. 31% der

Sechstklässler/innen finden es eingeschränkt und 69% überhaupt nicht in Ordnung, in der Schule zu spät zu kommen. Die Nicht-Akzeptanz nimmt über die beiden anderen Klassenstufen ab; 44% der Neuntklässler/innen und nur noch 31% der Zwölfklässler/innen finden es nicht in Ordnung, in der Schule zu spät zu kommen. Im Kontext Elternhaus akzeptieren 6 % der Sechstklässler/innen und 12% der Zwölfklässler/innen den Regelübertritt *Zu spät kommen*. Keine Schüler/in der Klassenstufe neun findet es ausdrücklich in Ordnung, daheim zu spät zu kommen. Die eingeschränkte Akzeptanz nimmt über die Klassenstufe sechs (25%), neun (31%) und zwölf (38%) zu. Jeweils 69% der Schüler/innen der Klassenstufe sechs und neun gaben an, den Regelübertritt nicht zu akzeptieren, während unter den Zwölfklässler/innen nur 50% diese Angabe machten. Im Kontext Freundeskreis akzeptieren 19% der Neuntklässler/innen den Regelübertritt, während dies nur 6% der Sechst- und Zwölfklässler/innen tun. Die eingeschränkte Akzeptanz nimmt über die Klassenstufen ab: 31% der Sechsklässler/innen, 25% der Neuntklässler/innen und nur noch 19% der Zwölfklässler/innen finden es eingeschränkt in Ordnung, zu spät zu einer Verabredung zu kommen. 75% der Schüler/innen der Klassenstufe zwölf geben an, den Regelübertritt ausdrücklich nicht zu akzeptieren, während dies nur 63% der Sechstklässler/innen und 56% der Neuntklässler/innen angeben. Anhand der folgenden Abbildungen 12.11 bis 12.13 lassen sich die Unterschiede hinsichtlich der Klassenstufen graphisch veranschaulichen.

Abbildung 12.11: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja/Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* in den unterschiedlichen Kontexten auf Klassenstufe sechs

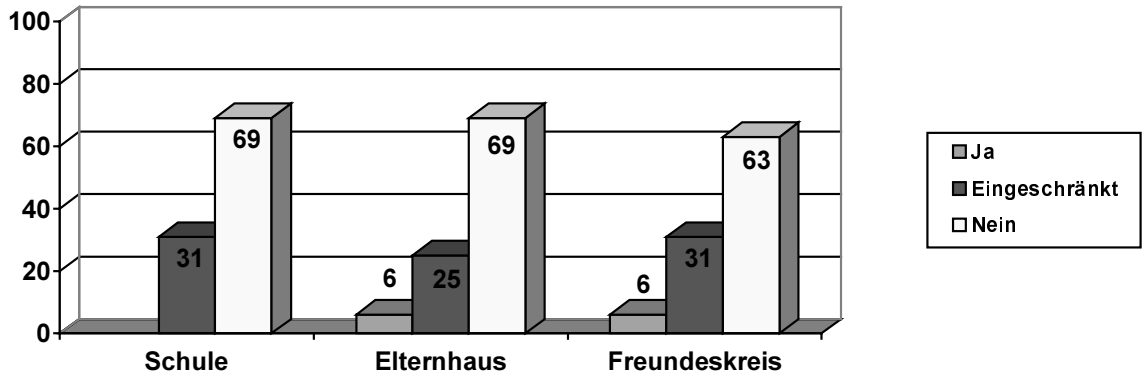


Abbildung 12.12: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun

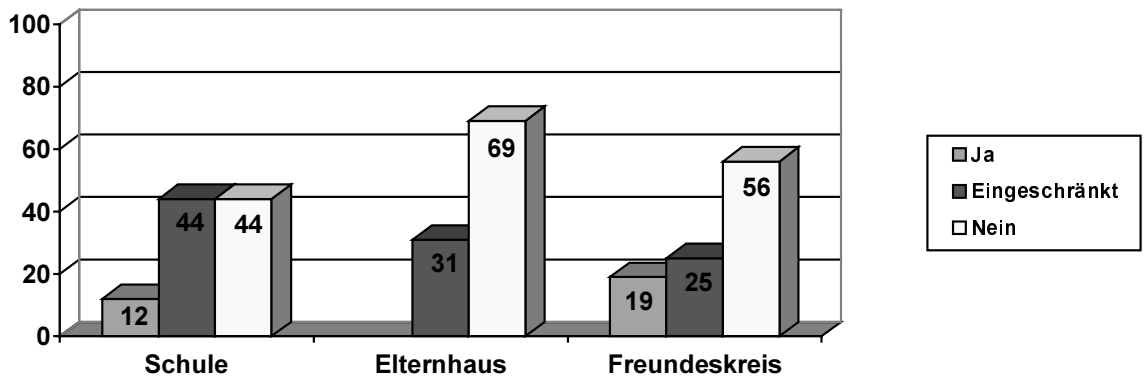
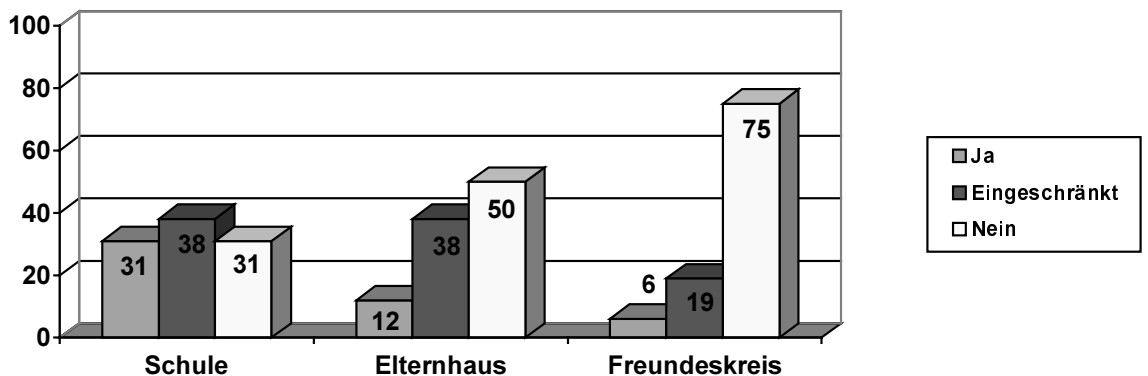


Abbildung 12.13: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja /Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf



12.1.3.2 Mogeln

Um den Regelbruch *Mogeln* zwischen den Kontexten (als auch innerhalb dieser) vergleichbar halten zu können, wurde er derart spezifiziert, daß im Kontext Schule gefragt wurde, ob es in Ordnung sei bei Klassenarbeiten abzuschreiben. Im Kontext Elternhaus wurde ein konkretes Beispiel vorgegeben, das für alle Klassenstufen als relevant erachtet wurde: Ist es in Ordnung, den Eltern gegenüber zu behaupten, man hätte die Hausaufgaben gemacht, obwohl man sie noch nicht gemacht hat. Im Kontext Freundeskreis wurde nach dem Mogeln bei Spiel und Sport gefragt. Tabelle 12.6 gibt den Befund für die Gesamtstichprobe als auch für die Klassenstufen wieder.

Tabelle 12.6: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln*

Kontext	Klassenstufe	Entscheidungskategorie					
		Ja		Eingeschränkt		Nein	
		f	%	F	%	f	%
Schule	6	3	(19)	3	(19)	10	(62)
	9	10	(62)	2	(13)	4	(25)
	12	13	(81)	-	-	3	(19)
	Gesamt	26	(54)	5	(10)	17	(36)
Elternhaus	6	1	(6)	2	(13)	13	(81)
	9	4	(25)	1	(6)	11	(69)
	12	11	(69)	-	-	5	(31)
	Gesamt	16	(33)	3	(6)	29	(61)
Freundeskreis	6	2	(13)	-	-	14	(87)
	9	2	(13)	1	(6)	13	(81)
	12	4	(25)	2	(13)	10	(62)
	Gesamt	8	(17)	3	(6)	37	(77)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe

Tabelle 12.6 veranschaulicht, daß die ausdrückliche Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln* über die Kontexte Schule (54%), Elternhaus (33%) und Freundeskreis (17%) abnimmt, während die Nicht-Akzeptanz zunimmt: Schule (36%), Elternhaus (61%), Freundeskreis (77%). Die eingeschränkte Akzeptanz findet sich häufiger im Kontext Schule (10%) als im Elternhaus (6%) und Freundeskreis (6%).

Darüber hinaus zeigt sich entsprechend der Ergebnisse aus Tabelle 12.6, die zwischen den Klassenstufen differenzieren, daß die Akzeptanz, in der Schule zu *mogeln*, über die Klassenstufen zunimmt. Während es nur 19 % der Sechstklässler/innen in Ordnung finden, bei Klassenarbeiten abzuschreiben, sprechen sich 62% der Neuntklässler/innen und 81% der Zwölftklässler/innen ausdrücklich dafür aus. Entsprechend nimmt die eingeschränkte Akzeptanz sowie die Nicht-Akzeptanz über die Klassenstufen ab. Das gleiche Antwortmuster hinsichtlich der Relation der Klassenstufen, zeichnet sich im Kontext Elternhaus ab, obgleich hier der Regelübertritt *Mogeln* insgesamt weniger akzeptiert wird. D.h. die Häufigkeiten der Ja bzw. Nein Antworten fallen niedriger bzw. höher aus als im Kontext Schule. Im Kontext Freundeskreis wird *Mogeln* insgesamt am wenigsten akzeptiert. Hier entsprechen sich die Sechst- und Neuntklässler/innen im Vergleich zu den Zwölftklässler/innen in ihren Angaben. Jeweils 13% geben an *Mogeln* zu akzeptieren, während dies 25% der Schüler/innen der Klassenstufe zwölf anführen. In umgekehrter Weise finden 87 % der Schüler/innen der Klassenstufe sechs und 81% der Schüler/innen der Klassenstufe neun *Mogeln* im Freundeskreis nicht in Ordnung, wohingegen nur 62% der Schüler/innen der Klassenstufe zwölf *Mogeln* nicht akzeptieren. Die Abbildungen 12.14 bis 12.16 verdeutlichen die gefundenen Zusammenhänge.

Abbildung 12.14: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja/Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe sechs

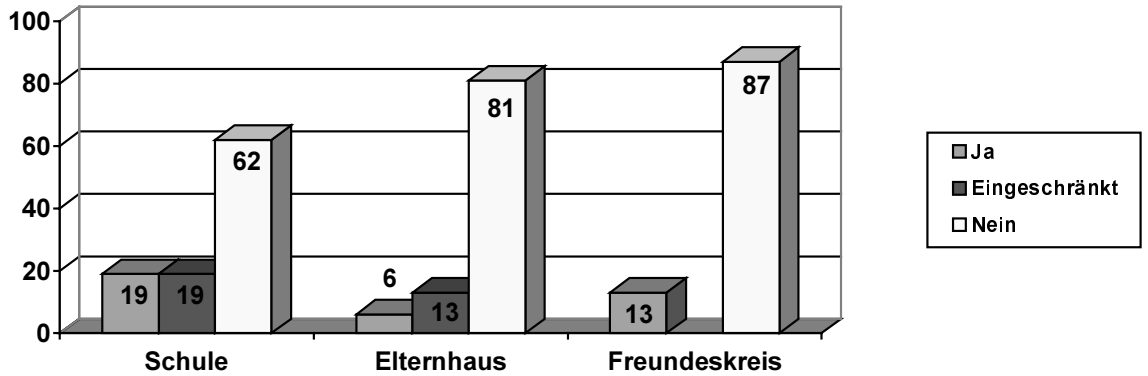


Abbildung 12.15: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja/Eingeschränkt/Nein hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe neun

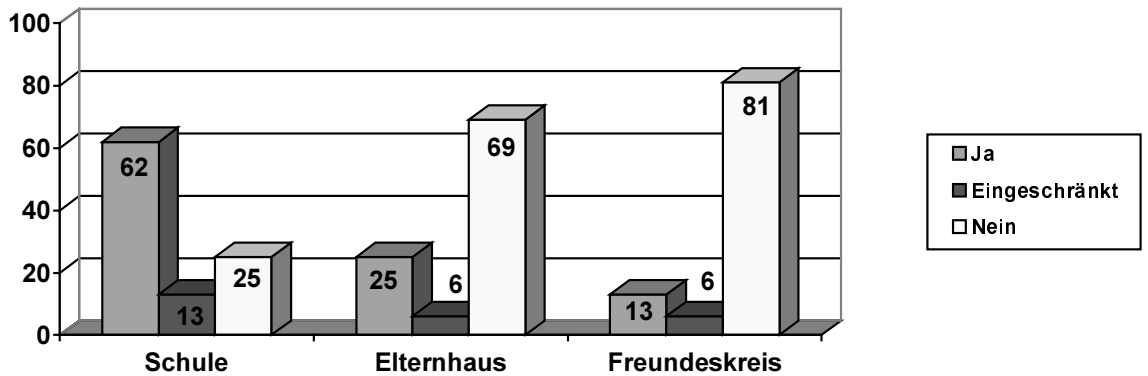
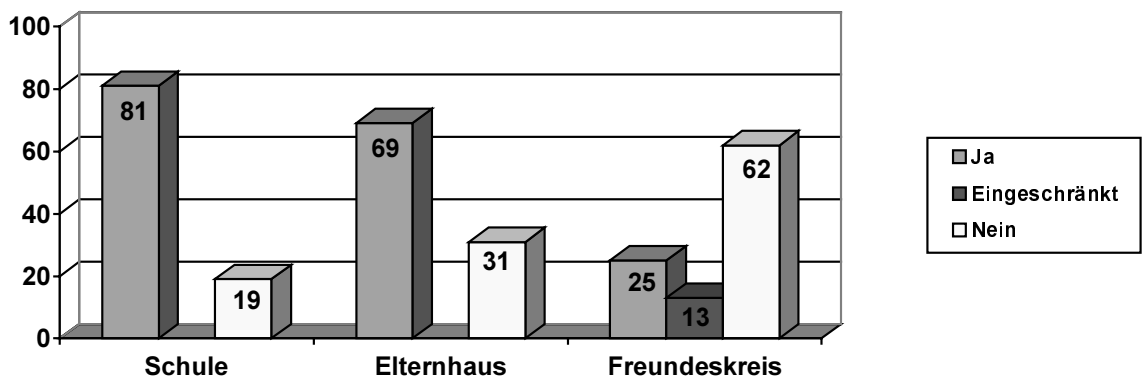


Abbildung 12.16: **Prozentuale Verteilung** der Antwortkategorien Ja/Eingeschränkt/Nein zur Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln* in den einzelnen Kontexten auf Klassenstufe zwölf



In Bezug auf Regelübertritte in der Domäne Konvention kann abschließend festgehalten werden, daß die Regelbrüche *Zu spät kommen* und *Mogeln* übereinstimmend im Kontext Schule am häufigsten akzeptiert werden. Unter Hinzunahme der einzelnen Klassenstufen muß der Gesamtbefund dahingehend differenziert werden, daß die ausdrückliche Akzeptanz vor allem auf die Zwölfklässler/innen im Vergleich zu den Sechstklässler/innen zurückzuführen ist.

12.1.4 Zusammenfassung

Die deskriptive Analyse zur Akzeptanz von Regelübertritten konnte zeigen, daß sich in den Domänen Moral und Konvention die Ergebnisse auf der Itemebene entsprechen. Insgesamt werden Regelübertritte in den Domänen Moral und Konvention häufiger im Kontext Schule als im Elternhaus und Freundeskreis akzeptiert. Damit sprechen auch die Befunde der Häufigkeitsanalyse für die Annahme der Hypothese 1. In der Domäne Persönliche Angelegenheit dagegen, zeichneten sich auf der Itemebene widersprüchliche Trends ab. Der Befund, daß der Regelbruch *Wahl der Freund/in* im Kontext Schule weniger akzeptiert wird als im Elternhaus und Freundeskreis, fällt hypothesenkonform aus (vgl. Hypothese 2). Jedoch spricht das Ergebnis hinsichtlich des Items *Wahl der Kleidung* gegen die Annahme der Hypothese 2, denn die Schüler/innen geben übereinstimmend an, den Regelübertritt häufiger im Kontext Schule als im Elternhaus und Freundeskreis zu akzeptieren.

Berücksichtigt man die Daten hinsichtlich der einzelnen Klassenstufen, kann das Gesamtergebnis dahingehend differenziert werden, daß Schüler/innen der Klassenstufe zwölf insgesamt mehr Regelübertritte akzeptieren als Schüler/innen der Klassenstufe sechs. Schüler/innen der Klassenstufe neun liegen in der Rangreihe der Akzeptanz dazwischen, jedoch je nach Item, näher an Klassenstufe sechs oder zwölf.

Die Verteilung der Antwortkategorien Ja/Eingeschränkt/Nein variiert sowohl in Abhängigkeit von der Klassenstufe als auch in Abhängigkeit vom Kontext. Schüler/innen der Klassenstufe zwölf schränken, im Vergleich zu den beiden anderen Klassenstufen, über alle Items hinweg häufiger ihre Zustimmung ein, während sich vor allem die Sechstklässler/innen häufiger ausdrücklich für oder gegen einen Regelübertritt aussprechen. Im Kontext Schule wurde

insgesamt häufiger eine eingeschränkte (und ausdrückliche) Akzeptanz eines Regelübertritts verzeichnet als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis.

Unter Einbezug der Ergebnisse auf Itemebene, kann der zentrale Trend dahingehend spezifiziert werden, daß hinsichtlich der Regelübertritte *Versprechen brechen* und *Mogeln* im Vergleich zu den übrigen Items, über alle Kontexte und Klassenstufen hinweg die wenigsten Einschränkungen angegeben wurden.

12.2 Akzeptanz einer Regelinstanz

Nachfolgend sind die Befunde der Häufigkeitsanalyse zur Akzeptanz einer Regelinstanz dargestellt. Die Ergebnisse fallen jedoch weniger komplex aus, als diejenigen zur Akzeptanz eines Regelübertritts: Insgesamt wird die Angabe, eine Regelinstanz eingeschränkt zu akzeptieren, lediglich hinsichtlich der Items *Mogeln* und *Wahl der Kleidung* gemacht. Nennenswerte Klassenstufenunterschiede zeigen sich nur vereinzelt. Aus diesem Grund erfolgt die Darstellung, im Vergleich zum Aufbau von Kapitel 12.1, in modifizierter Form: Die Häufigkeitstabellen erfassen jeweils beide Items einer Domäne; die Prozentangaben beschränken sich auf die Gesamtstichprobe. Kapitel 12.2.1 zeigt die Ergebnisse zur Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Moral, Kapitel 12.2.2 in der Domäne Persönliche Angelegenheit und Kapitel 12.2.3 in der Domäne Konvention.

12.2.1 Domäne Moral

Tabelle 12.7 gibt die Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage, ist es in Ordnung, wenn Deine Lehrer/in, Deine Eltern bzw. Deine Freund/innen eine Regel hinsichtlich *Lügen* bzw. *Versprechen brechen* aufstellen, wieder.

Tabelle 12.7: Häufigkeit der Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Moral

Regelinstanz	Klassenstufe	Regel ^a			
		Lügen		Versprechen brechen	
		Ja	Nein	Ja	Nein
Lehrer/innen	6	13	3	12	4
	9	12	4	12	4
	12	12	4	11	5
	Gesamt	37 (77)	11 (33)	35 (72)	13 (28)
Eltern	6	15	1	14	2
	9	10	6	11	5
	12	14	2	16	-
	Gesamt	39 (81)	9 (19)	41 (85)	7 (15)
Freund/innen	6	10	6	13	3
	9	10	6	12	4
	12	9	7	14	2
	Gesamt	29 (60)	19 (40)	39 (81)	9 (19)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

a. Die entsprechenden Regeln lauten "man soll nicht,"
Innerhalb der Klammern werden Prozentwerte angegeben.

Ein Blick auf die Werte in Tabelle 12.7 verdeutlicht, daß Eltern (81%) am häufigsten als Regelinstanz hinsichtlich *Lügen* akzeptiert werden, danach die Lehrer/innen (77%) und an letzter Stelle die Freund/innen (60%). Folgende Rangreihe zur Akzeptanz von Regelinstanzen zeichnet sich hinsichtlich *Versprechen brechen* ab: Eltern (85%), Freund/innen (81%) und Lehrer/innen (72%). Insgesamt werden Regelinstanzen hinsichtlich *Versprechen brechen* häufiger akzeptiert als hinsichtlich *Lügen*. Eine eingeschränkte Akzeptanz wird nicht angegeben. Bis auf eine Auffälligkeit sind keine Klassenstufenunterschiede auszumachen: Neuntklässler/innen akzeptieren, im Vergleich zu Schüler/innen der Klassenstufen sechs und zwölf, Eltern hinsichtlich beider Regeln weniger als Regelinstanz.

12.2.2 Domäne Persönliche Angelegenheit

Tabelle 12.8 gibt die Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage, ist es in Ordnung, wenn Lehrer/innen Eltern oder Freund/innen eine Regel hinsichtlich *Wahl der Freund/in* bzw. *Wahl der Kleidung* aufstellen, wieder.

Tabelle 12.8: Häufigkeit der Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Persönliche Angelegenheit

Regelinstanz	Klassenstufe	Regel ^a				
		Wahl der Freund/in		Wahl der Kleidung		
		Ja	Nein	Ja	Eingeschränkt	Nein
Lehrer/innen	6	12	4	1	1	14
	9	13	3	-	-	16
	12	7	9	2	2	12
	Gesamt	32 (66)	16 (34)	3 (6)	3 (6)	42 (87)
Eltern	6	5	11	4	2	10
	9	5	11	7	1	8
	12	3	13	7	1	8
	Gesamt	13 (27)	35 (63)	18 (38)	4 (8)	26 (54)
Freund/innen	6	-	16	-	-	16
	9	3	13	1	2	13
	12	2	14	1	1	14
	Gesamt	5 (11)	43 (89)	2 (5)	3 (6)	43 (89)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

a. Die entsprechenden Regeln lauten "man soll nicht," Innerhalb der Klammern werden Prozentwerte angegeben. Wegen Rundungseffekten ergibt die Summe nicht 100%.

Die Daten aus Tabelle 12.8 zeigen, daß die Rangreihen zur Akzeptanz von Regelinstanzen hinsichtlich der beiden Items in der Domäne Persönliche Angelegenheit, unterschiedlich

ausfallen. Hinsichtlich *Wahl der Freund/in* werden Lehrer/innen (66%) am häufigsten als Regelinstanz akzeptiert, danach Eltern (27%) und Freundinnen (11%), während bei *Wahl der Kleidung* Eltern (38%) häufiger als Lehrer/innen (6%) und Freund/innen (5%) akzeptiert werden. *Wahl der Kleidung* wird in allen drei Kontexten nur von wenigen Schüler/innen eingeschränkt akzeptiert.

12.2.3 Domäne Konvention

Tabelle 12.9 gibt die Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage, ist es in Ordnung, wenn Lehrer/innen, Eltern oder Freund/innen eine Regel hinsichtlich *Zu spät kommen* bzw. *Mogeln* aufstellen, wieder.

Tabelle 12.9: Häufigkeit der Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Konvention

Regelinstanz	Klassenstufe	Regel ^a				
		Zu spät kommen		Mogeln		
		Ja	Nein	Ja	Eingeschränkt	Nein
Lehrer/innen	6	16	-	13	1	2
	9	16	-	16	-	-
	12	13	3	16	-	-
	Gesamt	45 (93)	3 (7)	45 (93)	1 (2)	2 (5)
Eltern	6	16	-	16	-	-
	9	14	2	16	-	-
	12	7	9	11	-	5
	Gesamt	37 (77)	11 (23)	43 (89)	-	5 (11)
Freund/innen	6	11	5	13	-	3
	9	9	7	13	-	3
	12	10	6	13	-	3
	Gesamt	30 (62)	18 (38)	39 (81)	-	9 (19)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe. a. Die entsprechenden Regeln lauten "man soll nicht,"

Tabelle 12.9 zeigt, daß die Rangreihen zur Akzeptanz von Regelinstanzen hinsichtlich beider Items gleich ausfallen: *Mogeln* (Lehrer/innen (93%) – Eltern (89%) – Freund/innen (81)); *Zu spät kommen* (Lehrer/innen (93%) – Eltern (77%) – Freund/innen (62)). Lehrer/innen werden über beide Items hinweg am häufigsten als Regelinstanzen in der Domäne Konvention akzeptiert. Darüber hinaus fällt auf, daß Regelinstanzen hinsichtlich *Mogeln* insgesamt häufiger akzeptiert werden als hinsichtlich *Zu spät kommen*.

Berücksichtigt man die Daten getrennt nach Klassenstufen, fällt im Kontext Elternhaus auf, daß Zwölftklässler/innen im Vergleich zu Sechst- und Neuntklässler/innen über beide Items hinweg Eltern deutlich weniger als Regelinstanz akzeptieren.

12.2.4 Zusammenfassung

Die Befunde der Häufigkeitsanalyse zeigen insgesamt, daß sich die Akzeptanz von Regelinstanzen in Abhängigkeit vom Kontext unterscheiden, jedoch -bis auf eine Ausnahme- nicht in Abhängigkeit von der Klassenstufe.

Hinsichtlich *Lügen* werden Freund/innen weniger als Regelinstanz akzeptiert als Lehrer/innen und Eltern. Beim *Versprechen brechen* dagegen, werden Eltern häufiger als Lehrer/innen und Freund/innen als Regelinstanz akzeptiert. Jedoch zeigen sich die Kontextunterschiede in der Domäne Moral weniger deutlich als in der Domäne Persönliche Angelegenheit. Hier werden Lehrer/innen hinsichtlich *Wahl der Freund/in* häufiger akzeptiert als Eltern und diese wiederum häufiger als Freund/innen. Bei *Wahl der Kleidung* akzeptieren die Schüler/innen Eltern als regelsetzende Instanz, während Lehrer/innen und Freund/innen kaum genannt werden. In der Domäne Konvention verteilen sich die Häufigkeiten ähnlich wie in der Domäne Moral. Über beide Items hinweg werden Lehrer/innen am häufigsten als Regelinstanz akzeptiert, danach Eltern und schließlich Freund/innen. Allerdings ist der Befund innerhalb der Domäne Konvention im Kontext Elternhaus hinsichtlich der Klassenstufen zu spezifizieren. Zwölftklässler/innen akzeptieren die Eltern weit weniger als Regelinstanz als die Schüler/innen der Klassenstufen sechs und neun.

Stellt man Vergleiche zwischen den Items an, werden in Bezug auf *Mogeln* und *Zu spät kommen*, Lehrer/innen am häufigsten als Regelinstanz genannt. Eltern dagegen hinsichtlich *Lügen* und *Versprechen brechen*. Freund/innen werden gleich häufig in den Domänen Moral und Konvention genannt, jedoch deutlich weniger als Eltern und Lehrer/innen.

Um die Befunde der deskriptiven Analyse auf Entscheidungsebene hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung näher bestimmen zu können, ist es notwendig, die Begründungen, die die Schüler/innen für und wider ihre Entscheidung anführen, in die Analyse einzubeziehen. Entsprechend dem Focus der vorliegenden Studie, soll dieser Aspekt lediglich für die Akzeptanz eines Regelübertritts vertieft werden (vgl. Kap. 5). Die folgenden Kapitel haben dieses Anliegen zum Inhalt. Gemäß dem Vorgehen auf Entscheidungsebene, werden zuerst die varianzanalytischen Ergebnisse auf Begründungsebene (Kap. 13) berichtet, die im Anschluß mittels der deskriptiven Häufigkeitsanalyse (Kap. 14) spezifiziert werden.

13. Ergebnisse der statistischen Hypothesenprüfung auf Begründungsebene

Die Begründungen der Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz von Regelübertritten durch Jugendliche wurden daraufhin überprüft, ob sich die Argumente in den ökologischen Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Datengrundlage der Analyse waren die anhand des Kategoriensystems "Domänenzuordnung" (siehe Tab. 8.3, S. 71) ermittelten Häufigkeitsverteilungen der Begründungskategorien. Entsprechend dem unter Kapitel 8.2 beschriebenen Vorgehen wurden die Kategorien derart numerisch verschlüsselt, daß auch auf Begründungsebene meßwiederholte Varianzanalysen⁴⁴ zur Überprüfung des Kontexteinfluß berechnet werden konnten. Es wurden 3 x 3 Varianzanalysen mit dem Faktoren Kontext und Klassenstufe berechnet. Vorab sei darauf hingewiesen, daß nicht alle Schüler/innen Argumente für und wider die Akzeptanz eines Regelübertritts nannten, weshalb in die folgenden Analysen unterschiedliche Versuchspersonenanzahlen eingehen.

Es stellte sich heraus, daß die Zellenbesetzung hinsichtlich der Nennungen von Argumenten für die Akzeptanz von Regelübertritten für die Durchführung von Varianzanalysen nicht ausreicht⁴⁵. Deshalb beschränkt sich die folgende Darstellung auf die Ergebnisse der statistischen Analysen der Argumente gegen die Akzeptanz von Regelübertritten in den Domänen Moral (Kap. 13.1), Persönliche Angelegenheit (Kap. 13.2) und Konvention (Kap. 13.3). Die Argumente, die sich auf die Akzeptanz von Regelübertritten beziehen, werden jedoch auf deskriptiver Ebene (siehe Kap. 14) differenziert beschrieben.

13.1 Domäne Moral

Die Analyse der Begründungen eines Regelübertritts in der Domäne Moral richtete sich auf die Überprüfung der Hypothese (H5), daß Jugendliche moralische Regelübertritte in der Schule der Domäne Konvention zuordnen, im Elternhaus und Freundeskreis dagegen der Domäne Moral.

⁴⁴ Zusätzlich wurden die Häufigkeitsverteilungen mittels nonparametrischer Test geprüft (siehe Kap. 14 sowie Anhang D.3).

⁴⁵ Es wurden zum einen nicht über alle Kontexte hinweg Argumente genannt, die verglichen werden können. Zum anderen unterschieden sich die Domänenzuordnungen der geäußerten Argumente je nach Item kaum bzw. nicht voneinander.

Die Überprüfung der Hypothese erfolgte getrennt für die Regelübertritte *Lügen* und *Versprechen brechen*.

13.1.1 Lügen

In Tabelle 13.1 sind die Mittelwerte der Antworten auf die Frage, warum es nicht in Ordnung ist, die Lehrer/in, die Eltern bzw. die Freund/in zu belügen, aufgeführt. Entsprechend der Kodierung (vgl. Kap. 8.2) fällt der Mittelwert um so höher aus, je häufiger Argumente der Domäne Moral herangezogen wurden, weshalb im folgenden von moralbezogenen Begründungen gesprochen wird.

Tabelle 13.1: Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen*

Kontexte	M	SD
Schule	0.37	0.41
Elternhaus	0.79	0.41
Freundeskreis	0.88	0.32

Anmerkungen. N = 43 pro Kontext.

Die Analyse der Mittelwerte mittels ALM ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Kontext $F(2) = 25.468$; $p < .0001$. Die Interaktion Kontext x Klassenstufe fiel nicht signifikant aus. Um zu prüfen, welche Kontexte sich im einzelnen voneinander unterscheiden, wurden anschließend Paarvergleiche mittels t-Test durchgeführt. Es zeigte sich, daß im Kontext Schule signifikant weniger moralbezogene Begründungen gegen das Lügen angeführt werden als im Elternhaus ($T(42) = -5,039$; $p < .0001$) und Freundeskreis ($T(42) = -6,091$;

$p < .0001$). Die Begründungen der Kontexte Elternhaus und Freundeskreis unterscheiden sich dagegen nicht signifikant voneinander.

13.1.2 Versprechen brechen

Tabelle 13.2 zeigt die Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen auf, warum es nicht in Ordnung ist, der Lehrer/in, den Eltern bzw. der Freund/in gegenüber ein Versprechen zu brechen.

Tabelle 13.2: Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen*

Kontexte	M	SD
Schule	0.48	0.50
Elternhaus	0.90	0.31
Freundeskreis	0.96	0.20

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.

Die Überprüfung der Mittelwerte ergab für die Begründungen einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 31.406$; $p > .0001$. Die Interaktion Kontext x Klassenstufe fiel nicht signifikant aus. Die anschließende Überprüfung der Kontexte mittels t-Test ergab signifikante Unterschiede der Begründungen zwischen den Kontexten Schule und Elternhaus ($T(47) = -5.353$; $p < .0001$) sowie Schule und Freundeskreis ($T(47) = -6.576$; $p < .0001$). D.h. im Elternhaus und Freundeskreis wird der Regelübertritt *Versprechen brechen* signifikant häufiger unter Verwendung moralbezogener Begründungen zurückgewiesen als in der Schule. Der Paarvergleich Elternhaus und Freundeskreis war nicht signifikant.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß sowohl die Auswertung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz zu lügen als auch ein Versprechen zu brechen, die Annahme bestätigt, daß Jugendliche im Kontext Elternhaus und Freundeskreis die Nicht-Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral moralbezogen begründen, während im Kontext Schule signifikant häufiger "nicht-moralische" Argumente herangezogen werden. Die in der aufgestellten Hypothese (H5) enthaltene Vermutung, daß im Kontext Schule signifikant häufiger konventionelle Argumente angeführt werden, kann auf diese Weise jedoch nicht beantwortet werden, da die Dummy Codierung nicht zwischen den anderen Kategorien

differenziert. Zur Beantwortung dieser Teilannahme muß auf die Ergebnisse der Detailanalysen zurückgegriffen werden, die in Kapitel 14 aufgezeigt werden.

13.2 Domäne Persönliche Angelegenheit

Die inferenzstatistische Überprüfung der Hypothese (H6), daß die Begründung von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit im Kontext Schule signifikant häufiger unter Rückgriff auf konventionelle Argumente erfolgt, im Kontext Elternhaus und Freundeskreis dagegen unter Rückgriff auf persönliche Argumente, stellte sich aufgrund der gewonnenen Daten als hinfällig heraus.

Hinsichtlich des Regelübertritts *Wahl der Kleidung*, unterscheiden sich die Begründungen der Schüler/innen weder zwischen den Kontexten, noch zwischen den Klassenstufen. Die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts wurde übereinstimmend unter Rückgriff auf Argumente der Domäne Konvention, die Akzeptanz des Regelübertritts mit persönlichen Argumenten begründet wurde. Insofern sind innerhalb eines Kontext alle Zellen der varianzanalytischen Datenmatrix mit demselben Wert besetzt, wodurch sich die rechnerische Überprüfung erübrigt.

Mit einer Ausnahme ergab sich für den Regelübertritt *Wahl der Freund/in* dasselbe Datenmuster. Im Kontext Schule wurden übereinstimmend konventionelle Argumente gegen den Regelübertritt angeführt, während die Nicht-Akzeptanz im Elternhaus und Freundeskreis unter Rückgriff auf Argumente der Kategorie Andere begründet wurde.

Demnach muß die aufgestellte Hypothese (H6) verworfen werden.

13.3 Domäne Konvention

Hinsichtlich der Begründungen der Regelübertritte *Zu spät kommen* und *Mogeln* in der Domäne Konvention wurden vorab keine spezifischen Hypothesen formuliert. Mittels ALM wurde getrennt für beide Regelübertritte geprüft, ob sich die Begründungen zwischen den Kontexten und Klassenstufen statistisch bedeutsam unterscheiden.

13.3.1 Zu spät kommen

Tabelle 13.3 gibt die Mittelwerte der Antworten auf die Frage, warum es nicht in Ordnung ist, in der Schule, im Elternhaus bzw. bei einer Verabredung mit Freund/innen zu spät zu kommen, wieder. Entsprechend der numerischen Verschlüsselung (vgl. Kap. 8.2) fällt der Mittelwert um so höher aus, je häufiger Argumente der Domäne Konvention herangezogen wurden, die im folgenden konventionsbezogene Begründungen genannt werden.

Tabelle 13.3: Mittelwerte der konventionsbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen*

Kontexte	M	SD
Schule	0.60	0.50
Elternhaus	0.46	0.51
Freundeskreis	0.91	0.28

Anmerkungen. N = 35 pro Kontext.

Die Überprüfung der Mittelwerte der Begründungen ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 9.542$; $p < .0001$. Die Interaktion Kontext x Klassenstufe fiel nicht signifikant aus. Die Paarvergleiche zeigten, daß die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* im Freundeskreis signifikant häufiger als in der Schule ($T(35) = -4.183$, $p < .0001$) und im Elternhaus ($T(40) = -4.981$; $p < .0001$) konventionsbezogen begründet wird. Die konventionsbezogenen Begründungen in der Schule und im Elternhaus unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Eine differenzierte inhaltliche Aussage, Argumente welcher Domäne bzw. welcher Begründungskategorie im Kontext Schule und Elternhaus verwendet

werden, läßt sich wiederum nur anhand der deskriptiven Häufigkeitsanalyse beantworten (siehe Kap. 14).

13.3.2 Mogeln

In Abweichung von der vorangegangenen Analyse der Begründungen des Regelübertritts *Zu spät kommen*, wurde die numerische Kodierung der Begründungen gegen das Mogeln folgendermaßen vorgenommen: Wurde die Nicht-Akzeptanz unter Rückgriff auf moralische Argumente begründet, wurde eine 1, ansonsten eine 0 vergeben. Dieses Vorgehen war notwendig, da die Antwortkategorie Konvention über die ganze Stichprobe und alle Kontexte hinweg, lediglich zweimal besetzt war. Demnach gibt Tabelle 13.4 einen Überblick über die Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen gegen das Mogeln.

Tabelle 13.4: Mittelwerte der moralbezogenen Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln*

Kontexte	M	SD
Schule	0.16	0.37
Elternhaus	0.63	0.50
Freundeskreis	0.37	0.50

Anmerkungen. N = 19 pro Kontext

Die Überprüfung der Mittelwerte der Begründungen, warum es nicht in Ordnung ist, zu mogeln, ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 5.903$; $p < .006$. Die Interaktion Kontext x Klassenstufe fiel nicht signifikant aus. Die anschließenden Paarvergleiche zeigten, daß im Elternhaus signifikant häufiger moralbezogene Begründungen gegen das Mogeln angeführt werden als in der Schule ($T(19) = -3,943$; $p < .001$) und im Freundeskreis ($T(28) = 3,285$; $p < .006$). Die moralbezogenen Begründungen in der Schule unterscheiden sich nicht signifikant von denen im Freundeskreis.

Abschließend kann hinsichtlich der Begründungen der Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Konvention keine zusammenfassende Aussage über beide Items hinweg getroffen werden. Die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* wird im Kontext Freundeskreis signifikant häufiger konventionsbezogen begründet als im Elternhaus und in

der Schule. Welche Begründungen in den Kontexten Elternhaus und Schule angeführt werden, kann anhand der varianzanalytischen Daten nicht näher spezifiziert werden. Der Regelübertritt *Mogeln* dagegen, wird von den Schüler/innen im Kontext Elternhaus signifikant häufiger als in der Schule und im Freundeskreis aus moralischen Gründen nicht akzeptiert.

13.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Hypothese (H5) hinsichtlich der Vermutung, Jugendliche beurteilen einen Regelübertritt in der Domäne Moral im Kontext Elternhaus und Freundeskreis signifikant häufiger als in der Schule unter Rückgriff auf moralische Argumente, sowohl für den Regelbruch *Lügen* als auch *Versprechen brechen* angenommen werden kann.

Aufgrund der Daten muß die Hypothese im Zusammenhang mit der Beurteilung von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit (H6) verworfen werden.

Die Regelübertritte der Domäne Konvention *Mogeln* und *Zu spät kommen* werden von den Jugendlichen nicht übereinstimmend behandelt. Die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* wird im Kontext Freundeskreis signifikant häufiger konventionsbezogen begründet als im Elternhaus und in der Schule. *Mogeln* dagegen wird im Kontext Elternhaus signifikant häufiger als in der Schule und im Freundeskreis aus moralischen Gründen abgelehnt.

Die im Zusammenhang mit der Hypothesenprüfung offen gebliebene Frage, Argumente welcher Domänen die Jugendlichen im einzelnen neben den moralbezogenen bzw. konventionsbezogenen Begründungen der Regelübertritte heranziehen, werden anhand von Häufigkeitsanalysen im folgenden Kapitel 14 differenziert beschrieben.

14. Ergebnisse der deskriptiven Analyse auf Begründungsebene

Der folgende Abschnitt widmet sich der Aufgabe, die im vorangegangenen Kapitel 13 berichteten varianzanalytischen Ergebnisse der Begründungen von Regelübertritten, mittels zusätzlicher statistischer und deskriptiver Detailanalysen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung zu differenzieren.

Anknüpfend an die Frage nach der Entscheidungsrichtung der Akzeptanz eines Regelübertritts (vgl. Kap. 11.1 und Kap. 12.1) wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Entscheidung zu begründen. Die Zuordnung ihrer Antworten auf die Fragen, *Warum ist es in Ordnung/Warum ist es nicht in Ordnung*, zu den Begründungskategorien Moral, Konvention, Persönliche Angelegenheit und Andere (siehe Tab. 8.2, S. 70) bildete die Datengrundlage der im folgenden dokumentierten Ergebnisse der Häufigkeitsanalysen.

Vorab sei darauf hingewiesen, daß die in diesem Zusammenhang formulierten Hypothesen, die Beurteilungen bzw. Begründungen von Regelübertritten (vgl. H5, H6) spezifizieren, in dieser globalen Weise nicht beantwortet werden können, sondern, wie in Kapitel 13 herausgearbeitet, hinsichtlich der Begründung der Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz differenziert werden müssen. Die Varianzanalyse beschränkte sich aus meßtechnischen Gründen auf die Überprüfung der Nicht-Akzeptanz. Die Detailanalysen erweitern die Befunde um den Aspekt der Begründungen der Akzeptanz eines Regelübertritts. Da nicht alle Schüler/innen Gründe für und wider einen Regelübertritt angaben, gehen in die folgenden Häufigkeitsanalysen unterschiedliche Grundgesamtheiten ein. Gemäß der Definition der Entscheidungskategorien (siehe Tab. 8.1, S. 69) war die Voraussetzung für die Zuordnung einer Antwort zur Kategorie Eingeschränkt die Angabe eines Für- und Widerargumentes. Folglich gehen in die Analyse der Begründungen der Nicht-Akzeptanz eines Regelübertritts die Versuchspersonen ein, die den Regelübertritt eingeschränkt und ausdrücklich nicht akzeptierten; in die Analyse der Begründungen der Akzeptanz dagegen diejenigen, die den Regelbruch ausdrücklich und eingeschränkt akzeptierten (vgl. Kap. 12.1).

Die Statistische Überprüfung gefundener Häufigkeitsunterschiede mittels nonparametrischer Verfahren beschränkte sich darauf, die varianzanalytischen Ergebnisse auf Begründungsebene

(siehe Kap. 13) zu kontrollieren⁴⁶. Ließen die Daten eine statistische Berechnung gefundener Häufigkeitsunterschiede zu, wurde mittels Chi²-Test geprüft, ob sich die Kategorienbesetzungen⁴⁷ innerhalb der Kontexte statistisch bedeutsam unterscheiden. Dazu wurden entsprechend dem varianzanalytischen Vorgehen die moralbezogenen⁴⁸ bzw. konventionsbezogenen⁴⁹ Begründungen mit der Summe der alternativen Begründungskategorien verglichen. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses, wird das in der entsprechenden Häufigkeitstabelle durch die Angabe der Irrtumswahrscheinlichkeit (bzw. die Angabe n.s. bei nicht-signifikantem Ergebnis) angemerkt. Die einzelnen Chi²-Werte sind im Anhang D.3 aufgeführt.

Neben der inhaltlichen Differenzierung der varianzanalytischen Ergebnisse, war die Analyse der Begründungen von folgenden übergeordneten Fragen geleitet: Unterscheiden sich die subjektiven Domänenzuordnungen⁵⁰ der Jugendlichen von den theoretisch vorgegebenen Domänenzuordnung nach Turiel. Variieren die Begründungen systematisch in Abhängigkeit von den Kontexten und den Klassenstufen. Unterschiedliche Begründungsstrukturen auf den Klassenstufen können Hinweise auf mögliche Entwicklungsveränderungen liefern.

Die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse erfolgt nach folgender Ordnungsstruktur. Einführend werden die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung der Begründungskategorien der Nicht-Akzeptanz eines Regelübertritts vorgestellt. Die in diesem Zusammenhang geäußerten Gefühle werden im Anschluß aufgeführt. Danach werden die Begründungen zur Akzeptanz von Regelübertritten präsentiert. Insgesamt werden die gewonnenen Ergebnisse durch typische Antwortbeispiele aus den Interviews ergänzt.

⁴⁶ Aufgrund fehlender oder niedriger Zellenbesetzungen wurden die Häufigkeitsverteilungen getrennt nach Klassenstufen sowie die Daten hinsichtlich der geäußerten Gefühle und der Begründungen für die Akzeptanz von Regelübertritten nicht auf statistisch bedeutsame Unterschiede untersucht. Vielmehr sollen die Befunde hierzu detailliert beschrieben werden.

⁴⁷ Die Durchführung erfordert eine Zellenbesetzung von mindestens 5 Fällen.

⁴⁸ Hinsichtlich der Regelübertritte *Lügen*, *Versprechen brechen* und *Mogeln*.

⁴⁹ Hinsichtlich des Regelübertritts *Zu spät kommen*.

⁵⁰ Bis auf die Restkategorie *Andere* entsprechen die Begründungskategorien den Domänen, weshalb die Zuordnung der Argumente zu den Begründungskategorien der subjektiven Domänenzuordnung entspricht.

14.1 Domäne Moral

Die Begründungen, die die Schüler/innen für und wider die Akzeptanz von Regelübertreten in der Domäne Moral anführten, wurden neben der allgemeinen Frage nach der Kontext- und Klassenstufenabhängigkeit vor dem Hintergrund der Hypothese (H5) ausgewertet, daß die subjektive Beurteilung von Regelübertreten in der Domäne Moral im Kontext Schule signifikant häufiger unter Rückgriff auf konventionelle Argumente erfolgt, während sie im Elternhaus und Freundeskreis moralbezogen begründet werden.

Im folgenden werden die Daten differenziert für die Regelbrüche *Lügen* und *Versprechen brechen* aufgeführt und anschließend auf die zu überprüfenden Fragestellungen rückbezogen.

14.1.1 Lügen

Tabelle 14.1 stellt die Daten der Auswertung der Antworten auf die Frage, warum ist es nicht in Ordnung, die Lehrer/in, die Eltern bzw. die Freund/innen zu belügen über die Gesamtstichprobe, sowie getrennt nach Klassenstufen vor.

Tabelle 14.1: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen*

Kontext	Klassenstufe		Begründungskategorie							
			Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		N	f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	6	16	6	(37)	6	(37)	2	(13)	2	(12)
	9	12	5	(42)	3	(25)	-		4	(33)
	12	15	5	(33)	1	(7)	-		9	(60)
(n.s.)	Gesamt	43	16	(37)	10	(23)	2	(5)	15	(35)
Elternhaus	6	16	10	(63)	5	(31)	-		1	(6)
	9	16	13	(81)	2	(13)	1	(6)	-	
	12	16	16	(100)	-		-		-	
(p<.0001)	Gesamt	48	39	(81)	7	(15)	1	(2)	1	(2)
Freundeskreis	6	16	12	(75)	-		-		4	(25)
	9	16	16	(100)	-		-		-	
	12	16	15	(94)	-		-		1	(6)
(p<.0001)	Gesamt	48	43	(90)	-	-	-	-	5	(10)

Tabelle 14.1 zeigt für die Gesamtstichprobe, daß in den Kontexten Elternhaus (81%) und Freundeskreis (90%) die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* signifikant häufiger moralbezogen begründet wird. In der Schule dagegen unterscheiden sich die einzelnen Begründungen nicht signifikant voneinander. Neben Argumenten der Domäne Moral (37%) werden auch solche der Domäne Konvention (23%) und Argumente der Kategorie Andere (35%) herangezogen. Die nach Klassenstufen getrennten Daten geben Auskunft über den Einfluß der unterschiedlichen Klassenstufen auf das Gesamtergebnis. Im Kontext Freundeskreis unterscheiden sich die Begründungen der Schüler/innen unterschiedlicher Klassenstufen kaum voneinander. Im Kontext Elternhaus zeichnet sich eine Zunahme von moralbezogenen Begründungen über die Klassenstufen sechs (63%), neun (81%) und zwölf (100%) ab, während die konventionsbezogenen Argumente abnehmen. Entsprechend verhält es sich mit Argumenten der Domäne Konvention im Kontext Schule, die häufiger von den Sechst- (37%) und Neuntklässler/innen (25%) als den Zwölfklässler/innen (7%) angeführt

werden. Moralbezogene Begründungen gegen das Lügen werden in der Schule –im Gegensatz zum Elternhaus- am wenigsten von den Zwölfklässler/innen (33%) genannt. Gleichzeitig fällt im Kontext Schule der starke Anstieg von Argumenten der Kategorie Andere über die Klassenstufen ins Auge. Die inhaltliche Bedeutung dieses Befundes kann nur unter Rückgriff auf die entsprechenden Auswertungseinheiten geklärt werden. Die einzige Gemeinsamkeit dieser Auswertungseinheiten besteht jedoch darin, daß sie sich nicht eindeutig den Domänen zuordnen lassen, weshalb in diesem Zusammenhang keine weiterführenden inhaltlichen Aussagen getroffen werden können.

Die Auswertung der entsprechenden Gefühle, die mit dem Regelübertritt *Lügen* verbunden werden, stimmt mit der Richtung des Befundes auf Begründungsebene überein. Tabelle 14.2 gibt eine Übersicht über deren Verteilung. Insgesamt werden beim Belügen der Eltern (96%) und Freund/innen (98%) häufiger negative Gefühle geäußert als beim Belügen der Lehrer/in (73%). Allerdings fällt bei differenzierter Betrachtung der einzelnen Klassenstufen auf, daß die Schüler/innen der Klassenstufe sechs über alle drei Kontexte negative Gefühle angeben. Schüler/innen der Klassenstufen neun und zwölf dagegen, führen -vor allem gegenüber der Lehrer/in- auch neutrale Gefühle an.

Tabelle 14.2: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Gefühle bei Regelübertritt *Lügen*

Kontext	Klassenstufe	Gefühle					
		Positiv		Neutral		Negativ	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	-		-		16	(100)
	9	-		6	(38)	10	(62)
	12	-		7	(44)	9	(56)
	Gesamt	-		13	(27)	35	(73)
Elternhaus	6	-		-		16	(100)
	9	1	(6)	1	(6)	14	(88)
	12	-		-	-	16	(100)
	Gesamt	1	(2)	1	(2)	46	(96)
Freundeskreis	6	-		-		16	(100)
	9	-		1	(6)	15	(94)
	12	-		-		16	(100)
	Gesamt	-		1	(2)	47	(98)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

Beispiele: Positiv: "Juhu, es hat geklappt"/Neutral: "Ist mir egal"/Negativ: "Schlechtes Gewissen".

Hinsichtlich der Frage, wie die Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* begründet wird, d.h. warum es in Ordnung ist zu lügen, zeigt Tabelle 14.3 die Häufigkeitsverteilung über die Gesamtstichprobe, sowie getrennt nach Klassenstufen auf.

Tabelle 14.3: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen*

Kontext	Klassenstufe		Begründungskategorie							
			Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		N	f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	6	5	-		-		-		5	(100)
	9	11	-		-		-		11	(100)
	12	14	-		-		-		14	(100)
	Gesamt	30	-		-		-		26	(100)
Elternhaus	6	5			2	(40)	-		3	(60)
	9	6	3	(50)	-		-		3	(50)
	12	11	2	(18)	3	(26)	-		6	(56)
	Gesamt	22	5	(23)	5	(23)	-		12	(54)
Freundeskreis	6	9	2	(22)	-		3	(33)	4	(44)
	9	5	3	(60)	-		-		2	(40)
	12	5	1	(20)	-		-		4	(80)
	Gesamt	19	6	(32)	-		3	(16)	10	(52)

Ein Blick auf die Daten in Tabelle 14.3 zeigt, daß in den Kontexten Elternhaus (23%) und Freundeskreis (32%) die Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* unter Bezugnahme auf moralische Inhalte begründet wird. Argumente der Domäne Konvention werden lediglich im Kontext Elternhaus (23%) angeführt. Persönliche Argumente zur Rechtfertigung einer Lüge beschränken sich auf den Freundeskreis (16%). 3 Schüler/innen der Klassenstufe sechs finden *Lügen* aus Eigeninteresse in Ordnung: "Man will besser dastehen" (Vp7). Im Kontext Schule dagegen werden von keiner Schüler/in moralbezogene Begründungen genannt. Im Gegensatz zum Elternhaus (54%) und Freundeskreis (52%) werden in der Schule übereinstimmend Argumente der Kategorie Andere angeführt. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Auswertungseinheiten, die der Kategorie Andere zugeordnet wurden, ergibt sich folgende inhaltliche Differenzierung zwischen den Kontexten: Während das Belügen der Eltern und Freund/innen von Schüler/innen aller Klassenstufen mit dem Verweis auf Notlügen akzeptiert wird, trifft das im Kontext Schule lediglich auf die Sechstklässler/innen zu. Die

Begründungen der Neunt- und Zwölftklässler/innen ließen sich zu zwei inhaltlichen Gruppen zusammenfassen, die mit den Begriffen “Fehlende zwischenmenschliche Bindung“ und “Ausbleibende negative Konsequenzen“ umschrieben werden können. In Abbildung 14.1 werden exemplarisch Interviewbeispiele zur deren Verdeutlichung angeführt.

Abbildung 14.1: Antwortbeispiele der Begründungskategorie Andere hinsichtlich der Akzeptanz des Regelübertritts *Lügen* im Kontext Schule

Fehlende zwischenmenschliche Bindung:

“Weil ich will mit dem Lehrer ja nicht zusammenleben, also den sehe ich ja nur immer in der Schule“(Vp29).

“Zum Lehrer hat man keine menschliche Beziehung“ (Vp48).

Ausbleibende negative Konsequenzen:

“Es hat kaum Auswirkungen, wenn man ihn belügt“ (Vp35).

“Bei Lehrern, das trägt einem auch keiner nach“ (Vp41).

Bislang kann festgehalten werden, daß das Belügen der Eltern und Freund/innen -im Vergleich zur Lehrer/in- überwiegend aus moralischen Gründen nicht akzeptiert wird. Entsprechend äußern die Schüler/innen häufiger negative Gefühle beim Belügen der Eltern und Freund/innen. Selbst die Akzeptanz einer Lüge gegenüber Eltern und Freund/innen wird neben dem Verweis auf Notlügen, moralbezogen begründet. Lügen gegenüber Lehrer/innen dagegen wird aus anderen Gründen akzeptiert: Fehlende zwischenmenschliche Bindung und die Erfahrung ausbleibende negative Konsequenzen werden von den Neunt- und Zwölftklässler/innen als Begründungen für das Lügen im Kontext Schule angeführt.

14.1.2 Versprechen brechen

Tabelle 14.4 stellt die Daten der Auswertung der Antworten auf die Frage, warum es nicht in Ordnung ist, der Lehrer/in, den Eltern bzw. der Freund/in gegenüber ein Versprechen zu brechen über die Gesamtstichprobe, als auch getrennt nach Klassenstufen dar.

Tabelle 14.4: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	6	10	(62)	3	(19)	1	(6)	2	(13)
	9	8	(50)	2	(13)	-		6	(37)
	12	5	(31)	2	(13)	-		9	(56)
(n.s.)	Gesamt	23	(48)	7	(15)	1	(2)	17	(35)
Elternhaus	6	14	(87)	2	(13)	-		-	-
	9	15	(94)	1	(6)	-		-	-
	12 ^a	14	(87)	1	(6)	-		1	(6)
(p<.0001)	Gesamt	43	(90)	4	(8)	-		1	(2)
Freundeskreis	6	14	(87)	-		-		2	(13)
	9	16	(100)	-		-		-	-
	12	16	(100)	-		-		-	-
	Gesamt^b	46	(96)	-		-		2	(4)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

a. Wegen Rundungseffekten ergibt die Summe nicht exakt 100%.

b. Wegen Zellenbesetzung < 5 wurde Chi²-Test nicht durchgeführt.

Tabelle 14.4 zeigt, daß die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen* im Kontext Elternhaus (90%) signifikant häufiger mit dem Verweis auf Argumente der Domäne Moral erfolgt. Ebenso werden im Freundeskreis (96%) größtenteils moralbezogene Begründungen gegen den Regelbruch angeführt. Im Kontext Schule dagegen werden neben Gründen der Domäne Moral (48%) auch solche der Domäne Konvention (15%) und der Kategorie Andere (35%) angeführt wurden. Die einzelnen Häufigkeiten unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Bezüglich des Gesamtbefundes zeichnen sich lediglich im Kontext Schule nennenswerte Klassenstufenunterschiede ab. Während Argumente der Domänen Moral und Konvention über die Klassenstufen abnehmen, nehmen Argumente der Kategorie Andere zu, so daß auf Klassenstufe zwölf die Angabe von moralbezogenen Argumenten (31%) deutlich unter der Summe der alternativen Antwortkategorien liegt (69%).

Allerdings ließen sich keine inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Auswertungseinheiten, die der Kategorie Andere zugeordnet wurden ausmachen, so daß entsprechend der Nicht-Akzeptanz des Regelbruchs *Lügen*, auch in diesem Zusammenhang keine weiterführenden inhaltlichen Aussagen gemacht werden können.

Die Auswertung der Gefühle, die durch den Regelbruch *Versprechen brechen* evoziert werden, entspricht dem Gesamtbefund. Tabelle 14.5 gibt eine Übersicht über deren Häufigkeitsverteilung. In den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis stimmten die Schüler/innen aller Klassenstufen in der Angabe ausschließlich negativer Gefühle überein. Im Kontext Schule wurden neben negativen auch neutrale Gefühle geäußert, die aber -bis auf eine Ausnahme- auf die Klassenstufen neun (56%) und zwölf (50%) zurückgehen.

Tabelle 14.5: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt *Versprechen brechen*

Kontext	Klassenstufe	Gefühle					
		Positiv		Neutral		Negativ	
		f	%	F	%	f	%
Schule	6	-		1	(6)	15	(94)
	9	-		9	(56)	7	(44)
	12	-		8	(50)	8	(50)
	Gesamt	-		18	(38)	30	(62)
Elternhaus	6	-		-		16	(100)
	9	-		-		16	(100)
	12	-		-		16	(100)
	Gesamt	-		-		48	(100)
Freundeskreis	6	-		-		16	(100)
	9	-		-		16	(100)
	12	-		-		16	(100)
	Gesamt	-				48	(100)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

Beispiele: Neutral: "Nicht so schlimm". "Egal"/Negativ: "Schlechtes Gewissen". "Ich habe Schuldgefühle".

Hinsichtlich der Frage wie die Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen* begründet wird, d.h. warum es in Ordnung ist ein Versprechen zu brechen, zeigt Tabelle 14.6 die Häufigkeitsverteilung über die Gesamtstichprobe auf.

Tabelle 14.6: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		-		-		12	(100)
Elternhaus	Gesamt	-		-		-		6	(100)
Freundeskreis	Gesamt	-		-		-		10	(100)

Tabelle 14.6 verdeutlicht, daß sich hinsichtlich der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Versprechen brechen*, auf den ersten Blick keine Unterschiede abzeichnen. Schüler/innen aller Klassenstufen geben in allen Kontexten Begründungen der Kategorie Andere an. Betrachtet man die einzelnen Auswertungseinheiten genauer, läßt sich eine inhaltliche Differenzierung zwischen den Kontexten vornehmen. Es wird übereinstimmend akzeptiert, den Eltern oder Freund/innen gegenüber ein Versprechen zu brechen, wenn man keine Verantwortung dafür trägt (“Wenn ich es vergesse und es nicht absichtlich ist“ (Vp19)) oder den Inhalt des Versprechens nicht für wichtig nimmt (“Es kommt darauf an wie stark das Versprechen ist und worum es geht“ (Vp17)). Im Kontext Schule fällt dagegen auf, daß der Regelübertritt *Versprechen brechen* unter Bezugnahme auf die fehlende zwischenmenschliche Beziehung zur Lehrer/in ausdrücklich als weniger gravierend bezeichnet und dementsprechend akzeptiert wird. Zudem stellen die Schüler/innen grundsätzlich in Frage, ob man der Lehrer/in gegenüber überhaupt ein Versprechen gibt. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß dieser Befund größtenteils auf die Angaben der Neuntklässler/innen (n = 2) und Zwölftklässler/innen (n = 9) zurückgeht. Anhand Abbildung 14.2 soll der gemeinsame Inhalt der Auswertungseinheiten Andere im Kontext Schule transparent gemacht werden.

Abbildung 14.2: Antwortbeispiele der Begründungskategorie Andere hinsichtlich der Akzeptanz des Regelbruchs *Versprechen brechen* im Kontext Schule

“In der Schule wird das Ich-verspreche-was lockerer gehandhabt, es ist eher in Ordnung, das zu brechen“ (Vp36).

“Ich sehe den Lehrer nicht freundschaftlich oder elternmäßig. Ich könnte mir überhaupt nicht vorstellen mit dem Lehrer überhaupt ein Versprechen auszumachen, weil er mir nicht so nahe steht“ (Vp37).

“Das ist schon ein bißchen lockerer. Man verspricht dem Lehrer nicht soviel. Es ist einem eigentlich egal“ (Vp40).

“Na gut was verspricht man dem Lehrer? Das würde mir nicht so viel ausmachen, weil ich nicht so eine Bindung zu ihm habe, nur mein Lehrer, und menschlich verbindet uns nichts“ (Vp41).

“Aber anderweitig wär das nicht so schlimm wie bei Freunden oder der Familie. Die Beziehung zum Lehrer ist ja rein durch die Schule, rein pflichtmäßig, nicht menschlich oder charakterlich, keine Beziehung. Kein Mensch, der mir persönlich nahe steht“ (Vp42).

Hinsichtlich der Begründungen von Regelübertritten in der Domäne Moral kann zusammenfassend hervorgehoben werden, daß die Detailanalysen der Regelübertritte *Lügen* und *Versprechen brechen* übereinstimmend darauf hinweisen, daß die Nicht-Akzeptanz innerhalb der Kontexte Elternhaus und Freundeskreis am häufigsten moralbezogen begründet wird. In der Schule dagegen überwiegen die moralbezogenen Begründungen nicht. Ebenso häufig werden alternative Begründungen angeführt. Entsprechend werden bei einem Regelübertritt in der Domäne Moral gegenüber Eltern und Freund/innen überwiegend negative Gefühle geäußert. Lehrer/innen gegenüber werden auch neutrale Gefühle genannt. Damit bestätigen auch die Ergebnisse der deskriptiven Analyse die Annahme der Hypothese H5. Mit Blick auf die Begründungen zur Akzeptanz konnten für den Regelübertritt *Lügen* gezeigt werden, daß eine Lüge gegenüber Eltern und Freund/innen im Gegensatz zu Lehrer/innen auch moralbezogen begründet wird. Anhand der inhaltlichen Analyse der Begründungen, die unter die Kategorie Andere subsummiert wurden konnten weitere relevante Begründungskategorien für den Kontext Schule gewonnen werden: “Fehlende zwischenmenschliche Bindung“ und “Ausbleibende negative Konsequenz“. Diese Begründungen werden ausschließlich von Schüler/innen der Klassenstufen neun und zwölf angeführt. Aufgrund der unterschiedlichen Grundgesamtheiten kann man jedoch nicht von Klassenstufenunterschieden sprechen. Im Falle des Lügens stehen lediglich fünf, beim Versprechen brechen nur eine Begründung von Sechstklässler/innen als Vergleichsdaten zur Verfügung.

14.2. Persönliche Angelegenheit

Im folgenden werden die Daten differenziert für die Regelbrüche *Wahl der Kleidung* und *Wahl der Freund/in* aufgeführt und anschließend zusammengefaßt.

14.2.1 Wahl der Kleidung

Wie bereits in Kapitel 13 erwähnt, haben sich hinsichtlich des Regelübertritts *Wahl der Kleidung* weder in Bezug auf die Nicht-Akzeptanz noch die Akzeptanz Kontext- oder Klassenstufenunterschiede abgezeichnet. Tabelle 14.7 bzw. 14.8 zeigt, daß Schüler/innen aller Klassenstufen über alle Kontexte hinweg konventionsbezogene Argumente gegen und Begründungen der Domäne Persönliche Angelegenheit für den Regelübertritt angeben.

Tabelle 14.7 Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Kleidung*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		11	(100)	-		-	
Elternhaus	Gesamt	-		30	(100)	-		-	
Freundeskreis	Gesamt	-		12	(100)	-		-	

Tabelle 14.8: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Kleidung*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		-		45	(100)	-	
Elternhaus	Gesamt	-		-		29	(100)	-	
Freundeskreis	Gesamt	-		-		41	(100)	-	

Die Analyse der angegebenen Gefühle, deren Häufigkeitsverteilung Tabelle 14.9 zu entnehmen ist, zeigt leichte Unterschiede zwischen den Kontexten und den Klassenstufen. Im Kontext Schule werden vergleichsweise weniger negative und mehr positive Gefühle als in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis genannt. Diese Unterschiedlichkeit geht allerdings auf die Angaben der Klassenstufen neun und zwölf zurück. Auf Klassenstufe sechs sind keine Unterschiede auszumachen.

Tabelle 14.9: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt *Wahl der Kleidung*

Kontext	Klassenstufe	Gefühle					
		Positiv		Neutral		Negativ	
		f	%	F	%	f	%
Schule	6	-		6	(37)	10	(62)
	9	2	(13)	10	(62)	4	(25)
	12	4	(25)	6	(37)	6	(37)
	Gesamt	6	(12)	22	(46)	20	(42)
Elternhaus	6	-		6	(37)	10	(62)
	9	2	(13)	5	(31)	9	(56)
	12	-		7	(44)	9	(56)
	Gesamt	2	(4)	18	(37)	28	(58)
Freundeskreis	6	-		6	(37)	10	(62)
	9	2	(13)	5	(31)	9	(56)
	12	-		8	(50)	8	(50)
	Gesamt	2	(4)	19	(40)	26	(54)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe. Wegen Rundungseffekten ergibt die Summe nicht immer 100%.

Beispiele: Positiv: "Schadenfroh"/Neutral: "Zum einen Ohr rein, zum anderen Ohr raus"/Negativ: "Da macht man sich ganz klein hinter der Bank". "Komisch". "Unwohl".

14.2.2 Wahl der Freund/in

Tabelle 14.10 zeigt die Ergebnisse der Auswertung der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in* über die Gesamtstichprobe auf. Im Kontext Schule beziehen sich die

Daten auf die Frage, warum ist es nicht in Ordnung, sich neben eine Freund/in zu setzen obwohl die Lehrer/in nicht einverstanden ist; in den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis auf die Frage, warum es nicht in Ordnung ist, eine Freund/in zu haben, mit der die Eltern bzw. der Freundeskreis nicht einverstanden sind.

Tabelle 14.10 Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		38	(100)	-		-	
Elternhaus	Gesamt	-		-		-		14	(100)
Freundeskreis	Gesamt	-		-		-		4	(100)

Aus Tabelle 14.10 wird ersichtlich, daß sich die Begründungen gegen den Regelübertritt *Wahl der Freund/in* zwischen den Kontexten, aber nicht zwischen den Klassenstufen unterscheiden. In der Schule wird die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts übereinstimmend konventionsbezogen begründet. Entweder wird die Autorität der Lehrer/in angeführt oder die Schulkonvention, den Unterricht nicht durch Schwatzen zu stören. Im Kontext Elternhaus werden dagegen von allen Klassenstufen Argumente der Kategorie Andere angeführt. Die inhaltliche Analyse der Begründungen läßt diesbezüglich Unterschiede zwischen den Klassenstufen erkennen. Die Schüler/innen der Klassenstufe sechs (n=5) und neun (n=5), die es nicht in Ordnung finden, eine Freund/in entgegen den Wünschen der Eltern zu haben, begründen dies mit dem Hinweis auf die Erziehungspflichten der Eltern: “Wenn rauchen und Alkohol im Spiel sind, dann ist es auch nicht okay, wenn man sich mit dem trifft, wenn die Eltern dagegen sind“ (Vp25). Die Schüler/innen der Klassenstufe zwölf (n=4) dagegen, begründen die Nicht-Akzeptanz mit der Gefährdung der Beziehung zu den Eltern: “Meine Eltern habe ich ein Leben lang, und das Verhältnis will ich einfach nicht zerstören, da paßt man doch mehr auf“ (Vp46). Sie thematisieren zwar auch den möglichen schlechten Einfluß von Freunden hinsichtlich des Drogenkonsums, konstatieren aber im Gegensatz zu den

Schüler/innen der unteren Klassenstufen, eigene Erfahrungen machen zu müssen. Im Kontext Freundeskreis gehen die Begründungen der Nicht-Akzeptanz allein auf die Klassenstufe zwölf zurück, die parallel zum Kontext Elternhaus angeben, die Freundschaft nicht gefährden zu wollen.

Die geäußerten Gefühle, deren Häufigkeitsverteilung Tabelle 14.11 zu entnehmen ist, weisen tendenziell auf Kontextunterschiede hin. Im Elternhaus werden im Gegensatz zur Schule und dem Freundeskreis vergleichsweise mehr negative und weniger neutrale Gefühle geäußert.

Tabelle 14.11: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt *Wahl der Freund/in*

Kontext	Klassenstufe	Gefühle					
		Positiv		Neutral		Negativ	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	-		3	(19)	13	(81)
	9	-		11	(69)	5	(31)
	12	2	(13)	6	(37)	8	(50)
	Gesamt	2	(4)	20	(41)	26	(55)
Elternhaus	6	-		4	(25)	12	(75)
	9	-		6	(37)	10	(62)
	12	-		4	(25)	12	(75)
	Gesamt	-		14	(29)	34	(71)
Freundeskreis	6	-		7	(44)	9	(56)
	9	-		7	(44)	9	(56)
	12	-		7	(44)	9	(56)
	Gesamt	-		21	(44)	27	(56)

Anmerkungen: N = 16 pro Klassenstufe. Wegen Rundungseffekten ergibt die Summe nicht immer 100%.
Beispiele: Positiv: "Ich würde mich bestätigt fühlen, weil was will er machen"/Neutral: "Macht mir nichts aus".
"Keine Probleme"/Negativ: "Peinlich".

Hinsichtlich der Akzeptanz der Regelübertritts *Wahl der Freund/in* zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Begründungen. In Tabelle 14.12 werden die

Häufigkeitsverteilungen dargestellt. Alle Schüler/innen, die es in Ordnung finden, eine Freund/in entgegen der Wünschen der Eltern oder dem Freundeskreis zu haben, begründen dies mit dem Hinweis darauf, daß die Wahl der Freund/in der eigenen Entscheidungsbefugnis unterliegt: “Das ist meine Sache, da würde ich mir nicht reinreden lassen“ (Vp32). Ebenso begründen die Schüler/innen die Entscheidung neben der Freund/in sitzen zu bleiben, obwohl die Lehrer/in dagegen ist unter Rückgriff auf persönliche Argumente: “Weil nachher setzen sie einen wo hin, neben dem man nicht sitzen will und das ist nicht gut. Ich sitze gern neben meiner Freundin und da will ich auch bleiben. Jeder soll sitzen wo er mag“(Vp7).

Tabelle 14.12 Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		-		26	(100)	-	
Elternhaus	Gesamt	-		-		41	(100)	-	
Freundeskreis	Gesamt	-		-		44	(100)	-	

Abschließend bleibt festzuhalten, daß die Ergebnisse der deskriptiven Analyse der Begründungen von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit hinsichtlich der Regelübertritte *Wahl der Kleidung* und *Wahl der Freund/in* differenziert werden müssen. Während die Auswertung der Daten auf der Grundlage des Items *Wahl der Kleidung*, gegen die Annahme der Hypothese 6 spricht, fallen die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse zur *Wahl der Freund/in* teilweise hypothesenkonform aus. Im Kontext Schule wird die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts übereinstimmend konventionsbezogen begründet. Im Elternhaus und Freundeskreis wird dagegen auf Argumente der Kategorie Andere zurückgegriffen. Die Akzeptanz wird über alle Kontexte hinweg mit persönlichen Argumenten begründet.

14.3. Domäne Konvention

Hinsichtlich der Begründungen von Regelübertritten in der Domäne Konvention lagen keine spezifische Hypothesen vor. Die Daten wurden daraufhin analysiert, ob die Begründungen in Abhängigkeit vom Kontext oder der Klassenstufen systematisch variieren. Nachstehend werden die Ergebnisse für die Regelübertritte *Zu spät kommen* und *Mogeln* dargestellt.

14.3.1 Zu spät kommen

Datengrundlage der Analyse waren die Antworten auf die Frage, ob es in Ordnung ist zum Unterricht, zu hause oder zu einer Verabredung mit Freund/innen zu spät zu kommen. Die entsprechenden Häufigkeitsverteilungen über die Gesamtstichprobe, als auch getrennt nach Klassenstufen sind Tabelle 14.13 zu entnehmen.

Tabelle 14.13: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen*

Kontext	Klassenstufe		Begründungskategorie							
			Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
	N		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	6	16	-		9	(56)	7	(44)	-	
	9	14	1	(7)	9	(64)	4	(29)	-	
	12	11	-		8	(73)	3	(27)	-	
(n.s.)	Gesamt	41	1	(2)	26	(64)	14	(34)	-	
Elternhaus	6	15	8	(53)	7	(47)	-		-	
	9	16	10	(63)	6	(37)	-		-	
	12	14	5	(36)	7	(50)	-		2	(14)
(n.s.)	Gesamt	45	23	(51)	20	(45)	-		2	(4)
Freundeskreis	6	15	2	(13)	13	(87)	-		-	
	9	13	1	(8)	12	(92)	-		-	
	12	15	-		15	(100)	-		-	
	Gesamt^a	43	3	(7)	40	(93)	-		-	

Anmerkungen. a. Wegen Zellenbesetzung < 5 wurde Chi²-Test nicht durchgeführt.

Die Ergebnisse aus Tabelle 14.13 verdeutlichen, daß sich keine signifikanten Unterschiede der Begründungen innerhalb der Kontexte ausmachen lassen. Vergleicht man jedoch die Häufigkeiten zwischen den Kontexten, fällt auf, daß im Elternhaus (51%) häufiger moralbezogene Argumente gegen das *Zu spät kommen* angeführt werden als in der Schule (2%) und im Freundeskreis (7%). Konventionsbezogene Argumente nehmen über die Kontexte Elternhaus (45%) Schule (64%) und Freundeskreis (93%) zu. Argumente der Domäne Persönliche Angelegenheit werden ausschließlich in der Schule (34%) genannt. Klassenstufenunterschiede zeichnen sich im Kontext Schule derart ab, daß konventionsbezogene Begründungen über die Klassenstufen sechs, neun und zwölf zunehmen, während Begründungen der Domäne Persönliche Angelegenheit abnehmen. Im Elternhaus nehmen die konventionsbezogenen Begründungen ebenfalls über die Klassenstufen zu. Die moralbezogenen dagegen, nehmen über die Klassenstufen ab.

Die anschließende Auswertung der Gefühle beim *Zu spät kommen* ergibt einen interessanten Befund. Tabelle 14.14 veranschaulicht, daß im Elternhaus am wenigsten negative Gefühle geäußert wurden, obwohl hier am häufigsten moralbezogene Argumente gegen das *Zu spät kommen* angeführt wurden. Ein Blick auf die Daten getrennt nach Klassenstufen klärt diesen scheinbaren Widerspruch allerdings auf. Schüler/innen der Klassenstufen sechs und neun äußern über alle Kontexte hinweg –mit wenigen Ausnahmen– negative Gefühle. Lediglich Schüler/innen der Klassenstufe 12 gaben in der Schule genau so viele neutrale wie negative, im Elternhaus sogar überwiegend neutrale Gefühle an. Vor dem Hintergrund, daß im Elternhaus die moralbezogenen Begründungen gegen den Regelbruch über die Klassenstufen abnahmen (vgl. Tab. 14.13) stützen die Ergebnisse der Analyse der Gefühle den Gesamtbefund.

Tabelle 14.14: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt *Zu spät kommen*

Kontext	Klassenstufe	Gefühle					
		Positiv		Neutral		Negativ	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6	-		-		16	(100)
	9	-		2	(13)	14	(87)
	12	-		8	(50)	8	(50)
	Gesamt	-		10	(21)	38	(79)
Elternhaus	6	-				16	(100)
	9	-		2	(13)	14	(87)
	12	-		11	(69)	5	(31)
	Gesamt	-		13	(27)	35	(73)
Freundeskreis	6	-				16	(100)
	9	-		2	(13)	14	(87)
	12	-		2	(13)	14	(87)
	Gesamt	-		4	(8)	44	(92)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

Beispiele: Neutral: "Egal"/Negativ: "Mulmig". "Peinlich". "Schlechtes Gewissen".

In Tabelle 14.15 sind die Daten hinsichtlich der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen* aufgeführt.

Tabelle 14.15 Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Zu spät kommen*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		-		6	(24)	19	(76)
Elternhaus	Gesamt	-		-		-		18	(100)
Freundeskreis	Gesamt	-		-		-		17	(100)

Aus Tabelle 14.15 wird ersichtlich, daß die Häufigkeitsanalyse der Argumente, warum es in Ordnung ist, zu spät zu kommen, leichte Kontextunterschiede nachweist. Schüler/innen aller Klassenstufen geben im Elternhaus und Freundeskreis Argumente der Kategorie Andere an. In der Schule werden dagegen auch Argumente der Domäne Persönliche Angelegenheit (24%) angeführt, die jedoch ausschließlich auf Schüler/innen der Klassenstufe zwölf zurückgehen.

Die inhaltliche Analyse der Auswertungseinheiten der Kategorie Andere weist darauf hin, daß Schüler/innen aller Klassenstufen in allen Kontexten *Zu spät kommen* akzeptieren, wenn es unabsichtlich passiert: “Kinder können nichts dafür, wenn sie verschlafen oder den Bus verpassen“ (Vp7). Lediglich im Kontext Schule entscheiden sich die 6 Zwölftklässler/innen, deren Antworten der Kategorie Persönliche Angelegenheit zugeordnet wurden, bewußt dafür, zum Unterricht zu spät zu kommen: “Das ist deine eigene Entscheidung, ob man das Abitur machen will, [...], wenn man keine Lust hat und aus irgendwelchen Gründen zu spät kommt, dann sollen sich die Lehrer da raushalten“(Vp33). Darüber hinaus weisen die Zwölftklässler/innen im Elternhaus vereinzelt (n= 5) darauf hin, daß der Regelübertritt *Zu spät kommen* in ihrer Altersklasse irrelevant ist: “Zu spät kommen ist bei mir kein Thema. Ich kann kommen wann ich will, ich kann gehen wann ich will“(Vp38).

14.3.2 Mogeln

Im folgenden werden die Häufigkeiten der Begründungen auf die Frage, warum es nicht in Ordnung ist zu mogeln, verglichen. Dabei bezieht sich die Frage im Kontext Schule auf das Abschreiben bei Klassenarbeiten, im Freundeskreis auf das Mogeln beim Spiel. Mogeln im Elternhaus wurde anhand eines Beispiels spezifiziert: Man sagt, die Hausaufgaben erledigt zu haben, obwohl es nicht stimmt. Tabelle 14.16 gibt die Häufigkeitsverteilung über die Gesamtstichprobe, sowie getrennt nach Klassenstufen wieder.

Tabelle 14.16: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln*

Kontext	Klassenstufe		Begründungskategorie							
			Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		N	f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	6	13	1	(8)	-		5	(38)	7	(54)
	9	6	2	(33)	-		1	(17)	3	(50)
	12	3	2	(67)	-		1	(33)	-	
	Gesamt	22	5	(23)	-		7	(32)	10	(45)
(p<.011)										
Elternhaus	6	15	7	(47)	2	(13)	6	(40)	-	
	9	12	12	(100)	-		-		-	
	12	5	3	(60)	-		2	(40)	-	
	Gesamt	32	22	(69)	2	(6)	8	(25)	-	
(p<.034)										
Freundeskreis	6	14	5	(36)	1	(7)	-		8	(57)
	9	14	4	(29)	1	(7)	-		9	(64)
	12	12	6	(50)	1	(8)	-		5	(42)
	Gesamt	40	15	(37)	3	(8)	-		22	(55)
(n.s.)										

Tabelle 14.16 zeigt, daß in der Schule signifikant häufiger alternative Begründungen gegen das Mogeln angeführt werden als moralbezogene. Im Elternhaus dagegen wird die Nicht-Akzeptanz des Mogelns signifikant häufiger moralbezogen begründet. Im Freundeskreis läßt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Begründungskategorien ausmachen. Vergleicht man die Kontexte gegeneinander zeigt sich, daß eine Mogelei den

Eltern gegenüber insgesamt häufiger moralbezogen (69%) begründet wird, während *Mogeln* in der Schule (45%) und beim Spiel mit Freund/innen (55%) unter Rückgriff auf Argumente der Kategorie Andere abgelehnt wird. Moralbezogene Begründungen werden in der Schule (23%) und im Freundeskreis (37%) zwar auch angeführt, jedoch deutlich seltener als im Elternhaus. Hinsichtlich des Gesamtbefundes zeichnen sich keine nennenswerten Häufigkeitsunterschiede hinsichtlich der Klassenstufen ab. Die inhaltliche Analyse der Begründungen, die der Kategorie Andere zugeordnet wurden, ergab, daß alle Schüler/innen beim Spiel mit Freunden darauf hinweisen, *Mogeln* abzulehnen, weil das Spiel dann keinen Spaß mehr macht. Die Antworten der Kategorie Andere im Kontext Schule sind allerdings zu verschieden, um zu inhaltlichen Gruppen zusammengefaßt werden zu können.

Die Analyse der Gefühle beim Regelübertritt *Mogeln* stützt den Gesamtbefund. Tabelle 14.17 gibt eine Übersicht über die entsprechenden Daten. Negative Gefühle werden am häufigsten im Elternhaus (79%) genannt und nehmen über die Kontexte Freundeskreis (69%) und Schule (59%) ab. Gleichzeitig werden neutrale Gefühle am häufigsten in der Schule (33%) angegeben. Abschreiben bei Klassenarbeiten (8%) und *Mogeln* beim Spiel (6%) mit Freunden wurde darüber hinaus auch mit positiven Gefühlen verbunden. Betrachtet man die Daten hinsichtlich der Klassenstufen, kann man feststellen, daß sich in allen Kontexten eine Abnahme negativer Gefühle über die Klassenstufen abzeichnet, während neutrale Gefühle zunehmen. Am deutlichsten zeigt sich diese Differenz in der Schule. 94% der Sechstklässler/innen geben im Vergleich zu 37% der Zwölftklässler/innen in der Schule an, Angst oder ein schlechtes Gewissen beim Abschreiben zu haben.

Tabelle 14.17: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der angegebenen Gefühle bei Regelübertritt *Mogeln*

Kontext	Klassenstufe	Gefühle					
		Positiv		Neutral		Negativ	
		f	%	f	%	f	%
Schule	6			1	(6)	15	(94)
	9	3	(19)	6	(37)	7	(44)
	12	1	(6)	9	(56)	6	(37)
	Gesamt	4	(8)	16	(33)	28	(59)
Elternhaus	6	-		1	(6)	15	(94)
	9	-		1	(6)	15	(94)
	12	-		8	(50)	8	(50)
	Gesamt			10	(21)	38	(79)
Freundeskreis	6	-		2	(13)	14	(87)
	9	1	(6)	5	(31)	10	(63)
	12	2	(13)	5	(31)	9	(56)
	Gesamt	3	(6)	12	(25)	33	(69)

Anmerkungen. N = 16 pro Klassenstufe.

Beispiele: Negativ: "Blöd". "Doof". "Schlecht". "Angst"/Neutral: "Normal". "Berührt mich nicht"/Positiv: "Das macht mir Spaß".

Abschließend werden in Tabelle 14.18 die Begründungen angeführt, warum Schüler/innen es in Ordnung finden, zu mogeln.

Tabelle 14.18 Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Begründungen der Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln*

Kontext	Klassenstufe	Begründungskategorie							
		Moral		Konvention		Persönlich		Andere	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Schule	Gesamt	-		-		-		31	(100)
Elternhaus	Gesamt	-		-		-		19	(100)
Freundeskreis	Gesamt	-		-		-		11	(100)

Ein Blick auf die Daten in Tabelle 14.8 veranschaulicht, daß sich hinsichtlich der Begründungen für die Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln* weder Kontext-, noch Klassenstufenunterschiede abzeichnen. Schüler/innen aller Klassenstufen führen Argumente der Kategorie Andere an. Beim Spiel mit Freund/innen wird übereinstimmend konstatiert, daß *Mogeln* erlaubt ist, weil es um nichts wichtiges geht bzw. dadurch der Spaß beim Spiel erhöht wird. Im Elternhaus argumentieren die Schüler/innen damit, daß Hausaufgaben ihre eigene Angelegenheit⁵¹ sind, weshalb eine Mogelei legitim ist. Die inhaltliche Analyse der Begründungen in der Schule ergab, daß alle Schüler/innen *Mogeln* mit dem Hinweis auf eine kleine Hilfestellung zur Verbesserung der Note akzeptieren. Des weiteren führen sie die Selbstverständlichkeit des *Mogelns* im Kontext Schule an, was nachfolgende Beispiele verdeutlichen: “Ich gehe davon aus, daß der Lehrer davon ausgeht, daß jemand abschreibt, wenn er kann“ (Vp25). “Das stört keinen. Die Lehrer wissen genau, daß sie es früher auch gemacht haben“ (Vp40).

Die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse der Begründungen der Regelübertritte *Zu spät kommen* und *Mogeln* in der Domäne Konvention weisen übereinstimmend darauf hin, daß die Regelübertritte gegenüber Eltern aus moralischen Gründen nicht akzeptiert werden. In der Schule und im Freundeskreis überwiegen dagegen konventionsbezogene Argumente gegen das *Zu spät kommen*. *Mogeln* in der Schule und im Freundeskreis wird unter Rückgriff auf Argumente der Kategorie Andere abgelehnt.

⁵¹ Diese Begründungen wurden bei der Auswertung allerdings nicht der Kategorie Persönliche Angelegenheit zugeordnet, da nicht der Regelübertritt *Mogeln* als Persönliche Angelegenheit herausgestellt wird, sondern das Erledigen der Hausaufgaben an sich.

14.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse der Begründungen von Regelübertritten bestätigen insgesamt die varianzanalytischen Befunde auf Begründungsebene (vgl. Kap. 13) und liefern darüber hinaus weitere inhaltliche Differenzierungen zur Beantwortung der in Kapitel 13.4 aufgeworfenen Frage, welche Begründungen die Jugendlichen im Einzelnen heranziehen.

Mit Ausnahme der Ergebnisse hinsichtlich des Items *Wahl der Kleidung*, kann übereinstimmend festgehalten werden, daß die Begründungen gegen einen Regelübertritt in Abhängigkeit von den Kontexten variieren. Regelübertritte in der Domäne Moral werden im Elternhaus und Freundeskreis häufiger aus moralbezogenen Gründen abgelehnt. In der Schule dagegen werden neben moralbezogenen ebenso häufig alternative Begründungen angeführt. Regelübertritte in der Domäne Konvention werden im Elternhaus aus „moralischen“ Gründen nicht akzeptiert, dagegen werden in der Schule und im Freundeskreis überwiegend konventionsbezogene Gründe gegen *Zu spät kommen* angeführt, gegen *Mogeln* Argumente der Kategorie Andere. Die Nicht-Akzeptanz des Regelübertritts *Wahl der Freund/in* wird in der Schule konventionsbezogen begründet. Im Elternhaus und Freundeskreis wird dagegen auf Argumente der Kategorie Andere zurückgegriffen.

Die von den Schüler/innen geäußerten Gefühle unterscheiden sich ebenfalls deutlich in den Kontexten. Über alle Regelübertritte hinweg sind im Elternhaus und Freundeskreis die meisten negativen Gefühle zu verzeichnen. In der Schule werden vergleichsweise mehr neutrale Gefühle angegeben. Differenziert nach Klassenstufen läßt sich dieses Ergebnis jedoch derart spezifizieren, daß die Kontextunterschiede größtenteils auf die Angaben der Neunt- und Zwölfklässler/innen zurückgehen. Schüler/innen der Klassenstufe sechs geben insgesamt mehr negative Gefühle an.

Hinsichtlich der Begründungen der Akzeptanz von Regelübertritten, zeichnen sich auf den ersten Blick nur schwache Kontextunterschiede ab. Die Regelübertritte *Wahl der Kleidung* und *Wahl der Freund/in* werden über alle Kontexte hinweg mit dem Verweis auf die eigene Entscheidungsbefugnis akzeptiert; *Mogeln* und *Versprechen brechen* unter Rückgriff auf Argumente der Kategorie Andere. *Zu spät kommen* wird lediglich in der Schule neben Argumenten der Kategorie Andere als Persönliche Angelegenheit deklariert und entsprechend akzeptiert. Im Gegensatz zum Kontext Schule, wird das Belügen der Eltern und Freund/innen

auch mit moralbezogenen Argumenten begründet. Die inhaltliche Analyse der Begründungen, die jeweils unter die Kategorie Andere subsummiert werden, deutet jedoch auf Kontexteffekte hin. Die Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral werden ausschließlich in der Schule mit dem Hinweis auf die fehlende zwischenmenschliche Beziehung zur Lehrer/in oder ausbleibende negative Konsequenzen begründet. In den Kontexten Elternhaus und Freundeskreis dagegen werden die Regelübertritte lediglich dann akzeptiert, wenn es sich um Belanglosigkeiten handelt, beispielsweise Notlügen oder Versprechen, denen die Schüler/innen keine große Bedeutung beimessen.

Insgesamt weisen die Ergebnisse nur geringfügige Klassenstufenunterschiede hinsichtlich der Begründungen auf. Moralbezogene Begründungen gegen den Regelübertritt *Lügen* nehmen im Kontext Elternhaus über die Klassenstufen zu, während konventionsbezogene abnehmen. Bezüglich des Regelübertritts *Zu spät kommen*, nehmen in der Schule konventionsbezogene Begründungen über die Klassenstufen sechs, neun und zwölf zu, während Begründungen der Domäne Persönliche Angelegenheit abnehmen. Im Elternhaus nehmen die konventionsbezogenen Begründungen ebenfalls über die Klassenstufen zu. Die moralbezogenen dagegen, nehmen über die Klassenstufen ab. Der Vergleich der Begründungen zur Akzeptanz von Regelübertritten, ist aufgrund der ungleichen und oftmals geringen Grundgesamtheiten bedingt aussagekräftig. Damit kann die Frage, ob sich die Struktur der inhaltlichen Begründungskategorien in Abhängigkeit von der Klassenstufe ändert, anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.

Hinsichtlich der übergeordneten Leitfragen, weisen die Befunde auf der Begründungsebene zusammenfassend darauf hin, daß Jugendliche die gleiche Regel bzw. den damit verbundenen Regelübertritt in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlichen Domänen zuordnen. Weiter muß dabei zwischen der Akzeptanz und der Nicht-Akzeptanz eines Regelübertritts differenziert werden. Jugendliche ordnen dieselbe Regel innerhalb eines Kontext je nach Entscheidungsrichtung unterschiedlichen Domänen zu. Schließlich verdeutlichen die Ergebnisse, daß die subjektive Domänenzuordnung der Jugendlichen -ebenfalls in Abhängigkeit vom Kontext- von der theoretisch vorgegebenen abweicht. So wird die Nicht-Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral von den Schüler/innen in der Schule konventionsbezogen und im Elternhaus und Freundeskreis moralbezogen begründet, während Regelübertritte in der Domäne Konvention von den Jugendlichen im Elternhaus aus

moralischen Gründen in der Schule aber aus konventionsbezogenen Gründen abgelehnt werden.

Die bisher berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Beurteilung hypothetisch vorgegebener Regelübertritte in den Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis (vgl. Kap. 12-14). Dabei war die Regelakzeptanz sowie deren Begründung von besonderem Interesse. Der nachfolgende Abschnitt der Ergebnisdarstellung erweitert die Befunde auf der Entscheidungs- und Begründungsebene im Kontext Schule um explorative Ergebnisse hinsichtlich der Handlungsebene. Neben der Beurteilung von Regeln wird damit die Komponente der Regelbefolgung aufgegriffen.

15. Ergebnisse der explorativen Analyse auf Handlungsebene -Regelübertritte in der Schule

Nachstehend sind die Ergebnisse, die sich auf die explorativen Fragestellungen über konkrete Regelübertritte im Schulalltag beziehen, dargestellt (vgl. Kap. 4). Mit dieser Analyse ist das Anliegen verbunden, von der bisher betrachteten Urteilebene (vgl. Ergebniskapitel 12-14) auf die Verhaltensebene zu wechseln, um praxisrelevante Anhaltspunkte für den Umgang mit Regeln im Schulalltag zu vertiefen. Dabei war von Interesse, inwieweit sich die Nennungen und Begründungen konkreter Regelübertritte, von den Beurteilungen der hypothetisch vorgegebenen Regelübertritte unterscheiden. Neben Klassenstufenunterschieden sollte geprüft werden, ob sich die Begründungen der konkreten Regelübertritte ebenfalls den Domänen zuordnen lassen.

Grundlage der Auswertung waren die Antworten der Jugendlichen auf den im Interview vorgegebenen Fragenkomplex, *Und in Deiner Klasse, was für soziale Regeln gibt es da?, Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal eine Regel davon gebrochen?, Welche Regel?, Warum?*. Entsprechend dem unter Kapitel 8.1.2 ausgeführten Vorgehen, wurde ein Kategoriensystem zur Beschreibung der Regelübertritte entwickelt. Die Kategorien sollten durch eine abstrahierende Zusammenfassung inhaltkongruenter Antworten gebildet werden. Jedoch werden in Anbetracht der relativ wenig Nennungen bei der Ergebnisdarstellung, auch die Rohdaten, d.h. heißt die einzelnen Antworten mitberücksichtigt, und auf der konkreten Handlungsebene belassen, um wichtige inhaltliche Aspekte wiedergeben, und so einen ersten Eindruck über die für den Schulalltag relevanten Regelbrüche vermitteln zu können. Tabelle 15.1 zeigt die absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Angaben der Jugendlichen über deren Regelübertritte⁵² für die einzelnen Klassenstufen auf. Daraufhin wurden die Antworten der Gesamtstichprobe zu übergeordneten Kategorien erster Ordnung zusammengefaßt. Vor dem Hintergrund der Domänentheorie, wurde in einem weiteren Schritt der Versuch unternommen, die gefundenen Inhaltskategorien erster Ordnung den Domänen Moral, Konvention oder Persönliche Angelegenheit zuzuordnen. Die auf diese Weise gewonnenen Kategorien sind als Abstraktion zweiter Ordnung zu begreifen. Tabelle 15.2 illustriert die vorgenommene Datenreduktion auf den unterschiedlichen Abstraktionsebenen.

⁵² Die Antworten auf die Frage nach sozialen Regeln in der Klasse unterscheiden sich nicht von den genannten Übertritten, weshalb eine gesonderte Ergebnisdarstellung redundant wäre.

Da einzelne Schüler/innen mehrere, andere gar keine Angaben zu Regelübertritten machten, entspricht die Anzahl der Nennungen pro Klassenstufe nicht der jeweiligen Stichprobengröße von 16 Schüler/innen. Jedoch erlauben die Prozentangaben auf der Grundlage unterschiedlicher Grundraten die Antworten der Klassenstufen vergleichend zu analysieren. Wegen der geringen und an einigen Stellen fehlenden Zellenbesetzung, wurde auf eine statistische Überprüfung der Häufigkeitsunterschiede mittels Chi-Quadrat-Test verzichtet; die inhaltliche Bedeutsamkeit statistischer Analysen auf dieser Datenbasis wäre fraglich. Deshalb erfolgt die Ergebnisdarstellung entgegen dem geplanten Vorgehen (vgl. Kap. 8.2) auf einer beschreibenden Ebene.

Tabelle 15.1: Absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Angaben über konkrete Regelübertritte im Schulalltag, getrennt nach Klassenstufen

Regelübertritt	Klassenstufen							
	6		9		12		Gesamt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Zu spät kommen	1	(7)	5	(28)	6	(30)	12	(23)
Rausrufen ohne sich zu melden	4	(26)	3	(17)	-		7	(12)
Abschreiben	1	(7)	3	(17)	2	(10)	6	(11)
Schwänzen	-		-		5	(25)	5	(9)
Fälschlicherweise angeben, man hätte Hausaufgaben gemacht und das Heft vergessen	-		2	(11)	3	(15)	5	(9)
Privatgespräche während des Unterrichts führen	1	(7)	1	(5)	2	(10)	4	(8)
In kleiner Pause auf dem Gang herumrennen	4	(26)	-		-		4	(8)
Im Klassenzimmer Essen	2	(13)	-		-		2	(4)
Frech zur Lehrer/in sein	-		1	(5)	1	(5)	2	(4)
Nach dem Unterricht aus dem Fenster klettern	1	(7)	-		-		1	(2)
Während dem Unterricht Kaugummi kauen	-		1	(5)	-		1	(2)
Während des Unterrichts ohne Erlaubnis aufstehen	1	(7)	-		-		1	(2)
Während des Unterrichts fälschlicherweise angeben, man müßte auf die Toilette, geht aber zum Kiosk	-		1	(5)	-		1	(2)
Klassendienst nicht machen	-		1	(5)	-		1	(2)
Nicht in Raucherecke rauchen	-		-		1	(5)	1	(2)
N ^a =	15	(100)	18	(98 ^b)	20	(100)	53	(100)

Anmerkungen. a. n = Anzahl der Nennungen.

b. Aufgrund von Rundungseffekten ergibt die Summe nicht exakt 100%.

Tabelle 15.2: Relative Häufigkeitsverteilung der Angaben über konkrete Regelübertritte im Schulalltag; Zusammenfassung 1. und 2. Ordnung für die Gesamtstichprobe

Spezifische Unterkategorien auf konkreter Handlungsebene	Oberkategorie 1. Ordnung	Oberkategorie 2. Ordnung
Zu spät kommen (23%)	Verletzungen der Schulordnung (79%)	
Rausrufen (12%)		
Abschreiben (11%)		
Schwänzen (9%)		
Privatgespräche während des Unterrichts (8%)		
Auf Gang herumrennen (8%)		
Im Klassenzimmer essen (4%)		
Klassendienst nicht machen (2%)		
Nicht in Raucherecke rauchen (2%)		
Nach dem Unterricht aus dem Fenster klettern (2%)	Schlechtes Benehmen im Klassenzimmer (6%)	Konvention (85%)
Während Unterricht Kaugummi kauen (2%)		
Während Unterricht ohne Erlaubnis aufstehen (2%)		
Fälschlicherweise angeben, man hätte Hausaufgaben gemacht und das Heft vergessen (9%)	Lügen (11%)	Moral (15%)
Während des Unterrichts fälschlicherweise angeben, man müßte auf die Toilette, geht aber zum Kiosk (2%)		
Frech zur Lehrer/in sein (4%)	Lehr/in beleidigen (4%)	
(n ^a = 53)	(n = 53)	(n = 53)

Anmerkungen. a. n = Anzahl der Nennungen von Regelübertritten.

Die genannten Regelübertritte sind in Tabelle 15.1 hinsichtlich ihrer Rangreihe über die Gesamtstichprobe hinweg angeordnet. Demnach steht an erster Stelle der Regelübertritte “Zu spät zum Unterricht kommen“ (23%), was ebenso für die Klassenstufen neun (28%) und zwölf (30%), nicht aber für die Klassenstufe sechs (7%) gilt. “Abschreiben“ wird in Klassenstufe neun (17%) häufiger als in Klassenstufe sechs (7%) und zwölf (10%) genannt. Die Angaben über “Privatgespräche während des Unterrichts“ unterscheiden sich kaum in den Klassenstufen (7% - 5% - 10%). Die am häufigsten genannte Regelübertritte auf Klassenstufe sechs sind “In der kleinen Pause auf dem Flur herumrennen“ (26%) und “Rausrufen ohne sich zu melden“ (26%). Neben dem Herumrennen auf dem Flur, werden auch die Regelübertritte “Nach dem Unterricht aus dem Fenster klettern“ (7%) bzw. “Während des Unterrichts ohne Erlaubnis aufstehen (und zum Mülleimer rennen)“ (7%) lediglich von den Schüler/innen der

Klassenstufe sechs benannt, während “Frech zur Lehrer/in sein“, “Nicht in der Raucherecke rauchen“ und “Fälschlicherweise sagen, man hätte Hausaufgaben gemacht und das Heft vergessen“ nur von den älteren Schüler/innen genannt wird. Die Angabe, “Schwänzen“ beschränkt sich sogar auf Schüler/innen der Klassenstufe zwölf. Somit unterscheiden sich die Klassenstufen tendenziell hinsichtlich der Inhalte der genannten Regelübertritte.

Unter Hinzunahme der abstrahierenden Kategorien aus Tabelle 15.2, zeigt sich, daß Schüler/innen der Klassenstufe sechs vermehrt die Schulordnung und damit Regeln der Domäne Konvention übertreten, während Schüler/innen der Klassenstufen neun und zwölf darüber hinaus auch moralische Regelbrüche angeben. Insgesamt überwiegen im Schulalltag jedoch Regelübertritte der Domäne Konvention (85%), während 15% der Angaben Regelübertritte der Domäne Moral ausmachen.

Ein interessanter Hinweis auf mögliche Geschlechterunterschiede ist darin zu sehen, daß es sich -bis auf eine Ausnahme- um Schülerinnen handelt, die grundsätzlich von keinen gemachten Regelübertritten berichten (jeweils 2 Schülerinnen der Klassenstufen sechs und zwölf, und 3 Schülerinnen der Klassenstufe neun). Der Schüler (Klassenstufe 12) macht im Gegensatz zu den Schülerinnen zudem die Aussage, es gebe keine Regeln in der Klasse, weshalb er auch keine übertreten könne.

Die aufgezeigten Regelübertritte werden im folgenden durch die Begründungen der Schüler/innen zu deren Akzeptanz ergänzt. Im Hinblick auf Klassenstufenunterschiede, standen vor allem die Begründungen der Regelübertritte, die über alle Klassenstufen hinweg genannt wurden, im Mittelpunkt des Interesses. Des weiteren wurden die Begründungen mit der vorgenommenen Domänenzuordnung der entsprechenden Regelübertritte (vgl. Tab. 15.2) verglichen. In Tabelle 15.3 sind die Begründungen der Schüler/innen im einzelnen aufgeführt. Dabei stehen in den Klammern hinter den Argumenten die jeweiligen absoluten Häufigkeiten der Nennungen; auf die Angabe von Prozentwerten wurde verzichtet.

Tabelle 15.3: Begründungen der konkreten Regelübertritte

Regelübertritt	Begründungen		
	Klassenstufe		
	6	9	12
Zu spät kommen	Verschlafen haben (1)	Verschlafen haben (2) Nicht bemerken, daß Lehrer/in schon da ist (1) Keine Lust haben (2)	Keine Konsequenz erhalten (1) Abends ausgehen (3) Andere Verpflichtung haben (2)) Nicht wichtig nehmen (1)
Rausrufen, ohne sich zu melden	Sich nicht beherrschen können (2) Auf Andere verweisen (1) Selten aufgerufen werden (1)	Regel vergessen haben (2) Selten aufgerufen werden (1)	-
Abschreiben	Hilfestellung erhalten (2)	Hilfestellung erhalten (2)	Hilfestellung erhalten (2)
Schwänzen	-	-	Morgens keine Lust haben (2) Andere Verpflichtung haben (3)
Fälschlicherweise angeben, man hätte Hausaufgaben gemacht und Heft vergessen	-	Unangenehme Konsequenz vermeiden (1) keine Lust haben (1)	Keine Lust haben (1) Selbst entscheiden (1) Nicht wichtig nehmen (1)
Privatgespräche während des Unterrichts führen	Keine Konsequenz erhalten (1)	Langeweile haben (1)	Langeweile haben (2)
In kleiner Pause auf dem Gang herumrennen	Langeweile haben (3) Spaß dabei haben (1)	-	-
Im Klassenzimmer essen	Hunger haben (1) Auf andere verweisen (1)	-	-
Frech zu Lehrer/in sein	-	Von Lehrer/in gestreßt werden (1)	Bei Diskussion mit Lehrer/in ins Emotionale rutschen (1)
Nach Unterricht aus Fenster klettern	Abkürzung nehmen (1)	-	-
Während Unterricht Kaugummi kauen	-	Unbewußt kauen (1)	-
Ohne Erlaubnis aufstehen	Tisch voll Papier (1)	-	-
Während Unterricht fälschlicherweise angeben, man muß auf Toilette, geht aber zu Kiosk (1)	-	Hunger haben (1)	-
Klassendienst nicht machen	-	Regelung unfair finden (1)	-
Nicht in Raucherecke rauchen	-	-	Der Regelung gegenüber gleichgültig sein (1)
N ^a =	15	18	20

Anmerkungen. a. N = Anzahl der Nennungen.

Die in Klammern vermerkten Werte zeigen die absoluten Häufigkeiten auf.

Aus Tabelle 15.3 ist zu entnehmen, daß sich die Begründungen hinsichtlich des „Abschreibens“ zwischen den Klassenstufen nicht unterscheiden. Alle Schüler/innen akzeptieren den Regelübertritt mit dem Hinweis, dadurch eine kleine Hilfestellung zu bekommen. Die Regelübertritte „Zu spät kommen“ und „Fälschlicherweise sagen, man hätte die Hausaufgaben gemacht und das Heft vergessen zeigen dagegen klare Klassenstufenunterschiede auf. Während die Schüler/in der sechsten und zwei der neunten Klasse für das „Zu spät kommen“ angeben, „Verschlafen“ zu haben, geben die übrigen Schüler/innen der neunten und alle Schüler/innen der zwölften Klasse an, „kein Lust“ oder „Andere Verpflichtungen“ zu haben. Die Angaben diesbezüglich entsprechen denen für das „Schule schwänzen“, „Keine Lust haben“, „Abends ausgehen und deshalb am anderen Morgen lieber ausschlafen wollen“ bzw. „Anderen Verpflichtungen“ nachkommen. In dieselbe Richtung weisen die Begründungen der Zwölftklässler/innen im Zusammenhang mit nicht gemachten Hausaufgaben genannt werden: „Selbst entscheiden, ob man Hausaufgaben macht“, „Keine Lust haben“ oder „Hausaufgaben nicht wichtig nehmen“.

Im Hinblick auf die Domänentheorie sprechen die Daten dafür, daß die Regelbrüche von den Zwölftklässler/innen selbst nicht der Domäne Moral oder Konvention (vgl. Tab. 15.2), sondern der Domäne Persönliche Angelegenheit zugeordnet werden. Die meisten Argumente hinsichtlich verschiedener Regelbrüche der Schüler/innen der sechsten und neunten Klassenstufe hingegen, lassen sich schwer den Domänen zuordnen: „Hunger haben“, „Sich nicht beherrschen können“, „Eine Abkürzung nehmen“, aus „Langeweile“ oder „Spaß“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Schüler/innen spontan die Regelübertritte „Zu spät kommen“ und „Abschreiben“, die auch im Interviewleitfaden vorgegeben wurden, am häufigsten nennen. Darüber hinaus konnten Hinweise auf weitere relevante Regelübertritte gewonnen werden. Klassenstufenunterschiede zeigen sich zwar tendenziell bezüglich Nennung und Begründung von Regelübertritten, die aber aufgrund der geringen Häufigkeiten lediglich als erster Eindruck stehen können. Welche Bedeutung diesen Befunden im Hinblick auf die Regelpraxis im Schulalltag zukommt wird in Kapitel 17 diskutiert.

V Diskussion

Im nachstehenden Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen der empirischen Erhebung diskutiert.

Zunächst sollen die Befunde der Datenanalyse auf Entscheidungs- und Begründungsebene (vgl. Kap. 11-14) im Hinblick auf eine kontextabhängige Regelbeurteilung erörtert werden (Kap. 16).

Danach werden die Ergebnisse im Kontext Schule focussiert. Unter Hinzunahme der Ergebnisse auf Handlungsebene zu konkreten Regelübertritten (vgl. Kap. 15), sollen sie bezüglich ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Regelbeurteilung sowie dem Umgang mit sozialen Regeln in der Schule interpretiert werden (Kap. 17).

16. Kontextabhängige Regelbeurteilung

Ein zentrales Anliegen der empirischen Studie bestand darin, zu überprüfen, ob Jugendliche soziale Regeln in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext unterschiedlich beurteilen. Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden 48 Gymnasialschüler/innen zur Akzeptanz moralischer, konventioneller und persönlicher Regelübertritte und entsprechender Regelinstanzen in den Kontexten Schule, Elternhaus und Freundeskreis interviewt. Zusätzlich wurden die Begründungen der Regelübertritte erfragt. Die Diskussion der Ergebnisse wird entlang der aufgestellten Hypothesen (vgl. Kap. 4.3) entwickelt.

Zusammenfassend zeigen die Befunde der vorliegenden Untersuchung, daß dem ökologischen Kontext bei der Beurteilung einer sozialen Regel durch Jugendliche eine bedeutende Rolle neben den Domänen nach Turiel (1983) zukommt. Sowohl die varianzanalytischen Ergebnisse auf der Entscheidungs- und der Begründungsebene (vgl. Kap. 11, 13), als auch die Ergebnisse der entsprechenden deskriptiven Analysen (vgl. Kap. 12, Kap. 14) liefern deutliche Belege für eine kontextabhängige Regelbeurteilung.

Regeln in der Domäne Moral

Die varianzanalytischen Ergebnisse zur Akzeptanz eines Regelübertritts in der Domäne Moral (vgl. Kap. 11.1.1) fallen hypothesenkonform aus. Jugendliche akzeptieren moralische Regelübertritte signifikant häufiger gegenüber Lehrer/innen als gegenüber Eltern und Freund/innen (Hypothese 1). Allerdings werden sowohl Lehrer/innen, als auch Eltern und Freund/innen als Regelinstanzen akzeptiert (vgl. Kap. 11.2.1), was gegen die Annahme spricht, daß Lehrer/innen weniger Entscheidungsbefugnisse in der Domäne Moral zugesprochen werden als Eltern und dem Freundeskreis (vgl. Hypothese 3). Dieses Ergebnis differenziert den Befund Smetanas, daß Jugendliche moralische Regeln in der Schule und im Elternhaus akzeptieren (Smetana, 1988a, 1988b; Smetana & Bitz, 1996). Analog den amerikanischen Studien sprechen sich Jugendliche dafür aus, daß Eltern und Lehrer/innen die Aufgabe zukommt, moralische Regeln aufzustellen und für deren Einhaltung zu sorgen. Sogar Freund/innen sind ihrer Meinung nach berechtigt, moralische Regeln aufzustellen. Die Akzeptanz moralischer Regelübertritte spricht jedoch gegen die Annahme, daß moralische Regeln auch in der Schule akzeptiert werden. Diesbezüglich gleichen die gefundenen Ergebnissen den Befunden Hoppe-Graff's et. al. (1998), die berichten, daß ein großer Teil Jugendlicher moralische Regelübertritte in der Schule akzeptiert. Diese Diskrepanzen könnten auf kulturelle Unterschiede in den moralischen Überzeugungen hindeuten. Sie könnten aber auch im unterschiedlichen methodischen Vorgehen begründet sein. Im Gegensatz zu den deutschen Kolleg/innen fragen Smetana und Bitz (1996) danach, ob es in Ordnung ist, eine Regel in der Schule zu haben, während Hoppe-Graff et. al (1998) sowie die amerikanischen Studien im Elternhaus (Smetana, 1988a, 1988b, 1989; Smetana & Asquith, 1994) die Akzeptanz einer Regel über die Frage nach der Akzeptanz des Regelübertritts operationalisieren.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zur Akzeptanz von Regelübertritten (vgl. Kap. 12.1.1) stützen die varianzanalytischen Befunde. Die entsprechenden Abbildungen (vgl. Abb. 12.1-12.6) verdeutlichen insgesamt, daß sowohl *Lügen* als auch *Versprechen brechen* am häufigsten in der Schule akzeptiert wird. Hier läßt sich jedoch ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Items ausmachen. *Lügen* wird insgesamt häufiger akzeptiert als *Versprechen brechen*. Offensichtlich beurteilen Jugendliche auch Regeln innerhalb einer Domäne unterschiedlich. Die Daten legen somit neben einer kontextabhängigen, eine themenabhängige Regelbeurteilung nahe und untermauern die Forderung Damons (1977) kontextspezifische Urteile anhand der Analyse einzelner moralischer Normen zu analysieren.

Mit Blick auf die einzelnen Klassenstufen muß das Gesamtergebnis in der Domäne Moral jedoch differenziert werden. Insgesamt akzeptieren Schüler/innen der Klasse zwölf und neun signifikant häufiger moralische Regelübertritte als Schüler/innen der Klasse sechs. Die Abbildungen 12.1 bis 12.3 der deskriptiven Analyse veranschaulichen, daß sich bezüglich der gefundenen Klassendifferenzen interessante Kontextunterschiede abzeichnen. Während die Sechstklässler/innen -mit Abstand- *Lügen* gegenüber Freund/innen am häufigsten akzeptieren, akzeptieren Zwölftklässler/innen am häufigsten *Lügen* gegenüber Lehrer/innen.

Dieses Ergebnis stellt die Annahme in Frage, daß sich moralisches Verständnis im Freundschaftskontext früher als in autoritären Beziehungsstrukturen entwickelt (Keller, 1996). Unter Hinzunahme der Begründungen, die die Sechstklässler/innen anführen, läßt sich der Widerspruch aufklären. Jüngere Schüler/innen geben sowohl für die Akzeptanz (siehe Tab. 14.3) als auch die Nicht-Akzeptanz (siehe Tab. 14.1) einer Lüge gegenüber Eltern und Lehrer/innen konventionsbezogene Gründe an. Die einzelnen Antworten zeigen, daß sie *Lügen* in Ordnung finden, um einer Strafe zu entgehen und in gleicher Weise -aus Angst, daß die Lüge entdeckt und bestraft wird- den Regelbruch nicht akzeptieren. In Bezug auf Freund/innen dagegen thematisieren sie sowohl für, als auch gegen eine Lüge, moralbezogene Gründe. Freund/innen können eher belogen werden, weil sie den Regelbruch verzeihen. Diese Antworten legen in ihrer Gesamtheit nahe, daß die jüngeren Schüler/innen im Kontext Freundschaft ein Verständnis moralischer Konzepte entwickelt haben. Im Gegensatz dazu zeigen die Angaben der Sechstklässler/innen, aus persönlichen Gründen⁵³ zu lügen, um einen Eigenvorteil zu erzielen, die moralhemmende Tendenz des Freundschaftskontext auf, wie er von Bukowski und Sippola (1996) postuliert wird. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die Hinweise diesbezüglich nur auf Einzelaussagen beruhen und als solche zu werten sind. Dennoch unterstreichen sie, daß dem Freundschaftskontext eine wichtige Rolle hinsichtlich der Entwicklung moralischer Urteile zukommt, die in zukünftigen Forschungsarbeiten zur Regelbeurteilung beachtet werden sollte.

Insgesamt zeigen die varianzanalytischen Ergebnisse auf Begründungsebene (vgl. Kap. 13.1), daß die Argumente der Schüler/innen in der Domäne Moral kontextabhängig variieren. Die Hypothese 5 konnte dahingehend bestätigt werden, daß im Elternhaus und Freundeskreis signifikant häufiger moralbezogene Gründe gegen moralische Regelübertritte angeführt werden als in der Schule.

⁵³ Schmid (1996) gibt einen umfassenden Überblick über verschiedene Gründe zu lügen.

Die Ergebnisse der entsprechenden deskriptiven Auswertung (vgl. Kap. 14.1) zeigen, daß moralische Regelübertritte in der Schule größtenteils unter anderen Gesichtspunkten bewertet werden. Die zusätzliche statistische Analyse von Häufigkeitsunterschieden der Begründungskategorien fiel für den Kontext Schule nicht signifikant aus (vgl. Tab. 14.1 sowie Tab. D.7). Dadurch wird bestätigt, daß in der Schule neben moralbezogenen, andere Aspekte die Beurteilung moralischer Regeln beeinflussen.

Mittels der detaillierten Analyse der Begründungskategorie “Andere“ konnten über die Domänen hinaus, weitere relevante Begründungskategorien in der Schule identifiziert werden (vgl. Abb. 14.1; 14.2). Moralische Regelübertritte in der Schule werden mit fehlender zwischenmenschlicher Beziehung zur Lehrer/in gerechtfertigt. Der institutionelle Charakter der Schule, der als charakteristisches Merkmal herausgehoben wird (vgl. Kap. 2.2), scheint durch die Wahrnehmung der Schüler/innen bestätigt. Der Regelübertritt *Lügen* wird darüber hinaus aufgrund der Erfahrung ausbleibender negativer Konsequenzen akzeptiert (vgl. Abb. 14.1). Dieses Ergebnis kann dahingehend gedeutet werden, daß Lehrer/innen den Bildungsauftrag der Schule in den Mittelpunkt ihrer Interaktion stellen und den Erziehungsauftrag vernachlässigen (vgl. Kap. 2.2).

Es bleibt zu ergänzen, daß die Analyse der angegebenen Gefühle bei einem moralischen Regelübertritt die Richtung der Hypothese (H1) tendenziell stützt. Während im Elternhaus und Freundeskreis -bis auf drei Ausnahmen beim Regelübertritt *Lügen*- ausschließlich negative Gefühle genannt werden, äußern die Jugendlichen in der Schule auch neutrale Gefühle (vgl. Tab. 14.2, 14. 5).

Abschließend sei hervorgehoben, daß dem Befund der kontextabhängigen Regelbeurteilung in der Domäne Moral vor dem Hintergrund des postulierten kontextübergreifenden Geltungsbereichs moralischer Regeln (vgl. Kap. 1) im Hinblick auf die Modifikation der vorliegenden Theorien besondere Bedeutung beizumessen ist. Erste Ansätze, die aufgezeigten komplexen Zusammenhänge der unterschiedlichen Komponenten bei der Regelbeurteilung in einer umfassenden Theorie zu vereinen, werden von Keller (1996) vorgelegt.

Regeln in der Domäne Persönliche Angelegenheit

Die varianzanalytischen Ergebnisse zeigen, daß ein Regelübertritt in der Domäne Persönliche Angelegenheit häufiger im Freundeskreis akzeptiert wird als im Elternhaus und in der Schule. Die Ergebnisse fallen nicht hypothesenkonform aus (vgl. Hypothese 2; Kap. 11.1.2). Damit einhergehend werden Eltern und Lehrer/innen signifikant häufiger als Regelinstanzen akzeptiert als Freund/innen (vgl. Hypothese 4; Kap. 11.2.2). Die Vermutung, daß Schüler/innen persönliche Belange den Richtlinien der Lehrer/in unterordnen, denen der Eltern und Freund/innen dagegen nicht, trifft so nicht zu. Um das signifikante Ergebnis inhaltlich einordnen zu können, müssen die Ergebnisse der deskriptiven Analyse auf Itemebene herangezogen werden.

Der Regelübertritt *Wahl der Kleidung* wird im Elternhaus deutlich weniger akzeptiert als in der Schule und im Freundeskreis (vgl. Abb. 12.7). Über alle Klassenstufen hinweg finden es 19% der Schüler/innen nicht in Ordnung, sich auf einem Familienfest entgegen den Vorstellungen der Eltern zu kleiden. Selbst 50 % der Zwölfklässler/innen akzeptieren den Regelübertritt im Kontext Elternhaus nicht. Analog dazu akzeptieren 38% der Jugendlichen in diesem Zusammenhang Eltern als Regelinstanz, Lehrer/innen und den Freundeskreis kaum (vgl. Tab. 12.8).

Mit Blick auf die entsprechenden Begründungen (vgl. Kap. 14.2.1), läßt sich das Ergebnis im Rahmen der Domänentheorie einordnen. Alle Schüler/innen, die den Regelübertritt nicht akzeptieren, begründen diese Entscheidung unter Rückgriff auf Argumente der Domäne Konvention (vgl. Tab. 14.7). Entscheiden sich die Schüler/innen jedoch, die selbst ausgesuchte Kleidung entgegen den Wünschen anderer anzubehalten, begründen sie das mit dem Verweis auf die Domäne Persönliche Angelegenheit. Entsprechend zeigen sich keine signifikanten Kontextunterschiede in den Begründungen (vgl. Kap. 13.2). Der Befund Hoppe-Graffs et. al (1998), daß Jugendliche Wahl der Kleidung der Domäne Persönliche Angelegenheit zuordnen und Lehrer/innen trotzdem als Regelinstanz akzeptieren, läßt sich darauf zurückführen, daß nicht zwischen der Beurteilung der Akzeptanz und Nicht-Akzeptanz differenziert wurde. Die Nicht-Akzeptanz wird gemäß den vorliegenden Daten konventionsbezogen begründet, was laut Domänentheorie wiederum auf Akzeptanz einer Regelinstanz schließen läßt (vgl. Kap. 1.4, 12.2.2).

Der Regelübertritt *Wahl der Freund/in* wird in der Schule deutlich weniger akzeptiert als im Elternhaus und Freundeskreis. Über alle Klassenstufen hinweg finden es 46% aller

Schüler/innen nicht in Ordnung, neben einer Freund/in sitzen zu bleiben, wenn die Lehrer/in nicht einverstanden ist. Freund/innen zu haben, mit denen der restliche Freundeskreis nicht einverstanden ist, wird von 92% aller Jugendlichen akzeptiert. Im Elternhaus sprechen sich dagegen nur 71% ausdrücklich dafür aus, eine Freund/in zu haben, mit der die Eltern nicht einverstanden sind, 25 % machen Einschränkungen (vgl. Tab. 12.4). Die Daten zur Akzeptanz einer Regelinstanz bestätigen das gefundene Ergebnis: 66% akzeptieren Lehrer/innen, 27% Eltern und 11% Freund/innen als Regelinstanz. Somit fallen die Daten auf deskriptiver Ebene hypothesenkonform aus (vgl. Hypothese 2, Hypothese 4).

Die Begründungen, die die Schüler/innen anführen, warum sie es in Ordnung finden, entgegen den Wünschen anderer eine Freund/in zu haben, sind über alle Kontext der Domäne Persönliche Angelegenheit zuzuordnen (vgl. Tab. 14.12).

Die Begründungen gegen die Akzeptanz zeigen sich auf deskriptiver Ebene kontextabhängig (vg. Tab. 14.10). Finden Schüler/innen es nicht in Ordnung, neben einer Freund/in zu sitzen, begründen sie das mit dem Hinweis, durch Schwatzen den Unterricht zu stören. Aus diesen Antworten läßt sich ablesen, daß Schüler/innen Regeln, die sie in anderen Kontexten als persönliche Angelegenheiten betrachten, in der Schule im Hinblick auf schulische Konventionen bewerten und diesen unterordnen. Im Elternhaus führen die Sechst- und Neuntklässler/innen Erziehungspflichten der Eltern an. Die Zwölfklässler/innen dagegen sehen ihre Eltern nicht mehr in der Erziehungspflicht, akzeptieren ihre Wünsche aber dennoch, um die Beziehung zu den Eltern nicht zu gefährden. Im Sinne eines interessanten "Nebenergebnisses" weisen die Daten auf Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung hin. Eltern werden nicht mehr als Autoritäten, sondern als Partner betrachtet (vgl. Youniss, 1980; Youniss & Smollar, 1985).

Die Auswertung der Gefühle bei einem Regelübertritt in der Domäne Persönliche Angelegenheit zeigt über beide Items hinweg, daß negative Gefühle am häufigsten im Hinblick auf die Eltern genannt werden (vgl. Tab. 14.9, 14.11).

Regeln in der Domäne Konvention

Die varianzanalytischen Ergebnisse zur Akzeptanz von Regeln in der Domäne Konvention zeigen einen signifikanten Kontexteffekt. Konventionelle Regelübertritte werden in der Schule häufiger akzeptiert als im Elternhaus oder Freundeskreis (vgl. Kap. 11.1.3). Dabei unterscheiden sich die Mittelwerte der Zwölft- und Neuntklässler/innen stark von denen der Sechstklässler/innen (vgl. Tab. 11.1)

Obwohl die Schüler/innen Regelübertritte in der Domäne Konvention am häufigsten in der Schule akzeptieren, sprechen sie den Lehrer/innen gleichzeitig die meisten Entscheidungsbefugnisse als regelsetzende Instanz zu. Die Varianzanalyse zeigt, daß Lehrer/innen signifikant häufiger als Regelinstanz akzeptiert werden als der Freundeskreis (vgl. Kap. 11.2.3). Zudem sollte in diesem Zusammenhang dem Befund besondere Beachtung geschenkt werden, daß Zwölftklässler/innen, im Vergleich zu Schüler/innen der beiden anderen Klassenstufen, Eltern deutlich weniger als Regelinstanz akzeptieren (vgl. Abb. 11.3). Neben der kontextabhängigen Regelbeurteilung, ist dieses "Nebenergebnis" im Rahmen der entwicklungspsychologischen Befunde zu Ablöse- und Individuationsprozessen im Jugendalter (vgl. Papastefanou, 1997) als Ausdruck der Betonung individueller Freiheiten in einer sich verändernden Eltern-Kind-Beziehung (Youniss & Smollar, 1985) zu werten.

Die dargestellte Diskrepanz hinsichtlich der beiden Aspekte auf Entscheidungsebene, Akzeptanz eines Regelübertritts versus Akzeptanz einer Regelinstanz, läßt sich mit der Domänentheorie nicht erklären. Aus der Beurteilung des Handlungsaspekts läßt sich die Annahme ableiten, daß Schüler/innen konventionelle Regeln nicht akzeptieren. Die Beurteilung der Regelinstanz dagegen legt nahe, daß konventionelle Regeln akzeptiert werden. Anhand dieses Beispiels läßt sich zum einen verdeutlichen wie wichtig es ist, zwischen den einzelnen Aspekten der Regelbeurteilung zu unterscheiden. Zum anderen wird dadurch nahegelegt, daß Ergebnisse nicht interpretiert werden sollten, ohne das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung zu berücksichtigen (vgl. Weston & Turiel, 1980).

Die entsprechenden Ergebnisse auf deskriptiver Ebene zur Akzeptanz von Regelübertritten (vgl. Kap. 12.1.3)) und zur Akzeptanz von Regelinstanzen (vgl. Kap. 12.2.3) bestätigen die gegensätzlichen Befunde sowohl für den Regelübertritt *Mogeln* als auch *Zu spät kommen*.

Betrachtet man die Einzelergebnisse der deskriptiven Analyse zur Akzeptanz von Regelübertritten genauer, läßt sich das Gesamtergebnis weiter differenzieren.

Zu spät kommen wird von den Schüler/innen deutlich häufiger in der Schule akzeptiert als im Elternhaus und Freundeskreis (vgl. Tab. 12.5). Vor dem Hintergrund der Funktion konventioneller Regeln, die Ordnung sozialer Systeme zu erhalten, überrascht dieses Ergebnis. Ein Blick auf die Daten getrennt nach Klassenstufen zeigt weiterhin, daß keine Schüler/in der Klasse sechs *Zu spät kommen* in der Schule akzeptiert, während die Akzeptanz über die Klassenstufen neun und zwölf stark ansteigt (vgl. Abb. 12.11 – 12.13).

Auch *Mogeln* wird in der Schule deutlich häufiger akzeptiert als im Elternhaus und Freundeskreis. Jedoch geben 33 % der Schüler/innen an, *Mogeln* im Elternhaus nicht in Ordnung zu finden, während *Zu spät kommen* im Elternhaus lediglich von 6 % der Schüler/innen in Ordnung gefunden wird. Die Rangreihe Elternhaus/Freundeskreis zur Akzeptanz eines Regelübertritts unterscheidet sich hinsichtlich der Items.

Die Begründungen der Schüler/innen können die unterschiedlichen Rangreihen erklären. Die Varianzanalysen (vgl. Kap. 13.3.1) zeigen, daß *Zu spät kommen* im Freundeskreis signifikant häufiger konventionsbezogen begründet wird als im Elternhaus und in der Schule. Daraus läßt sich schließen, daß *Zu spät kommen* in der Schule nicht unter konventionellen Gesichtspunkten bewertet wird, was die Akzeptanz des Regelübertritts in der Schule erklären könnte. Gegen *Mogeln* im Elternhaus werden signifikant häufiger moralbezogene Begründungen angeführt als in der Schule und im Freundeskreis. *Mogeln* wird demnach im Elternhaus als moralischer Regelübertritt gewertet und dementsprechend weniger akzeptiert. Um jedoch die deutliche Akzeptanz von *Mogeln* in der Schule einordnen zu können, müssen die Ergebnisse der deskriptiven Analysen auf Begründungsebene herangezogen werden (vgl. Kap. 14.3).

Tabelle 14.18 zeigt, daß die Akzeptanz des Regelübertritts *Mogeln* auf den ersten Blick nicht mit der Domänentheorie erklärt werden kann. Die inhaltliche Analyse der einzelnen Auswertungseinheiten legt nahe, daß *Mogeln* in der Schule von Schüler/innen aller Klassenstufen als eine Selbstverständlichkeit gewertet und deshalb akzeptiert wird. Im Sinne Pegels (1997), sprechen demnach auch die vorliegenden Befunde dafür, daß der moralische Wert des *Mogelns* im Laufe der Jahrhunderte abgenommen hat. Statt dessen gehört *Mogeln* als notwendiges und sozial anerkanntes Mittel zum System Schule, um dem Leistungsdruck gerecht zu werden (vgl. auch Ulich, 1991). Vor diesem Hintergrund kann *Mogeln* im Rahmen der Schule als Konvention interpretiert werden. Dies stimmt letztlich mit den Postulaten der

Domänentheorie überein, nach denen konventionelle Regelübertritte in der Schule zunehmend akzeptiert werden.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse auf Begründungsebene zum Item *Zu spät kommen* (vgl. Kap. 14.3.1) revidieren den varianzanalytischen Befund, daß *Zu spät kommen* im Freundeskreis signifikant häufiger konventionsbezogen begründet wird als in der Schule (s.o.). Tabelle 14.13 zeigt, daß konventionsbezogene Gründe gegen *Zu spät kommen* -mit Abstand- am häufigsten im Freundeskreis angeführt werden (93%). Jedoch geben auch 64% der Schüler/innen, die den Regelübertritt in der Schule nicht akzeptieren, konventionsbezogene Gründe an. Des weiteren wird die Akzeptanz von den Zwölfklässler/innen mit persönlichen Argumenten begründet (vgl. Tab.14.15). Sie heben hervor, daß es auf ihrer Altersstufe ihre eigene Entscheidung ist, zum Unterricht zu kommen oder nicht.

Anhand der diskutierten Befunde zur Begründung des Regelübertritts *Zu spät kommen* kann, exemplarisch für alle Items der Studie (vgl. Kap. 14), aufgezeigt werden, daß sich die Beurteilung von Regelübertritten auf der Begründungsebene weit komplexer darstellt, als in den Hypothesen (vgl. H5, H6) angenommen. Jugendliche ordnen eine Regelübertritt und die damit verbundene Regel nicht für sich genommen einer Domäne zu, sondern differenzieren hinsichtlich der Akzeptanz und Nicht-Akzeptanz. Dieselbe Regel wird in Abhängigkeit von der Dimension Akzeptanz/Nichtakzeptanz unterschiedlichen Domänen zugeordnet. Darüber hinaus werden sowohl für die Akzeptanz als auch Nicht-Akzeptanz desselben Regelübertritts unterschiedliche Begründungen in Abhängigkeit vom jeweiligen ökologischen Kontext angeführt. Die berichteten Befunde, daß Jugendliche beispielsweise Regeln akzeptieren, die sie der Domäne Persönliche Angelegenheit zuordnen (vgl. Hoppe-Graff et al.1998) oder aber Regelübertritte nicht akzeptieren, obwohl sie konventionsbezogen beurteilt werden (vgl. Kap. 14.3.1), können im Lichte dieser Differenzierung scheinbare Unstimmigkeiten mit der Domänentheorie aufklären. Daneben muß jedoch der Befund in der Domäne Moral, daß Jugendliche die Akzeptanz als auch Nicht-Akzeptanz einer Lüge moralisch bewerten, unbeantwortet stehen bleiben.

So sprechen die Befunde auf Begründungsebene in ihrer Gesamtheit zum einen für die Gültigkeit der Domänentheorie, zum anderen zeigen sie auf, daß dem Erklärungswert der Domänentheorie ohne die Einbeziehung des jeweiligen Kontext Grenzen gesetzt sind. Die Domänentheorie kann unter Rückgriff auf die Domänen erklären, warum ein Regelübertritt akzeptiert wird oder nicht. Allerdings kann sie keine Vorhersagen machen, unter welchen

Voraussetzungen ein Regelübertritt unter sozialen, konventionellen oder persönlichen Gesichtspunkten bewertet wird⁵⁴. Die subjektive Zuordnung der Regelübertritte durch die Jugendlichen weicht in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext von der theoretisch vorgenommenen Zuordnung ab.

Sicherlich könnten Kritiker/innen in der uneinheitlichen Regelbeurteilung einen Hinweis auf die mangelnde Validität der Items vermuten und die Frage aufwerfen, ob *Lügen*, *Versprechen brechen*, *Wahl der Kleidung* oder *Freund/in*, *Mogeln* und *Zu spät kommen* über die Kontexte vergleichbar sind.

Dieser Einwand ist vor allem im Hinblick auf die Spezifizierung der Items in der Domäne Konvention berechtigt (vgl. Tab. 6.1). Neben der Vergleichbarkeit über die Kontexte, muß auch eine Vergleichbarkeit über die Klassenstufen gegeben sein. Für die Items *Zu spät kommen* und *Mogeln* hat sich jedoch gezeigt, daß die Zwölftklässler/innen deren Relevanz im Kontext Elternhaus in Frage stellen. Je nach methodischem Standpunkt, kann darin ein Fehler gesehen werden, den es zu eliminieren gilt, indem das Item beispielsweise von der Auswertung ausgeschlossen wird. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive ist aber gerade in diesem sogenannten Fehler ein bedeutender Hinweis auf Entwicklungsveränderungen enthalten (vgl. Hoppe-Graff, 1998).

Die Validität der Items in den Domänen Moral und Persönliche Angelegenheit dagegen, kann als theoretisch und empirisch gesichert gelten (vgl. Kap. 6.2). Die kontextabhängige Regelbeurteilung diesbezüglich deutet vielmehr auf die Gültigkeit kontextsensibler Regelkonzepte hin (vgl. Damon, 1977; Keller, 1996; Eckensberger, 1999) und stellt die Annahme eines universellen Regelkonzepts (vgl. Piaget, 1954; Kohlberg, 1996) in Frage.

Klassenstufenunterschiede

Die bislang dargestellten Klassenstufenunterschiede lassen sich abschließend dahingehend zusammenfassen, daß in den Domänen Moral und Konvention mit zunehmendem Alter häufiger Regelübertritte akzeptiert werden. Die gefundenen Interaktionen zeigen jedoch, daß auch hier der Kontext einen moderierenden Einfluß auf die Regelbeurteilung ausübt (vgl. Abb 11.1 sowie Abb. 11.2). Zwölftklässler/innen akzeptieren konventionelle und moralische Regelübertritte am häufigsten in der Schule und im Elternhaus. In der Domäne Persönliche

⁵⁴ Die Zuordnungskriterien (vgl Kap. 1.4; Tab. 8.3) erlauben Aussagen darüber, welcher Domäne eine Regel zugeordnet wird, jedoch nicht in welchem Kontext welche Zuordnungskriterien herangezogen werden

Angelegenheit zeichnet sich dieser Alterstrend nicht ab. Jugendliche scheinen schon früh ein Empfinden für persönliche Angelegenheiten und den damit verbundenen eigenen Entscheidungsspielraum entwickelt zu haben. Vor dem Hintergrund der Interaktion Domäne x Kontext (vgl. Kap. 11.1) kann resümiert werden, daß sich in den Domänen Moral und Konvention mit zunehmendem Alter eine kontextabhängige Regelbeurteilung entwickelt. Die Daten der deskriptiven Analyse (vgl. Kap. 12.1) zeigen darüber hinaus, daß ältere Schüler/innen die Akzeptanz eines Regelübertritts öfter einschränken. Die deskriptive Analyse der bei einem Regelübertritt geäußerten Gefühle stützt diesen Befund (vgl. Kap. 14). Sechstklässler/innen führen über alle Kontexte und Items hinweg fast ausschließlich negative Gefühle an. Ältere Schüler/innen dagegen thematisieren vor allem im Kontext Schule auch neutrale Gefühle.

Die Frage nach altersabhängigen Entwicklungsveränderungen in der Regelbeurteilung auf Begründungsebene läßt sich auf der Datengrundlage der vorliegenden Studie nicht beantworten. Die varianzanalytische Auswertung der Begründungen zeigt keinen signifikanten Einfluß des Faktors Klassenstufe (vgl. Kap. 13). Aufgrund der unterschiedlichen Versuchspersonenanzahlen, die in die deskriptive Analyse eingehen, konnten die Begründungen nur für einzelne Items über die Klassenstufen verglichen werden. Beispielsweise zeigt sich beim *Lügen*, daß die konventionsbezogenen Begründungen gegen den Regelübertritt im Elternhaus und in der Schule über die Klassenstufen abnehmen. Gleichzeitig nehmen im Elternhaus die moralbezogenen, in der Schule andere Begründungen zu (vgl. Tab 14.1). Diese Unterschiede entsprechen den Ergebnissen Peterson, Peterson und Seetos (1983), die zeigen konnten, daß mit zunehmendem Alter Vertrauen und Fairness als Gründe gegen das Lügen angeführt werden, wohingegen jüngere Kinder Bestrafungen von Autoritätspersonen thematisieren. Zudem spiegelt der Befund im Elternhaus im Rahmen der heteronomen und autonomen Moral eine Veränderung im Beziehungsmuster wider (vgl. Piaget, 1954; Youniss, 1982). Der Befund in der Schule muß für sich stehen bleiben.

Insgesamt legt der Vergleich der Daten getrennt nach Klassenstufen nahe, daß der Einfluß des Kontext auf die Beurteilung einer Regel mit dem Alter der Schüler/innen zunimmt. Im Vergleich zu den Sechstklässler/innen berücksichtigen die älteren Jugendlichen in ihren Urteilen auf Entscheidungs- und Begründungsebene verschiedene Aspekte des ökologischen Kontext: Die Perspektive der Beziehungspartner, die Aufgaben und Funktionen der Kontexte; die eigenen Ziele. Darüber hinaus stellen lediglich die Zwölfklässler/innen Regeln grundsätzlich in Frage. Eine "flexible" Regelbeurteilung (vgl. Saltzstein, 1976; Engel

et. al., 1997) setzt die Fähigkeit zur Koordination der unterschiedlichen Kontextaspekte voraus. Die Heranwachsenden orientieren sich am jeweiligen Bezugsrahmen, dem ökologischen Kontext, so daß in Abhängigkeit davon unterschiedliche Urteile nebeneinander bestehen (vgl. Garbarino & Bronfenbrenner, 1976). Die Ergebnisse sprechen dafür, Piagets Stadien des Regelbewußtseins (vgl. Abb.1.1, S. 9) und der Regelanwendung (vgl. Abb.1.2, S. 9) um jeweils eine Stufe des flexiblen Regelverständnisses bzw. der flexiblen Regelanwendung zu erweitern. Die qualitativen Veränderungen der kognitiven Prozesse im Jugendalter (vgl. Neimark, 1978) könnten für die Unterschiede in den Urteilen der Zwölf- und Sechstklässler/innen verantwortlich sein. Schon in frühen Arbeiten macht Turiel (1975) darauf aufmerksam, daß die Regelbeurteilung im Laufe der Adoleszenz eine neue Dimension bekommt. In der Auseinandersetzung mit den Eltern wird nicht mehr die Einhaltung der Regel, sondern der Sinn der Regel thematisiert.

In Anbetracht der querschnittlichen Erhebung sollten die Klassenstufendifferenzen als solche stehen bleiben und nicht als Entwicklungsveränderungen interpretiert werden. Die vorliegenden Hinweise auf Entwicklungsveränderungen müssen in anknüpfenden Längsschnittstudien zum Gegenstand gemacht und empirisch validiert werden. Im Hinblick auf Pädagogische Maßnahmen muß die Entwicklung der Regelbeurteilung in den einzelnen Kontexten (vgl. Kap. 3) vertieft untersucht werden, um so die relevanten einflußnehmenden Wirkfaktoren auf die Entwicklung der Regelbeurteilung in den Lebensumwelten Schule, Elternhaus und Freundeskreis identifizieren zu können (vgl. Bronfenbrenner, 1981).

17. Beurteilung sozialer Regeln im Kontext Schule

Neben dem Nachweis einer kontextabhängigen Regelbeurteilung per se liegt der Focus der Arbeit darauf, relevante Faktoren für die Entwicklung der Regelbeurteilung im Kontext Schule aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die entsprechenden Ergebnisse (vgl. Kap. 16) hervorgehoben und zusammen mit den Ergebnissen der explorativen Analyse auf Handlungsebene (vgl. Kap. 15) erörtert.

Die Ergebnisse zur Regelbeurteilung in der Schule legen die provokative Frage nahe: Ist die Schule ein Ort der amoralischen Erziehung? Die zunehmende Akzeptanz von Regelübertritten, gekoppelt mit deren Begründungen, legen diese Vermutung nahe.

Insbesondere die empirisch erschlossenen Begründungskategorien sprechen dafür, daß die Erfahrung ausbleibender Konsequenzen von Seiten des Lehrkörpers bei Regelübertritten die Beurteilung der Schüler/innen beeinflußt (vgl. Abb. 14.1, 14.2). Die Begründungen der explorativ erfragten Regelübertritte (vgl. Tab. 15.3) stützen den Befund, daß dieser Faktor bei Regelbrüchen im Schulalltag eine wichtige Rolle spielt.

Schon Piaget (1954) weist darauf hin, daß die Strukturen der Schule einen hemmendem Einfluß auf die Entwicklung einer autonomen Moral ausüben können. Im Rahmen des Bildungsauftrags stehen Wissensvermittlung und Leistungsbewertung an erster Stelle, was laut Kohlberg und Turiel (1978) die Entwicklung von Konkurrenzdruck anstelle von Kooperation fördert. Der Befund auf Handlungsebene, daß Zwölfklässler/innen im Vergleich zu Sechstklässler/innen neben konventionellen Regelübertritten auch moralische angeben (vgl. Tab. 15.2), deuten darauf hin, daß mit zunehmendem Alter moralische Aspekte dem Ziel eines bestmöglichen Schulabschluß untergeordnet werden. Die von den Schüler/innen wahrgenommene Beziehung zu den Lehrer/innen scheint diesen Trend zu verstärken (vgl. Abb.14.1, 14.2). Entwicklungsfördernde Faktoren, die im Hinblick auf die Entwicklung differenzierter Regelkonzepte im Elternhaus von Smetana (1995, 2000) und Saltzstein (1976) identifiziert wurden, können im institutionellen Rahmen der Schule nicht zum Tragen kommen. Auch Blumenfeldt, Pintrich und Hamilton (1987) legen mit ihren Daten nahe, daß Lehrer/innen sich selten in der Pflicht sehen, Schüler/innen auf Regelübertritte und die damit verbundenen Konsequenzen aufmerksam zu machen. Die Ergebnisse zur Akzeptanz von Regelinstanzen (vgl. Kap. 12.2) lassen vermuten, daß Schüler/innen diese Aufgabe sehr wohl den Lehrer/innen zuordnen. Der Domänenansatz impliziert, daß Lehrer/innen differenziert auf Regelübertritte eingehen und den Schüler/innen im Gespräch die unterschiedlichen Konsequenzen ihres Verhaltens aufzeigen sollten (vgl. Nucci, 2000; Nucci & Weber, 2000). Dadurch wird deutlich, daß angenommen wird, daß Veränderungen im Beurteilen von Regeln auch Verhaltensveränderungen nach sich ziehen (vgl. auch Blasi, 1980, 1983).

Die Ergebnisse der explorativen Analyse (vgl. Kap 15) verdeutlichen, daß sich Schüler/innen durchaus der in der Schule bestehenden sozialen Regeln bewußt sind. Mangelndes Regelwissen oder Regelbewußtsein kann danach nicht für die alltäglichen Regelübertritte verantwortlich gemacht werden. Vielmehr sprechen die Daten dafür, daß die jüngeren Schüler/innen häufiger mit der eigenen Impulskontrolle und den damit verbundenen Regeln in Konflikt geraten. In diesem Sinne sind Situationsimpulse bei jüngeren leitend für

die begangenen Regelübertritte. Ältere Schüler/innen dagegen thematisieren in ihren Begründungen häufig eigene Entscheidungsbefugnisse und entscheiden sich in Bezug auf eigene Prioritäten und Wertvorstellungen bewußt für einen Regelübertritt. Beispielsweise begründen Sechstklässler/innen *Zu spät kommen* mit dem Hinweis auf Umstände, die sie nicht selbst zu verantworten haben. Zwölfklässler/innen dagegen betonen, daß es in ihren persönlichen Entscheidungsbereich fällt, ob und wann sie in die Schule kommen (vgl. Kap. 14.3.1) Die explorativ erhobenen Daten deuten in gleicher Weise wie die systematisch erhobenen darauf hin, daß sich die subjektive Bedeutung der einzelnen Regel im Laufe der Adoleszenz verändert. Während beispielsweise eine Auseinandersetzung mit Sechstklässler/innen um die Erledigung von Hausaufgaben tatsächlich die Hausaufgaben zum Inhalt hat, focussiert eine Auseinandersetzung mit Zwölfklässler/innen zum gleichen Thema, das Aushandeln eigener Entscheidungsspielräume (vgl. Turiel, 1975). Es bleibt zu fragen, ob sich die Lehrer/innen dessen bewußt sind und diese Unterschiede in ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen.

Insgesamt plädieren die Daten dafür, den Erziehungsauftrag der Schule im Schulalltag stärker zu gewichten, um die Entwicklung eines differenzierten Regelverständnis zu fördern. Booth und Dunn (1996) legen einen Überblick über die Rolle des Elternhaus im Zusammenhang mit dem Bildungsaspekt der Schule vor. Im Rahmen dessen wären Arbeiten wünschenswert, die die umgekehrte Perspektive berücksichtigen und den Einfluß des Lehrer/innenverhaltens im Hinblick auf den Erziehungsauftrag analysieren.

VI Ausblick

Wissenschaftlichkeit [...] drückt sich in der vorhandenen Bereitschaft aus, jede gewonnene Einsicht permanent wieder in Frage zu stellen.
(Küchler, 1976, zitiert nach Lamnek, 1983)

Bei der Bewertung der Ergebnisse, insbesondere hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit, darf nicht außer Acht gelassen werden, daß die Stichprobe auf 48 Schüler/innen beschränkt ist. Dieser Umstand ist am methodischen Vorgehen bei der empirischen Überprüfung der Fragestellung zu relativieren. Der Nachweis einer kontextabhängigen Regelbeurteilung wurde auf unterschiedlichen Auswertungsebenen geführt. Die Befunde der Varianzanalysen, die Ergebnisse auf deskriptiver Ebene und die qualitative Auswertung einzelner Interviewaussagen weisen deutlich auf eine kontextabhängige Regelbeurteilung hin. Zudem konnten die Daten durch zusätzliche statistische Analysen in ihrer Richtung gestützt werden. Nicht zuletzt wurden mehrere Aspekte der Regelbeurteilung einbezogen. Die Akzeptanz und Begründungen eines Regelübertritts, die Akzeptanz einer Regelinstanz, sowie die Gefühle bei einem Regelübertritt variieren in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen konnten in vielen Aspekten die varianzanalytischen Befunde differenzieren, und darüber hinaus, entwicklungspsychologisch relevante Hinweise auf mögliche Einflußfaktoren zur Entwicklung der Regelbeurteilung in den einzelnen Kontexten vorlegen. Damit wird die Notwendigkeit unterstrichen, in der entwicklungspsychologischen Forschung qualitative Erhebungsinstrumente einzusetzen. Gerade bei der Analyse von Urteilsprozessen sind den quantitativen Methoden Grenzen gesetzt. Zusätzlich können deskriptive Analysen Ergebnisse liefern, die zwar nicht statistisch, aber dennoch inhaltlich bedeutsam sind.

In ihrer Gesamtheit zeigen die Einzelergebnisse der vorliegenden Erhebung deutlich, *daß* dem Kontext eine bedeutende Rolle bei der Beurteilung einer sozialen Regel zukommt. Weitere Forschung muß zeigen, *wie* die Kontexte im einzelnen wirken.

VII Zusammenfassung

Im Rahmen der Domänentheorie von Turiel (1983), geht die vorliegende Studie der Frage nach, ob Jugendliche soziale Regeln, in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext (vgl. Bronfenbrenner, 1981), unterschiedlich beurteilen. Dabei wird dem Entwicklungskontext Schule besondere Beachtung geschenkt.

Der Theorieteil arbeitet heraus, inwieweit die zentralen entwicklungspsychologischen Theorien zur Regelbeurteilung, den Kontextaspekt in ihren Konzeptionen berücksichtigen. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen die Postulate Turiels, daß Kinder über differenzierte Regelkonzepte verfügen, die sich unterschiedlichen Domänen des sozialen Lebens zuordnen lassen: Moral, Konvention und Persönliche Angelegenheit. Eine Übersicht empirischer Befunde legt nahe, daß die Regelbeurteilung, über die Domänen hinaus, von kontextspezifischen Faktoren beeinflußt wird.

Anhand einer Stichprobe von jeweils 16 Gymnasialschüler/innen der Klassenstufen sechs, neun und zwölf, wird in einer Interviewstudie geprüft, ob die Akzeptanz und Begründung moralischer, konventioneller und persönlicher Regelübertritte und entsprechender Regelinstanzen in der Schule, im Elternhaus und Freundeskreis unterschiedlich ausfällt.

Die Ergebnisse zeigen, daß Schüler/innen moralische und konventionelle Regelübertritte signifikant häufiger in der Schule als in den beiden anderen Kontexten akzeptieren. Regelübertritte in der Domäne Persönliche Angelegenheit werden signifikant häufiger im Freundeskreis akzeptiert.

Entsprechend werden Lehrer/innen und Eltern signifikant häufiger als Regelinstanzen bezüglich persönlicher Angelegenheiten akzeptiert. Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich konventioneller Regeln, werden signifikant häufiger Lehrer/innen als Freund/innen zugesprochen. In der Domäne Moral werden dagegen keine Unterschiede gemacht.

Darüber hinaus konnten signifikante Unterschiede in den Begründungen zur Akzeptanz eines Regelübertritts ausgemacht werden. Moralische Regelübertritte werden in der Schule, im Vergleich zu Elternhaus und Freundeskreis, nicht unter moralischen Gesichtspunkten beurteilt.

Die Befunde liefern eindeutige Belege für eine kontextabhängige Regelbeurteilung. Deren theoretische Implikationen werden vor allem im Hinblick auf die angenommene universelle Gültigkeit moralischer Regeln erörtert. Daneben wird die Bedeutung der Ergebnisse für den Umgang mit sozialen Regeln in der Schule diskutiert.

Literaturverzeichnis

- Arnold, W., Eysenck, H. J. & Meili, R. (1980). *Lexikon der Psychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (1998). Life-span theory in development psychology. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (5th ed.), Vol. 1: R. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp.1029-1143). New York: John Wiley & Sons.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.). *Child development today and tomorrow* (pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, K. (1998). *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung - Zur Analyse der Segmentierungshypothese*. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Prof. Dr. Klaus Beck, Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Mainz, Reihe: Arbeitspapiere WP, 19. [WWW document]. URL <http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Arbeitspapiere.htm>
- Berger, P. L. & Luckmann T. (1996). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berndt, T. J. (1979). Development changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15 (6), 608-616.
- Blasi, A. (1980). Briding moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P. & Hamilton, V. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58, 1389-1401.
- Booth, A. & Dunn, J. F. (1996). *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* N. J.: LEA.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G. & Boenke, K. (1990). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin: Springer.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 687-699.
- Brockhaus (1994). (4. Aufl.). Mannheim: B. I. Verlag.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett - Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. Feldmann & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge: Harvard University Press.
- Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (1996). Friendship and morality: (How) are they related? In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development*, 63, 129-137.
- Carey, S. (1990). Cognitive development. In D. N. Osherson & E. E. Smith (Hrsg.), *An invitation to cognitive science. Vol. 3: Thinking*. (pp. 147-173). Cambridge, MA: MIT-Press.
- Case, R., Okamoto, Y., Griffin, S., McKeough, A., Bleiker, C., Henderson, B. & Stephenson, K. M. (1996). The role of central conceptual Structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 246, Vol. 61, Nos. 1-2.
- Cassidy, J. & Shaver, P.L. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press.
- Chodorow, N. (1985). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München: Frauenoffensive.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Liebermann, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, 1-96.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. 2: Standard issue scoring manual*. New York: Cambridge University Press.

- Cooper, C. R. (1988). Commentary: The Role of conflict in adolescent-parent relationships. In M. R. Gunnar & A. Collins (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp.181-187). Vol. 21: *Development during the transition to adolescence*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Davidson, P., Turiel, E. & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- Dodsworth-Rugani, K. J. (1982). *The development of concepts of social structure and their relationship to school rules and authority*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkley.
- Döbert, R. (1988). Männliche Moral - Weibliche Moral? In U. Gerhardt & Y. Schütze (Hrsg.), *Frauensituation. Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döbert, R. (1991). Männliche Moral - Weibliche Moral? In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1986). Wertwandel und Moral. In H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und Moralische Autonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Kap.2). In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Eckensberger, L. H. (1999, September). *Moral und Kontext*. Vortrag zur 14. Tagung Entwicklungspsychologie in Freiburg (CH).
- Edelstein, W., Kreppner, K. & Sturzbecher, D. (1996). *Familie und Kindheit im Wandel*. Postdam: Berlin-Brandenburg.
- Emler, N. & Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, 16, 108-116.
- Engel, I., Hesse, I., Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Mainka, A. & Waller, M. (1997, September). *Wie verstehen Jugendliche soziale Regeln?* Posterbeitrag zur 13. Tagung Entwicklungspsychologie in Wien.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien* (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hans Huber.

- Foster-Clark, F. S. & Blyth, D. A. (1991). Peer relations and influences. In R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence Vol. 2* (pp. 767-771). New York: Garland.
- Garbarino, J. & Bronfenbrenner, U. (1976). The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 70-83). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and woman's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Goffman, E. (1978). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (5th ed.), Vol. 3: N. Eisenberg (Ed.), Social, Emotional and Personality Development (pp. 1097-1149). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. Feldmann & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Havers, N. (1978). *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Heller, K. A. (1994). *Dritter Bericht über die wissenschaftliche Evaluation des baden-württembergischen Schulmodellversuchs "Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang"*. München: LMU.
- Helwig, C. C., Tisak, M. & Turiel, E. (1990). Children's social reasoning in context. *Child Development*, 61, 2068-2078.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (Hrsg.). (1992). *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung; ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. Ruble & W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social behavior: A sociocultural perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.). (1993). *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hoppe-Graff, S. (1991). *Methoden der Entwicklungspsychologie. Versuchsplanung und Datenerhebung*. Skript der Arbeitseinheit Entwicklungspsychologie der Universität Heidelberg.
- Hoppe-Graff, S. (1998). Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber.
- Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Engel, I., Hesse, I., Mainka, A. & Waller, M. (1998). Lehrerautorität - Aus der Sicht der Schüler. In N. Seibert (Hrsg.), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht* (S. 127-160). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart.
- Hurrelmann, K. (1997). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (5.Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1992). *11. Shell Jugendstudie. Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kahn, P. H. & Turiel, E. (1988). Children's conceptions of trust in the context of social expectations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 403-419.
- Kant, I. (1902 ff). *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Preußischen Akademie. Berlin: Reimer.
- Kaufmann, F. X. (1990). *Zukunft der Familie*. München: Beck.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: PVU.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Unveröffentlichte Dissertation. Chicago: University Press of Chicago.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 21-55). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung* (S. 13-80). Weinheim: Beltz.
- Kohnstamm, R. (1999). *Praktische Psychologie des Jugendalters*. Göttingen: Hans Huber.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 1:Methodologie. Bd. 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: PVU.

- Laupa, M. & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191-197.
- Laursen, B., Coy, K. C. & Collins, A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.
- Lickona, T. (1976). Research on piaget's theory of moral development. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 219-240). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lienert, G. A. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Lind, G. (1993). *Moral und Bildung: zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Heidelberg: Asanger.
- Lind, G. (1998). *Moral und Bildung: zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung* (2. korrigierte Aufl.). [WWW document]. URL <http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib-habil/lind/lind.htm>
- Lind, G. & Althof, W. (1999, September). *Moralentwicklung und Kontext Schule: Wirksamer als wir dachten*. Beitrag für das eingeladene Symposium "Kontext der Moral", 14. Tagung Entwicklungspsychologie, Universität Freiburg, Schweiz.
- Lourenco, O. & Machado, A. (1996). In defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 common Criticisms. *Psychological Review*, 103 (1), 143-164.
- Lütcke, H. (1989). Jugendliche in ihrer Freizeit: Interessen und Verhalten. In M. Markefka & R. Nave-Herz (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2: Jugendforschung* (S. 635-646). Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Lugt-Tappeser, H. & Jünger, I. (1998). Moralisches Urteil und Geschlecht. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (2), 260-278.
- Lugt-Tappeser, H., Klasen, M., Schlaich, C. & Scheiblechner, H. (1998). Fürsorge- oder autoritätsorientiert? Eine empirische Untersuchung zur moralischen Entwicklung im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 291-306.
- Lunney, G. H. (1970). Using analysis of variance with a dichotomous dependent variable: an empirical study. *Journal of Educational Measurement*, 7 (4), 263-269.
- Magnusson, D. & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (5th ed.), Vol. 1: R. Lerner (Ed.), *Theoretical Models of Human Development* (pp. 685-759). New York: John Wiley & Sons.
- Mathes, R. (1988). *Quantitative Analyse qualitativ erhobener Daten? Die hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsangabe von Leitfadengesprächen*. ZUMA-Nachrichten 22.
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (2. überarbeitete Aufl.). München: PVU.
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis* (2. verbesserte Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, R. K. & Kendall, P. (1993). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meulemann, H. (1989). Jugend im allgemeinbildenden Schulsystem. In M. Markefka & Nave-Herz, R. (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2: Jugendforschung* (S. 421-463). Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1997). Dokumentation Bildung Nr. 4: *Bildungswege in Baden-Württemberg*. Offenburg: A. Reiff.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994). *Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform in Baden-Württemberg*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Minnameier, K. (1998). *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Prof. Dr. Klaus Beck, Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Mainz, Reihe: Arbeitspapiere WP, 19. [WWW document]. URL <http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Arbeitspapiere.htm>
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Montada, L. (1995). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (3. Aufl.), (S. 518-560). München: PVU.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: all families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Neidhardt, F. (1975). *Die Familie in Deutschland. Gesellschaftliche Stellung, Struktur, Funktion*. Opladen: Leske & Budrich.
- Neimark, E. D. (1978). Die Entwicklung des Denkens beim Heranwachsenden. In G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jh., VII: Piaget und die Folgen* (S. 155-171). Zürich: Kindler.
- Neubauer, W. (1989). Selbstbilder, Selbstwertgefühle und Lebensentwürfe junger Menschen. In M. Markefka & R. Nave-Herz (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2: Jugendforschung* (S. 519-533). Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Nucci, L. P. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral and societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.

- Nucci, L. P. (1996). Morality and personal freedom. In E. Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds.), *Knowledge and values* (pp. 41-60). Hillsdale: LEA.
- Nucci, L. P. (n.d./2000). Excerpt from: School and classroom structure and children's social development. To appear in Cherubini & Zambelli (Eds.), *Teachers and teaching*. Milan: Franco Angeli publisher. [WWW document] URL [wysiwyg://38/http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/aotm/personal.htm](http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/aotm/personal.htm)
- Nucci, L. P. & Lee, J. (1993). Moral und Personale Autonomie. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 69-103). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403-412.
- Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L. P. & Weber, E. K. (n.d./2000). *The domain approach to values education: examples of classroom practice*. [WWW document] URL <http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/practices/practice4.html>
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 348-364). New York: Wiley.
- Nunner-Winkler, G. (Hrsg.). (1991a). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Nunner-Winkler, G. (1991b). Frühe moralische Weisheit? Zur Kritik an der Theorie von den zwei Moralitäten. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft*. Zürich: Ruediger.
- Nunner-Winkler, G. (1994). Der Mythos von den Zwei Moralitäten. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 42, 237-254.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1998a). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1998b). Moral development. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), LOGIC-Report No. 4: *Results of wave two. Technical report*. München: Max-Planck-Institute for Psychological Research.
- Oerter, R. (1995). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (3. Aufl.), (S. 862-894). München: PVU.
- Oerter, R. & Dreher, E. (1995). Jugendalter. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (3. Aufl.), (S. 346-361). München: PVU.

- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (1987). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (2. Aufl.), München: PVU.
- Olson, D. H., Russell, C. S. & Sprenkle, D. H. (1980). Marital and family therapy: A decade review. *Journal of Marriage and Family*, 42, 973-994.
- Oppelt, W. (1967). *Kleines Handbuch technischer Regelvorgänge* (4. Aufl.). Weinheim: Verlag Chemie.
- Oser, F. (1997). Sozial-moralisches Lernen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Papastefanou, C. (1997). *Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Parke, R. D. & Ladd, G.W. (1992). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Hillsdale; N.J.: Erlbaum.
- Pegels, E.-M. (1997). *Mogeln und Moral. Empirische und theoretische Studien über den Wert des Mogelns in der Schule*. Münster: LIT.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L. & Seeto, D. (1983). Development changes in ideas about lying. *Child Development*, 54, 1529-1535.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde* (Original: 1932). Zürich: Rascher & Cie.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol.1: W. Kessen (Ed.), History, Theory, and Methods* (pp. 103–128). New York: Wiley.
- Pikowsky, B. & Hofer, M. (1992). Die Familie mit Jugendlichen. Ein Übergang für Eltern und Kinder. In M. Hofer, E. Klein-Allermann & P. Noack (Hrsg.), *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung; ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Pressestelle der Universität Karlsruhe (1998). [WWW document] URL <http://www.uni-karlsruhe.de/presse/Pressespiegel/1998/1997/128.html>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Ritzenfeldt, S. (1998). *Kinder mit Stiefvätern. Familienbeziehungen und Familienstrukturen in Stiefvaterfamilien*. Weinheim: Juventa.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (5th ed.), Vol. 3: N. Eisenberg (Ed.), *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Saltzstein, H. D. (1976). Social influence and moral development. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 253-265). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Savin-Williams, R. C. & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In S. Feldmann & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge: Harvard University Press.
- Schmid, J. (1996). *Lügen im Alltag – Zustandekommen und Bewertung kommunikativer Täuschungen*. Münster: LIT Verlag.
- Schmidt, R. F. & Thews, G. (1985). *Physiologie des Menschen* (22. korrig. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Senger, R. (1985). Segmentation of soldiers' moral judgment. In G. Lind, A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrsg.), *Moral development and the social environment* (pp. 221-242). Chicago, III., USA: President.
- Shantz, C. U. (1982). Children's understanding of social rules and the social context. In F. C. Serafini (Ed.), *Social-cognitive development in context* (pp.167-198). New York: Guilford Press.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (n.d./2000). Moral reasoning in the context of sport. [WWW document] URL <http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/Sields.html>
- Shweder, R. A., Turiel, E. & Much, N. C. (1981). The moral institutions of the child. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 288-305). New York: Cambridge University Press.
- Siegel, S. (1987). *Nichtparametrische statistische Methoden*. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Slomkowski, C. & Killen, M. (1992). Young children's conceptions of transgressions with friends and nonfriends. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 247-258.

- Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.
- Smetana, J. G. (1988a). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smetana, J. G. (1988b). Concepts of self and social convention: adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. R. Gunnar & A. Collins (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 79-122). Vol. 21: *Development during the Transition to Adolescence*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Smetana, J. G. (n.d./2000). The role of parents in moral development: A social domain analysis. [WWW document] URL <http://www.uic.edu/~lnussi/MoralEd/aotm/Smetana.htm>
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smetana, J. G. & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-cognitive development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Statistisches Bundesamt (1999). [WWW document]. URL <http://www.statistik-bund.de>
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th ed.). New York: McGraw-Hill College.
- Stolz, G. E. (1987). *Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Strichartz, A. F. & Burton, R.V. (1990). Lies and truth: A study of the development of the concept. *Child Development*, 6, 211-220.
- Tillman, K. J. (1989). *Sozialisationstheorien*. Reinbek: Rohwolt.
- Tisak, M. (1986). Children's conceptions of parental authority. *Child Development*, 57, 166-176.
- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.
- Turiel, E. (1975). The development of social concepts. In D. De Palma & J. Foley (Eds.), *Moral development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Turiel, E. (1978a). The development of concepts of social structure: Social convention. In J. Glick & A. Clarke-Stewart (Eds.), *The development of social understanding* (pp. 25-107). New York: Gardner Press.
- Turiel, E. (1978b). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Ed.), *Social cognition: New directions for child development* (pp. 45-74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, (5th ed.), Vol. 3: N. Eisenberg (Ed.), Social, emotional and personality development* (pp. 863-932). New York: John Wiley & Sons.
- Turiel, E. & Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and action. The coordination of domains. In W. N. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 261-282). New York: Wiley.
- Turiel, E. & Wainryb, C. (1994). Social reasoning and the varieties of social experiences in cultural context. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 289-326), Vol. 25. New York: Academic Press.
- Ulich, K. (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1991). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (4. Neubearbeitete Aufl.) (S. 377-396). Weinheim: Beltz.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wainryb, C. & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65, (4), 1701-1722.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.
- Weinert, F. E. & Perner, J. (1996). Cognitive development. In D. Magnusson (Ed.), *The life-span development of individuals: Behavioural, neurobiological, and psychosocial perspectives. A synthesis* (pp. 207-222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Werner, J. (1997). *Lineare Statistik. Das allgemeine lineare Modell*. Weinheim: PVU.
- Weston, D. R. & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16, 417-424.

- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.
- Wozniak, R. H. & Fischer, K. W. (Eds.). (1993). *Development in context: acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen: Leske & Budrich.

A: Darstellung von einzelnen Entwicklungsverläufen

A.1: Entwicklungsniveaus der Fürsorgemoral nach Gilligan (1984)

1. Niveau : Orientierung am individuellen Überleben

Selbstbezogene Moral

egoistischer Standpunkt, um sich selbst zu schützen

Sorge um die Selbsterhaltung

das eigene Wohlergehen dominiert

Moral ist kein explizites inneres Anliegen, sondern wird nur im Sinne möglicher gesellschaftlicher Sanktion verstanden

Konflikte werden nicht als innere Wertgegensätze erlebt

1. Übergangsphase: Vom Egoismus zur Verantwortlichkeit

Selbstbezogenheit des eigenen Standpunktes wird erkannt und eine verantwortlichere außenorientierte Handlungsweise wird eingenommen

der andere wird in die eigene Vorstellung integriert

1. Niveau : Orientierung an Konventionen

Moral beruht auf gemeinsamen Normen und Erwartungen

Übernahme sozialer Werte bestätigt Anspruch auf soziale Zugehörigkeit

Anerkennung durch andere und Übereinstimmung mit der sozialen Umwelt

Wunsch Gutes zu tun

Mütterliche Moral, Konventionelle Stimme der Frau

Perspektive der Fürsorge als Selbstaufopferung

Das Eigeninteresse ist durch die Orientierung am Fremdinteresse ersetzt worden

2. Übergangsphase: Vom Gutsein zur Wahrheit

Rückkehr der Fähigkeit ich zu sagen

Nicht mehr Zustimmung der anderen als entscheidendes Kriterium, sondern ob

Entscheidung den sozialen und persönlichen Realitäten gerecht wird

Ausgleich zwischen eigenen und fremden Interessen

2. Niveau: Die Moral der Gewaltlosigkeit

Die zuvor getrennten Perspektiven, Selbst- und Fremdinteresse können vereint werden

Reflektiertes Verständnis von Zuwendung und gegenseitiger Rücksichtnahme

Niveau der Beziehungsdynamik

A.2: Entwicklungssequenz in der Domäne Konvention nach Turiel (1978b)

Anhand der Befunde aus Interviewstudien (Quer- und Längsschnittstudien (1978a)), die hypothetische Geschichten zu Konventionen wie Anrede und Kleiderordnung zum Inhalt hatten, identifizierte Turiel sieben aufeinanderfolgende Stufen in der Entwicklung sozial konventioneller Überzeugungen.

- Stufe 1: Konvention als Ausdruck gesellschaftlicher Regelmäßigkeit (6J.-7J.)
- Stufe 2: Negation der Konvention als Ausdruck gesellschaftlicher Regelmäßigkeit (8J.-9J.)
- Stufe 3: Konvention als Bejahung des Systems von Regeln (10J.-11J.)
- Stufe 4: Negation der Konvention als Teil des Systems von Regeln (12J.-13J.)
- Stufe 5: Konvention als vermittelt durch das Sozialsystem (14J.-16J.)
- Stufe 6: Negation der Konvention als gesellschaftliche Forderung (17J.-18J.)
- Stufe 7: Konvention als Koordination sozialer Interaktion (18J.-25J.)

Die einzelnen Stufen sowie Antwortbeispiele werden in Turiel (1978b) ausführlich beschrieben.

A.3: Entwicklungsveränderungen in der Domäne Persönliche Angelegenheit nach Nucci und Lee (1993)

Es handelt sich im folgenden um die Beschreibung von Veränderungen in der Auffassung von der Domäne Persönliche Angelegenheit, nicht um Stufen im strukturalistischen Sinn. Eine konkrete Alterszuordnung wird von Nucci und Lee nicht vorgenommen.

- **Das Persönliche als Etablierung konkreter Selbst/Andere-Unterscheidung.**

Der eigene Körper sowie konkrete Dinge und Aktivitäten konzipieren die Domäne Persönliche Angelegenheit.

- **Das Persönliche als Etablierung eines Verhaltensstils.**

Charakteristische Verhaltensweisen, die durch den Vergleich mit der Gruppe herausgebildet werden konzipieren die Domäne Persönliche Angelegenheit.

- **Das Persönliche als Etablierung des Selbst, das sich durch unverwechselbare Werte und Ideen definiert.**

Ideen und Werte als interne kognitive Prozesse konzipieren die Domäne Persönliche Angelegenheit.

- **Das Persönliche als Vermittler der Koordination des Selbstsystems.**

Ein unveränderbarer Wesenskern, um den herum das Selbstsystem aufgebaut ist, und der als ein internes Ganzes die Koordination des Selbstsystems gewährleistet, konzipiert die Domäne Persönliche Angelegenheit.

- **Das Persönliche als Transformation des labilen Selbst.**

Ein Selbst als ein sich entwickelndes Produkt der eigenen persönlichen Entscheidungen konzipiert die Domäne Persönliche Angelegenheit.

B: Übersicht über empirischen Studien, die die Kernitems der vorliegenden Untersuchung zum Forschungsgegenstand haben

Tabelle B.1: Übersicht über empirischer Studien, die die Kernitems zum Gegenstand haben

Kernitem	Studie in der Tradition der Bereichstheorie sowie deren a-priori Klassifikation		Weitere empirische Arbeiten
	Studie	Klassifikation	
Lügen	Turiel, 1983 Smetana, 1988a Smetana, 1995	Moral	Piaget, 1954 Schmid, 1996 Bussey, 1992 Strichartz & Burton, 1990 Peterson, Peterson & Seeto 1983
Versprechen brechen	Kahn & Turiel, 1988 Smetana, 1995 Smetana & Asquith, 1994	Moral	Kohlberg, 1958 Colby & Kohlberg, 1987 Selman, 1980, 1984 Keller, 1996
Mogeln	Hoppe-Graff et al., 1998 Smetana, 1995	Konvention	Pegels, 1996 Shields & Bredemeier, 2000
Zu spät kommen	Smetana & Bitz, 1996	Konvention	
Wahl der Freund/in	Smetana & Bitz, 1996 Smetana, 1995 Nucci, 1981 Tisak, 1986 Nucci & Lee, 1993	Persönliche Angelegenheit	
Wahl der Kleidung	Smetana & Asquith, 1994 Hoppe-Graff et al., 1998 Nucci & Lee, 1993 Nucci, 1981 Tisak, 1986	Persönliche Angelegenheit	

C: Interviewleitfaden

C.1: Interviewleitfaden “Soziale Regel“

Wie Du schon weißt, möchte ich mich heute mit Dir über Regeln unterhalten. Als erstes interessiert mich, was Du unter einer Regel verstehst.

1. Was ist eine Regel?

anknüpfend an das, was Vpn gesagt hat

Ja , du hastgesagt/genannt.

Es gibt verschiedene Arten von Regeln. Überall dort wo Menschen etwas gemeinsam machen gibt es Regeln, die das gemeinsame Tun aufeinander abstimmen. Beispielsweise gibt es im Straßenverkehr die Regel, daß man bei rotem Ampellicht anhalten muß und bei grünem gehen oder weiterfahren kann. Das sind beispielsweise Verkehrsregeln (*bei Bedarf Spielregeln als Beispiel*).

Daneben gibt es auch soziale Regeln. Darunter versteht man solche Regeln, die bestimmen wie Menschen miteinander umgehen. Eine solche Regel könnte sein „man soll niemanden bestehlen“. Über solche soziale Regeln soll es im weiteren Verlauf unseres Gesprächs gehen.

2. Welche sozialen Regeln kennst Du?

3. Und in Deiner Klasse, was für sozialen Regeln gibt es da?

3a. Hast Du in diesem Schuljahr schon einmal eine Regel davon gebrochen?

3b. Welche Regel? Warum?

Als nächstes möchte ich mich mit Dir über eine Liste von Regeln unterhalten (*je nach den vorher genannten Regeln der Schülerin/des Schülers entweder: die Du teilweise schon genannt hast oder die Du noch nicht genannt hast, die es aber auch gibt*).

Zu diesen Regeln möchte ich Dir ein paar Fragen stellen, um zu wissen wie Du darüber denkst.

Die folgenden Fragen werden zu jedem Kernitem gestellt. Der besseren Veranschaulichung wegen wird der Interviewleitfaden anhand des Kernitems „Lügen“ in allen drei Kontexten realisiert.

(Kontext Schule)

4. Ist es in Ordnung, Deine Lehrerin/Deinen Lehrer zu belügen?

4a. Warum?/ Warum nicht?

4b. Was fühlst Du, wenn Du Deine Lehrerin/Deinen Lehrer belügst?

4c. Findest Du es in Ordnung, wenn Deine Lehrerin/Dein Lehrer eine Regel über das Lügen aufstellt?

(Kontext Elternhaus)

4. Ist es in Ordnung, Deine Eltern (Mutter/Vater) zu belügen?

4a. Warum?/ Warum nicht?

4b. Was fühlst Du, wenn Du Deine Eltern (Mutter/Vater) belügst?

4c. Findest Du es in Ordnung, wenn Deine Eltern (Mutter/Vater) eine Regel über das Lügen aufstellen?

(Kontext Freundeskreis)

4. Ist es in Ordnung, Deine Freunde zu belügen?

4a. Warum?/ Warum nicht?

4b. Was fühlst Du, wenn Du Deine Freunde belügst?

4c. Findest Du es in Ordnung, wenn Deine Freunde eine Regel über das Lügen aufstellen?

C 2: Zusatzfragen zu demographischen Daten

Zum Abschluß habe ich ein paar Fragen zu Deiner Person. Wenn Du sie nicht beantworten möchtest, brauchst Du das nicht. Du brauchst das auch nicht begründen.

1. Wann bist Du geboren?
2. Welchen Beruf üben Deine Eltern aus?
3. Wie viele Geschwister hast Du? Wie alt sind sie?
4. Lebt ihr alle zusammen?

D: Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen

D.1: Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen zur Überprüfung der Haupteffekte der varianzanalytischen Hypothesenprüfung hinsichtlich der Akzeptanz eines Regelübertritts (H1, H2)

D.1.1: ALM (Datenbasis: Dummy-Codierung 0/1)

Alle Zuordnungen zur Kategorie „Eingeschränkt“ wurden mit dem Wert 0 codiert. Im folgenden werden die Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie die Ergebnisse der Varianzanalyse, der t-Tests⁵⁵ und des Scheffé'-Test aufgelistet.

Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral (vgl. H1):

- Mittelwerte und Standardabweichungen:
Schule: 0.05 (0.15)
Elternhaus: 0.00 (0.00)⁵⁶
Freundeskreis: 0.00 (0.00)
- Ergebnisse der Varianzanalyse:
Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 5.952, p < .004$
Interaktion Klasse x Kontext: $F(2) = 3.095, p < .02$
- t-Test:
Schule – Elternhaus: $T(47) = 2.338, p < .02$
Schule – Freundeskreis: $T(47) = 2.338, p < .02$
Elternhaus – Freundeskreis: n.s.
- Post-Hoc nach Scheffé': n.s.

⁵⁵ Die Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund des adjustierten α -Wertes von .016 interpretiert werden.

⁵⁶ Der Mittelwert 0 drückt aus, daß alle Zellen mit demselben Werte besetzt sind, womit nach Lunney (1970) eine Voraussetzung zur Durchführung einer Varianzanalyse mit dichotomen Variablen nicht erfüllt ist.

Akzeptanz von Regelübertreten in der Domäne Persönliche Angelegenheit (vgl. H2):

- Mittelwerte und Standardabweichungen:

Schule:	0.49 (0.33)
Elternhaus:	0.54 (0.35)
Freundeskreis	0.83 (0.28)
- Ergebnisse der Varianzanalyse:

Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 16.419, p < .001$
Interaktion Klasse x Kontext: n.s.
- t-Test:

Schule – Freundeskreis: $T(47) = -5.75, p < .0001$
Elternhaus – Freundeskreis: $T(47) = -4.399, p < .0001$.
Schule – Elternhaus: n.s.
- Post-Hoc nach Scheffé: n.s.

Akzeptanz von Regelübertreten in der Domäne Konvention:

- Mittelwerte und Standardabweichungen:

Schule:	0.34 (0.05)
Elternhaus:	0.20 (0.04)
Freundeskreis:	0.14 (0.03)
- Ergebnisse der Varianzanalyse:

Haupteffekt für den Faktor Kontext: $F(2) = 10.464, p < .0001$
Interaktion Klasse x Kontext: $F(4) = 4.056, p < .05$
- t-Test:

Schule – Elternhaus $T(47) = 2.959, p < .005$
Schule – Freundeskreis $T(47) = 3.906, p < .0001$
Elternhaus – Freundeskreis: n.s.
- Post-Hoc nach Scheffé: 6 vs. 12; $p < .0001$.

D.1.2: Friedman – Rangtest (Datenbasis: Dreistufige Skalierung)

Tabelle D.1: Ergebnisse des Friedman Rangtest
zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Moral:

Kontext	M (SD)	Mittlerer Rang
Schule	0.245 (0.228)	2.24
Elternhaus	0.146 (0.170)	1.85
Freundeskreis	0.151 (0.169)	1.91

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.

Rundungen auf drei Stellen werden beibehalten um die Rangplätze Elternhaus, Freundeskreis aufzeigen zu können.

$\chi^2(2, N = 48) = 7.261, p < .026.$

Tabelle D.2: Ergebnisse des Friedman Rangtest
zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit:

Kontext	M (SD)	Mittlerer Rang
Schule	0.62 (0.28)	1.76
Elternhaus	0.66 (0.28)	1.80
Freundeskreis	0.86 (0.25)	2.44

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.

$\chi^2(2, N = 48) = 17.013, p < .0001.$

Tabelle D.3: Ergebnisse des Friedman Rangtest
zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Konvention:

Kontext	M (SD)	Mittlerer Rang
Schule	0.47 (0.34)	2.47
Elternhaus	0.29 (0.32)	1.85
Freundeskreis	0.21 (0.22)	1.68

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.

$\chi^2(2, N = 48) = 21.945, p < .0001.$

D.2: Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen zur Überprüfung der Haupteffekte der varianzanalytischen Hypothesenprüfung hinsichtlich der Akzeptanz einer Regelinstanz (H3, H4)

Friedman – Rangtest⁵⁷ (Datenbasis: Dreistufige Skalierung)

Tabelle D.4: Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Moral:

Kontext	M (SD)	Mittlerer Rang
Schule	0.75 (0.34)	2.00
Elternhaus	0.83 (0.28)	2.14
Freundeskreis	0.71 (0.37)	1.86

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.
 $\chi^2(2, N = 48) = 4.173, p < .132.$

Tabelle D.5: Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz von Regelübertritten in der Domäne Persönliche Angelegenheit:

Kontext	M (SD)	Mittlerer Rang
Schule	0.38 (0.27)	2.29
Elternhaus	0.34 (0.37)	2.17
Freundeskreis	0.08 (0.20)	1.54

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.
 $\chi^2(2, N = 48) = 22.892, p < .0001.$

Tabelle D.6: Ergebnisse des Friedman Rangtest zur Akzeptanz einer Regelinstanz in der Domäne Konvention:

Kontext	M (SD)	Mittlerer Rang
Schule	0.94 (0.16)	2.26
Elternhaus	0.83 (0.32)	2.03
Freundeskreis	0.71 (0.31)	1.71

Anmerkungen. N = 48 pro Kontext.
 $\chi^2(2, N = 48) = 16.682, p < .0001.$

⁵⁷ Die Zusätzliche statistische Analyse hinsichtlich der Akzeptanz einer Regelinstanz beschränkte sich auf die Durchführung der Friedman-Ranganalyse. Lediglich hinsichtlich der Items *Wahl der Kleidung* und *Mogeln* wird eine Regelinstanz von wenigen Schüler/innen eingeschränkt akzeptiert wird. Insofern verändert sich die Datenbasis mittels 0/1 Codierung nur geringfügig, was eine zusätzliche Berechnung mittels ALM mit Dummy-Codierung überflüssig macht.

D.3: Ergebnisse zusätzlicher statistischer Berechnungen zur Überprüfung der Haupteffekte der varianzanalytischen Hypothesenprüfung hinsichtlich der Begründung der Akzeptanz eines Regelübertritts (H5, H6)

Im folgenden sind die Ergebnisse der statistischen Häufigkeitsanalysen mittels nonparametrischer Verfahren bezüglich der Begründungen der Nicht-Akzeptanz von Regelübertritten in den einzelnen Kontexten tabellarisch aufgeführt.

Tabelle D.7: Ergebnisse der statistischen Häufigkeitsanalyse moralbezogener Begründungen der Nicht-Akzeptanz der Regelübertritte *Lügen, Versprechen brechen, Mogeln*

Regelübertritt	Kontext	Häufigkeiten		χ^2 -Wert	p
		Moralbezogen	Nicht Moralbezogen		
Lügen	Schule	16	27	2.814	.093
	Elternhaus	39	9	16.333	.0001
	Freundeskreis	43	5	30.083	.0001
Versprechen Brechen	Schule	23	25	0.083	.885
	Elternhaus	43	5	30.083	.0001
	Freundeskreis	46	2	Nicht durchführbar	
Mogeln	Schule	5	17	6,545	.011
	Elternhaus	22	10	4.500	.034
	Freundeskreis	15	25	2,500	.114

Tabelle D.8: Ergebnisse der statistischen Häufigkeitsanalyse konventionsbezogener Begründungen der Nicht-Akzeptanz der Regelübertritte *Zu spät kommen*

Regelübertritt	Kontext	Häufigkeiten		χ^2 -Wert	p
		Konventionsbezogen	Nicht Konventionsbezogen		
Zu spät kommen	Schule	26	15	2.951	.117
	Elternhaus	20	25	.556	.551
	Freundeskreis	40	3	Nicht durchführbar	

