

Moralische Sozialisation im Beruf: Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf: Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13(1), 2-35. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-10038>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Wolfgang Lempert

Moralische Sozialisation im Beruf

Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien

Nach einer früheren Auswertung „klassischer“ Texte, eigenen Untersuchungen des Verfassers bei jungen Facharbeitern und Sekundäranalysen vieler weiterer empirischer Studien wird die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und sozialer Verantwortungsübernahme durch die Interaktion der Subjekte mit sechs soziobiographischen Bedingungen gefördert, die sich stichwortartig wie folgt bezeichnen lassen: manifeste sowie gravierende soziale Konflikte, schwer beirrbare Wertschätzung durch anerkannte Interaktionspartner, zwanglose Kommunikation, partizipative Kooperation, angemessene Verantwortungsattribution und erhebliche Handlungsspielräume. Diese Bedingungen, ihre sozialisationsbedeutsamen Aspekte, lernrelevanten Ausprägungen und wechselseitigen Beziehungen werden hier in einem ersten Hauptteil spezifiziert und unter Rückgriff auf Facharbeiterbiographien konkretisiert. Daran schließt sich ein Versuch, die Wirkungsweise moralisch sozialisierender Interaktionen durch die Kombination von Strukturmodellen der Person-Umwelt-Interaktion (nach Hoff 1986), der sozialisatorischen Interaktion (nach Oevermann u. a. 1976) und des kollektiven moralischen Lernens (nach Miller 1986) sowie durch eine Anwendung dieser Kombination auf die sechs genannten Bedingungen genauer zu bestimmen. Demnach ist die moralische Sozialisation zumindest jenseits der frühen Kindheit vor allem als motivierte Wahrnehmung und Deutung, emotionale, kognitive und enaktive Verarbeitung von Konfigurationen jener Varianten der sechs Bedingungen aufzufassen, deren Komplexität die Kompetenz der Sozialisanden leicht übersteigt. In einem letzten Teil werden unter erneuter Konzentration auf die Arbeitssphäre Forschungsstrategien skizziert, mit deren Hilfe die entwickelten Kategorien und Hypothesen weiter präzisiert und überprüft werden könnten.

A review of „classical“ publications, an investigation in young skilled workers and a reanalysis of other relevant empirical studies have led the author to the conclusion that six sociobiographical conditions can be regarded as promoting the development of moral judgment structures, as well as the sense of social responsibility: (1) involvement in manifest (and serious) social conflicts, (2) permanent esteem by recognized reference persons, (3) free communication, (4) participation in decision-making, (5) adequate attribution of responsibility and (6) considerable opportunities for self-direction. In the first section of the following article, these conditions, their socializing sub-dimensions and variants, as well as their mutual relationships will be specified and exemplified by referring to the biographies of the workers investigated. Subsequently, the functioning of morally socializing social interactions is interpreted. This is done by combining three theoretical models, concerning (a) the interaction of persons with their environment (Hoff 1986), (b) the structure of socializing interaction (Oevermann et al. 1976), and (c) processes of collective moral learning (Miller 1986), and by applying this combination to the six conditions enumerated above. Accordingly, moral socialization, at least beyond early childhood, is to be conceived as motivated perception, interpretation, emotional, cognitive and enactive processing of those variants of the six conditions that are somewhat more complex than the respective capabilities of the subjects. In a brief final section which, again, refers to the work sphere, some research strategies are outlined that may be employed in order to further define the categories and to more rigidly test the hypotheses elaborated.

Vorbemerkung

Im folgenden Beitrag wird ein Verbindungsstück zwischen zwei empirischen Vorhaben des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung dargestellt, einer abgeschlossenen Studie über Berufsbiographien und Persönlichkeitsentwicklung junger Facharbeiter (Hoff/Lempert/Lappe 1991; vgl. auch Lempert/Hoff/Lappe 1990 in dieser Zeitschrift) und einer laufenden Untersuchung über soziale Verantwortung und soziales Lernen in Betrieb und Beruf (Corsten/Lempert 1992 a, b), die mit einigen verwandten Forschungen anderer sozialwissenschaftlicher Institute (lose) koordiniert ist. In beiden Projekten geht es unter anderem um die Ontogenese moralischer Orientierungen, insbesondere im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Wurden letztere in der Facharbeiterstudie nur neben anderen Aspekten der Persönlichkeitsstruktur – Vorstellungen über das Verhältnis von Arbeit und Freizeit sowie Formen des Kontrollbewußtseins – untersucht, so stehen sie bzw. ihre sozialen Entwicklungsbedingungen diesmal mehr im Mittelpunkt. Das hat mich veranlaßt, die seinerzeit begonnenen theoretischen und methodischen Überlegungen (vgl. bes. Lempert 1988) weiter voranzutreiben¹.

1. Einleitung

1.1 Ausgangspunkte: Sechs soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und des Bewußtseins sozialer Verantwortlichkeit

Ich springe sofort in medias res und stelle sechs soziale Bedingungen moralischen Lernens, ihre phasenspezifisch besonders wirksamen Ausprägungen und ihre entwicklungsbehindernden Negativvarianten auf einer Übersichtstabelle vor (Tabelle 1).

Die *Tabelle 1* faßt Ergebnisse zweier Literaturanalysen (Lempert 1988, Teile II und III; Corsten/Lempert 1992 a, Teile 2.2 und 2.3) und einer eigenen empirischen Untersuchung (Hoff/Lempert/Lappe 1991, Teile 3.2.3 und 3.3.3; Hoff 1990; Corsten/Lempert 1992 a, Teil 3.2) zusammen, nach der Veränderungen und Verfestigungen der moralischen Urteilsfähigkeit sowie des Kontrollbewußtseins, die bei jungen Facharbeitern am Ende eines siebenjährigen Erhebungszeitraums eingetreten waren, fast ausnahmslos den Vorhersagen entsprachen, die aus den betreffenden biographischen Daten abgeleitet worden waren. Während die ersten fünf Bedingungen die Entwicklung moralischer Orientierungen überwiegend unmittelbar begünstigten oder erschwerten, wenn sie nur deutlich ausgeprägt und mindestens zwei Jahre lang gegeben waren, wirkte die letzte – Handlungschancen/Restriktionen – mehr indirekt, d. h. über die Schaffung und Verstärkung unterschiedlicher Kontrollüberzeugungen, die die Selbstattribution sozialer Verantwortlichkeit bzw. deren Zurückweisung maßgeblich mitbestimmen (vgl. auch Hoff 1992).

Die relevanten Ausprägungen müssen nach unseren Befunden bei fünf der sechs Bedingungen zugleich vorliegen, wenn die betreffenden Entwicklungs(fort)schritte eintreten sollen; lediglich manifeste soziale Konflikte sind hierfür nicht unbedingt notwendig; Wertschätzung hingegen erwies

Tabelle 1: Soziobiographische Bedingungen und Barrieren der Entwicklung moralischer Orientierungen

Bedingung	Bedingungsvarianten nach ihrem erwarteten Einfluß		
	Förderung des Übergangs zum		Behinderung der moralischen Entwicklung
	konventionellen Denken	postkonventionellen Denken	
manifeste und gravierende versus latente oder nur schwach ausgeprägte Konflikte	offene Konfrontation mit Gegensätzen zwischen individuellen oder sozialen Interessen einerseits, sozialen Normen oder/und kulturellen Werten andererseits	(individuelle) Verwicklung in explizite Widersprüche zwischen normativen Erwartungen oder Wertvorstellungen oder beiden	Artikulation allenfalls von Interessengegensätzen, Unterdrückung, Umlenkung oder Verdrängung von diskrepanten normativen Erwartungen und Wertvorstellungen
zuverlässige Wertschätzung versus Geringschätzung, Indifferenz oder Unberechenbarkeit	konstante emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung zumindest als Mitglied/Rolleninhaber der sozialen Einheit, der sowohl die sozialisierenden als auch die sozialisierten Personen angehören, vor allem durch Autoritätspersonen	permanente Wertschätzung als mündiges Subjekt, einzigartige und vertrauenswürdige Person zumindest durch peers	Abneigung, Ablehnung oder Gleichgültigkeit sowie unvorhersehbarer Wechsel zwischen Wertschätzung und Geringschätzung oder Indifferenz

zwanglose versus eingeschränkte Kommunikation	freie Äußerung und unvoreingenommene Prüfung von Interpretationen und Applikationen problemlos anerkannter sozialer Normen	Diskurs über die Legitimität problematisierter Geltungsansprüche sozialer Normen oder/und kultureller Werte	tendenziell monologische Verschlossenheit oder Dominanz einzelner Personen(gruppen), Versuche manipulativer Beeinflussung von Personen und Gruppen
partizipative versus direkte Kooperation	Mitentscheidung im Rahmen problemlös anerkannter sozialer Normen	Mitwirkung an der Veränderung bestehender oder der Schaffung neuer interpersonaler, organisato- rischer oder institutioneller Normen	Unterdrückung anderer Personen, eigene Unterordnung, Konkurrenz
adäquate versus inadäquate Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung	vertrauensvolle, klare und fähigkeitsangemessene Zuweisung transparenter Aufgaben, Zurechnung faktischer Handlungen, Unter- lassungen, Handlungsergebnisse und -folgen, die vor allem andere Per- sonen oder soziale Einheiten betreffen, leicht miteinander kompatibel sind und konsensuell bewertet werden	vertrauensvolle, klare und fähigkeits- angemessene Zuweisung komplexer Aufgaben, Zurechnung faktischer Handlungen usw., die sowohl die eigene Person als auch andere Menschen oder soziale Einheiten betreffen, schwer miteinander kompatibel sind und kontrovers bewertet werden.	Mißtrauen, Unklarheit, Unterforderung, Überforderung, unkontrolliertes Gewährenlassen, fehlende oder falsche Zurechnung von Handlungen usw.
Handlungschancen versus Restriktionen	berechenbare, kontinuierlich und konsistent vorhandene Handlungsspielräume oder berechenbares kontinuierliches Nebeneinander von Handlungs- spielräumen und Restriktionen	kontinuierliche Inkonsistenz von Freiheitsgraden und Restriktionen innerhalb derselben Situationen oder Rollen	nicht berechenbare, gravierende Lebensereignisse oder zwar berechenbare, aber stark ausgeprägte objektive Restriktionen des Handelns und/oder des Handlungserfolgs

sich als besonders wichtig. Deren Koinzidenz mit den vier übrigen erforderlichen „Faktoren“ ist aber nicht unwahrscheinlich. Ganz im Gegenteil: Die einzelnen Bedingungen hängen – was sich in der Facharbeiterstudie ebenfalls gezeigt hat – miteinander zusammen: Ihre entwicklungsfördernden Ausprägungen korrelieren ebenso wie die betreffenden Negativvarianten.

1.2 Schritte der folgenden Analyse und Argumentation

Weil die sechs Bedingungen die Soziogenese moralischer Orientierungen so weitgehend erklären und weil sie auch aus anderen Gründen – sowohl per se: als Aspekte rationaler, menschenwürdiger gesellschaftlicher Verhältnisse als auch wegen weiterer erwartbarer Auswirkungen: als Merkmale generell kompetenzsteigernder und motivierender Lernmilieus – Aufmerksamkeit verdienen, sollen sie sowie ihr Zusammenhang nachfolgend (unter 2.) anhand der Ergebnisse einer Sekundäranalyse von Daten aus der Facharbeiterstudie genauer betrachtet, anschließend (unter 3.) mit Hilfe sich hierfür anbietender sozialpsychologischer bzw. sozialisationstheoretischer Ansätze hinsichtlich ihrer Wirkungsweise reflektiert und abschließend (unter 4.) aus diesen Resultaten und Reflexionen einige forschungsstrategische Konsequenzen gezogen werden.

2. Empirische Evidenzen: Lernrelevante Dimensionen, Varianten und Konfigurationen der sechs Bedingungen in beruflichen Biographien junger Facharbeiter

Die Originaldaten, die diesem Abschnitt zugrundeliegen, wurden 1980 bis 1987 durch wiederholte Intensivinterviews mit 21 jungen Metallfacharbeitern – sie waren zu Beginn der Untersuchung durchschnittlich 23 Jahre alt –, durch systematische Beobachtungen ihrer Tätigkeit und durch Gespräche mit betrieblichen Experten erhoben, von drei zunächst voneinander unabhängig operierenden Auswertern kategorisiert und – nach einer Klärung vereinzelt festgestellter Differenzen – fallweise zu den moralischen Urteilen, die die Untersuchungspersonen zu fünf standardisierten Konflikten aus verschiedenen Lebensbereichen abgegeben hatten, sowie zu ihren Kontrollüberzeugungen in Beziehung gesetzt (vgl. bes. Hoff/Lappe Lempert 1983; Hoff/Lempert/Lappe 1991, Teile 1.3 und 2.1; Spang/Lempert 1989)². Die Sekundäranalyse, deren Resultate hier resümiert werden³, basiert auf den kategorisierten Erhebungsdaten, auf Darstellungen ausgewählter Einzelfälle im Abschlußbericht der Studie Hoff/Lempert/Lappe 1991, Teile 2.4 und 2.5, und auf erneuten Rückgriffen auf die Originaldaten, d. h. auf die Interviewtranskripte und die Protokolle von Arbeitsbeobachtungen und Expertengesprächen.

Ich gehe jetzt die sechs Bedingungen der Reihe nach durch (= Abschnitte 2.1 bis 2.5), kennzeichne dabei jeweils zuerst etwas genauer die betreffende Kategorie, nenne und erläutere dann sozialisationsrelevante Aspekte und Ausprägungen und veranschauliche diese schließlich durch Beispiele aus der Arbeitssphäre und Berufsbiographie der untersuchten Facharbeiter. Danach wende ich mich auch noch kurz Problemen des Zusammenhangs dieser Bedingungen – in dem betrachteten Sozialbereich und darüber hinaus – zu (2.6). Bei alledem liegt der Akzent auf deren Deskription; die Wirkungsweise der behandelten Bedingungen in Sozialisationsprozessen wird erst im nächsten Kapitel (3.) spezifiziert.

2.1 Manifeste und gravierende versus latente oder nur schwach ausgeprägte soziale Konflikte

(1) Von sozialen *Konflikten* spreche ich hier nicht nur dann, „wenn Erwartungen kommuniziert werden und das Nichtakzeptieren der Kommunikation rückkommuniziert wird“ (Luhmann 1984, S. 530); denn das ist nur der manifeste Aggregatzustand solcher Konflikte. Von ihnen kann vielmehr sinnvoll auch in bezug auf andere Fälle die Rede sein, in denen Gegensätze zwischen Interessen, Normen oder/und Wertvorstellungen zumindest einzelnen Beteiligten und Betroffenen bewußt sind, ohne daß diese sie gegenüber ihren Kontrahenten oder Kontroverses erwartenden Referenzpersonen oder -gruppen artikulieren, so daß die Diskrepanz latent bleibt, allenfalls nonverbal signalisiert oder nur gegenüber Dritten ausgedrückt wird – ganz abgesehen von völlig unbewußten Aversionen und Erwartungskollisionen. D. h. der „harte Kern“ des hier verwendeten, eher sozialpsychologischen als soziologischen Konfliktbegriffs besteht lediglich in der Gegensätzlichkeit von Orientierungen interagierender Personen(gruppen), unabhängig von ihrer Artikulation. Wenn diese Differenzen zur Sprache kommen, wächst nur die Chance ihrer rationalen (womöglich moralischen) Koordination.

(2) Mehrere moralisatorisch bedeutsame *Dimensionen* sozialer Konflikte und die hier relevanten *Unterscheidungen* wurden schon angesprochen:

- Ihr Verbalisierungsgrad wurde zumindest ungefähr (d. h. unter Vernachlässigung des Umstands, daß soziale Konflikte auch nonverbal sichtbar gemacht werden können) durch die polaren Varianten manifest versus latent markiert, zwischen denen freilich kein Abgrund klafft, sondern ein Kontinuum liegt. Das Fehlen manifester Konflikte deutet freilich nicht in jedem Falle auf das Vorhandensein latenter Spannungen hin: Konflikte mögen zwar nirgends und nie völlig absent, wohl aber in manchen Sphären sozialer Interaktion und in einzelnen Phasen menschlicher Entwicklung relativ schwach ausgeprägt sein und dann – anders als Latenzen starker Diskrepanzen – nicht entwicklungshemmend, freilich allenfalls sehr langfristigförderlich wirken. Zumindest analytisch ist also zwischen den Dimensionen manifest versus latent und stark versus schwach zu differenzieren und weiterhin die Dauer der Auseinandersetzung zu berücksichtigen.
- Darüber hinaus wurden drei Arten sozialer Orientierungen unterschieden – Interessen, Normen und Werte – und (artikulierte) Konflikte zwischen Interessen einerseits, Normen oder/und Werten andererseits als Bedingungen des Übergangs zum konventionellen Denken, Normen- oder/und Wertkollisionen hingegen als günstige Voraussetzungen für den späteren Entwicklungsschritt auf die postkonventionelle Ebene registriert (vgl. Tabelle 1). Werden Interessen allein jene Orientierungen genannt, die unmittelbar auf eine der individuellen Situation und sozialen Lage entsprechende Bedürfnisbefriedigung zielen, und stellen Werte nur symbolisch vergegenständlichte, Normen dagegen zusätzlich sanktionsgestützte Präferenzmuster dar, dann empfiehlt es sich in vielen

Fällen, auch zwischen Norm- und Wertkonflikten zu differenzieren, weil letztere im Vergleich zu ersteren angesichts des geringeren Handlungsdrucks, der mit ihnen in der Regel verbunden ist, meist gründlicher reflektiert und diskutiert werden können und postkonventionellem Denken demgemäß mehr Entfaltungschancen bieten als jene. Allerdings kann unter bestimmten Bedingungen gerade ein starker Handlungsdruck Reflexionsprozesse in Gang setzen. Im übrigen bezeichnen diese Unterscheidungen nicht Dichotomien, sondern Kontinua mit breiten „Grauzonen“ zwischen den „reinen“ Varianten. So werden manche Normverletzungen toleriert und manche abweichende Bewertungen durch informelle Sanktionen geahndet.

Normenkollisionen, Wertdiskrepanzen sowie solche intrasituativen Konflikte, die lediglich aus interessenbedingten Erwartungsdivergenzen von Bezugspersonen oder -gruppen resultieren, nötigen die Akteure besonders dann, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, wenn sie nicht zu verschiedenen Zeiten an unterschiedlichen Orten, sondern – wie „Beziehungsfällen“ oder double-bind-Situationen – gleichzeitig an einer und derselben Stelle auftreten; denn die Adressaten können dann kaum eine Doppelrolle spielen. Deshalb sollte auch auf diese Differenz geachtet werden.⁴

(3) *Beispiele* bietet das analysierte Material zwar zu den meisten, aber nicht zu allen getroffenen Unterscheidungen: Im „Feld“ nicht manifeste Konflikte sind – als unterschwellige – auch den Interviewern und Beobachtern so weitgehend latent geblieben, daß ich mir diesbezügliche Vermutungen hier lieber ersparen möchte; zu ihrer Identifizierung und Unterscheidung von insgesamt spannungarmen sozialen Beziehungen hätte es spezieller Verfahren bedurft, die die materiellen Ressourcen und die fachlichen Kompetenzen der Projektgruppe überfordert hätten. Mit allen denkbaren Varianten deutlich manifester Konflikte aber vermag ich aufzuwarten; allerdings werden hier nur deren stärker ausgeprägte Repräsentanten berücksichtigt⁵:

(a) *Interessen-Interessen-Konflikte* lagen unter anderem den Rivalitäten zwischen Abteilungsleitern des in die Untersuchung einbezogenen Betriebs der Elektroindustrie zugrunde, von denen mehrere der hier ausgebildeten Untersuchungspersonen berichteten. Diese Rivalitäten schlugen sich auch auf jenen Hierarchieebenen nieder, denen die untersuchten Lehrabsolventen angehörten: Sie behinderten die Kooperation zwischen den betreffenden Abteilungen (sie verursachten unter anderem lange Wartezeiten bei der Werkzeug- und Materialausgabe), minderten die Leistung und damit die Entlohnung vieler Beschäftigter in diesen Abteilungen und beeinträchtigten auch deren soziale Atmosphäre. In die gleiche Rubrik gehören erbitterte, zum Teil äußerst unfair ausgetragene Konkurrenzkämpfe zwischen „auslernenden“ Lehrlingen eines anderen Untersuchungsbetriebs (in dem Fahrzeugteile produziert wurden), die zwar alle mit einer Weiterbeschäftigung nach bestandener Abschlußprüfung rechnen konnten, für die aber nur wenige ausbildungsadäquate Arbeitsplätze bereitstanden.

(b) *Interessen-Norm/Wert-Konflikte* zeigten sich besonders in zwei Formen: zum einen in der zumindest zeitweiligen Verletzung von Ansprüchen auf qualifizierte Ausbildung und qualifikationsadäquate Beschäftigung, d. h. von Rechten, die aus überbetrieblichen normativen Vorgaben, nämlich den betreffenden amtlichen Ausbildungsordnungen und Berufsbildern abgeleitet werden können, durch die Betriebe, die sich an ihren ökonomischen Interessen der Kostenersparnis und des gewinnbringenden Einsatzes der Auszubildenden orientierten (hierüber haben fast alle untersuchten Facharbeiter berichtet), zum anderen in (ebenfalls interessengeleiteten) Verstößen von Auszubildenden und Lehrabsolventen gegenüber berufliche und betriebliche Standards der Arbeitsqualität, Arbeitsmenge und

Disziplin (wie Ausschußproduktion, Überschreitung von Vorgabe- und Pausenzeiten, Alkoholgenuß am Arbeitsplatz).

(c) *Norm-Norm-Konflikte* konzentrierten sich auf jene Untersuchungspersonen, die als Reparaturfacharbeiter, Meister oder Betriebsräte fungierten: Reparaturfacharbeiter müssen häufig nicht nur zwischen diskrepanten technischen und organisatorischen Normen lavieren (ihre berufliche Kompetenz deckt sich nicht immer mit ihrer betrieblichen Zuständigkeit), sondern auch noch mehreren Herren dienen (dem eigenen Meister *und* höheren Chargen von Produktionsabteilungen). Meister (ähnlich auch Ausbilder) sind von divergierenden Normen geradezu umstellt – so müssen sie unter anderem zwischen hierarchischen Vorgaben, Erwartungen von Kollegen und Untergebenen (die zumindest über Potentiale informeller Sanktionen verfügen) sowie Erfordernissen von Mengen- und Qualitätsmaßstäben vermitteln. Betriebsräte sind nicht einfach Interessenvertreter ihrer Wähler, sondern (durch das Betriebsverfassungsgesetz) verpflichtet, „vertrauensvoll“ mit dem Management zu kooperieren, außerdem kollidiert ihre Tätigkeit als Betriebsrat vielfach mit ihrer Arbeitsfunktion; d. h. auch sie müssen auf mindestens zwei Schultern tragen.

(d) *Wert-Wert-Konflikte* kennzeichneten das soziale Klima in manchen multiethnisch zusammengesetzten Arbeitsgruppen, denen einzelne Untersuchungspersonen angehörten: Auch wenn die betreffenden Ausländer (überwiegend Türken) sich den formellen betrieblichen Standards völlig fügten, waren ihre informellen Beziehungen nicht nur zu den deutschen Kollegen, sondern auch untereinander (etwa das Verhältnis zwischen Türken im engeren Sinne und türkischen Kurden) oft durch kulturelle Differenzen, genauer: durch kulturimperialistische Tendenzen mindestens einer der beteiligten Ethnien geprägt.

(e) *Norm-Wert-Konflikte* äußerten sich im argumentativ legitimierten Widerstand gegen als willkürliche und autoritäre, ungerechte und dysfunktionale Zumutungen wahrgenommene Erwartungen von Ausbildern und Vorgesetzten, z. B. gegen die Nötigung zu stumpfsinnigen Feilübungen (vgl. Lempert 1989), sowie gegen irrational erscheinende betriebliche Normen und Sanktionen, wie unerreichbare Vorgabezeiten (und entsprechende Lohnverluste); denn in diesen Konflikten kommen – neben subkulturellen Resten von Klassensolidarität – auch Auswirkungen des vielzitierten „Wertwandels“ zum Ausdruck, der eine abnehmende Bereitschaft zur fraglosen Unterordnung in betrieblichen Kontexten einschließt und, da er sich vor allem in den jüngeren Geburtskohorten bemerkbar macht, deren Verhältnis besonders zu Angehörigen älterer Generationen belastet, die an herkömmlichen Hierarchien festhalten (vgl. bes. Baethge u. a. 1988). In dem Maße freilich, in dem die Jüngeren in solchen Auseinandersetzungen das Verhalten der Älteren durch passiven Widerstand und aktive Gegenwehr sanktionieren, nehmen die durch sie vertretenen Werte selber Normcharakter an, und ihre diesbezüglichen Erwartungen werden von ihren Kontrahenten ebenfalls als Zumutungen erlebt.

(f) In einer ausgesprochenen „*Beziehungsfalle*“ fand sich ein junger Facharbeiter, der seit seiner Lehrzeit von Kollegen, Vorarbeitern und dem bald ausscheidenden Meister als dessen künftiger Nachfolger betrachtet und behandelt wurde. Diese Erwartung interpretierte er selbst als „double-bind-Versuch“: Einerseits wurde ihm angesonnen, eine Führungsposition anzustreben, und damit auch zugetraut, in diese Rolle hineinzuwachsen (was ihm schmeichelte); andererseits fühlte er sich aufgefordert, sich nicht nur vorerst, sondern auch *nach* dem verheißenden (formellen) Aufstieg (informell) von den „Geführten“ lenken zu lassen, weil er ihnen sein Privileg verdankte (was ihm zuwider war).

(g) *Mischungen* zwischen den behandelten Konfliktformen stellten fast eher die Regel als die Ausnahme dar. Sie traten besonders bei Reparaturfacharbeitern, Meistern und gewählten Interessenvertretern, die allesamt in sehr komplexen Beziehungsgeflechten agierten, aber auch in anderen Fällen hervor, etwa wenn Facharbeiter um Verbesserungen ihrer Arbeitsbedingungen und -gratifikationen zu kämpfen hatten.

2.2 Zuverlässige Wertschätzung versus Geringschätzung, Indifferenz oder Unberechenbarkeit

(1) *Zuverlässige Wertschätzung* bedeutet hier vor allem permanent gewährte, schwer enttäuschbare emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung, vorgeschossenes Vertrauen – Vertrauen in die Fähigkeit der Sozialisanden, selbst Verlässlichkeit und Zurechenbarkeit zu entwickeln, zunächst eher als integrierte Mitglieder bestimmter sozialer Einheiten, später auch als autonom entscheidungs- und handlungsfähige Personen.

(2) Die *Dimensionen und Varianten*, die die moralsozialisatorischen Einflüsse dieser Bedingung bestimmen, wurden wiederum schon großenteils bezeichnet:

- Neben der eben erläuterten positiven Ausprägung und den eher neutralen Varianten Indifferenz und Unberechenbarkeit sowie dem negativen Extrem der Geringschätzung (Abneigung, Ablehnung, Verachtung), die sämtlich eine Stagnation der moralischen Entwicklung der Individuen erwarten lassen (insbesondere wenn diese sich noch auf der vorkonventionellen Ebene befinden), ist als weitere eher förderliche Form die berechenbare Inkonsistenz hervorzuheben: Zuverlässig kalkulierbare (sowie nicht allzu extreme) Kontraste zwischen Positiv- und Negativvarianten dürften sich hier (sowie bei anderen sozialen Bedingungen moralischer Ontogenese) für die Entstehung und Verfestigung komplexerer Strukturen moralischen Denkens als mindestens ebenso förderlich erweisen wie die „heile Welt“ kontinuierlich und konsistent erfahrener Wertschätzung. Das gilt vor allem dann, wenn die kontrastierenden Varianten sachlich, sozial, räumlich und zeitlich nahe beieinanderliegen, weiterhin, wenn sowohl die subjektive Fähigkeit als auch die objektive Gelegenheit gegeben ist, diese Kontraste zu reflektieren bzw. zu diskutieren.
- Nochmals: „Moralisierend“ wirkt in erster Linie das vorweg gewährte und schwer beirrbar Vertrauen in die Entwicklungspotentiale der Sozialisanden. Die hiervon zu unterscheidende nachträgliche Belohnung ihres faktischen Wohlverhaltens mag jedoch als verstärkende Rückmeldung wahrgenommen werden; auch auf diese Weise kann der „Wert“ der Sozialisanden mit seiner „Schätzung“ durch die Sozialisatoren „interagieren“. Moralebenenspezifische Auswirkungen der Wertschätzung resultieren nicht nur daraus, wie die Sozialisatoren die Sozialisanden jeweils definieren (als Gruppenmitglieder, Inhaber sozialer Positionen, Träger sozialer Rollen o. ä. oder aber als besondere Personen bzw. mündige Subjekte), sondern auch aus dem Verhältnis der Sozialisanden zu den Sozialisatoren, nämlich daraus, ob sie diese als Autoritäten anerkennen oder als ihresgleichen respektieren: Die Zuwendung von Elternfiguren und Lehrergestalten dürfte eher frühere, die Anerkennung durch peers, aber auch wiederum durch Meister und Mentoren eher spätere Entwicklungsschritte erleichtern oder überhaupt erst möglich machen; insofern lösen symmetrische Anerkennungsverhältnisse asymmetrische Beziehungen als „Nährböden“ mora-

lischen Lernens nicht einfach ab, sondern letztere können auch noch bei älteren Sozialisanden, die längst in peer-Gruppen integriert sind, zu deren weiterer moralischer Entwicklung beitragen.

(3) *Beispiele* konnten auch diesmal in den ausgewerteten Ausbildungs- und Arbeitsdaten nicht zu allen genannten Varianten gefunden werden. Insbesondere jene Ausprägung gewählter Wertschätzung, die den Übergang zum postkonventionellen Niveau begünstigen dürfte, konnte in der Untersuchung naturgemäß nur ausnahmsweise direkt erfaßt, im übrigen aber nur aus der Zuweisung komplexer Verantwortung, die solches spezifisches Vertrauen voraussetzt, erschlossen werden; sie wird deshalb nachfolgend übergangen (siehe aber unter 2.4). Weiterhin waren in den hier analysierten Daten aufschlußreiche Beispiele nur für die Kategorien „eher Wertschätzung“, „eher Geringschätzung“ und „berechenbare Inkonsistenz“ zu finden; die beiden übrigen Formen – „Indifferenz“ und „Unberechenbarkeit“ – zeigten sich nur in den Berichten einzelner Interviewpartner über ihre *vorberufliche* Sozialisation. Über die genannten Differenzierungen hinaus kann hinsichtlich der Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit vielfach zwischen primär fachlicher, d. h. auf den künftigen Experten und Berufsgenossen zielender Förderung, vorrangig persönlicher, auch private Angelegenheiten einbeziehender Zuwendung und statusverleihender sozialer Anerkennung unterschieden werden.

(a) *Wertschätzung* manifestierte sich demgemäß unter anderem in der Zuweisung anspruchsvoller Lern- und Arbeitsaufgaben⁶, in individuellen Hilfeleistungen bei der Bewältigung fachlicher und persönlicher Probleme – bis hin zur zeitweiligen Erfüllung von Vaterfunktionen (selbst jenseits der Lehrzeit) –, im geduldischen Abwarten langdauernder Entwicklungen, d. h. erheblicher Toleranz gegenüber wiederholten Arbeitsfehlern, fortgesetzten Minderleistungen und Disziplinverstößen, vereinzelt sogar kriminellen Entgleisungen und in der Anerkennung als peer durch formell ranghöhere Personen und Gruppen.

(b) Als Ausdruck von *Geringschätzung* erfuhren Untersuchungspersonen die wegen ihrer Konfliktrelevanz bereits angesprochenen Formen ausbildungsfremder Beschäftigung und autoritärer Repression – beides sowohl während der Lehrzeit als auch hinterher –; auch schon die Vereitelung von Berufswünschen (trotz intensiver Lehrstellensuche) sowie sonstige restriktive Auslesepraktiken von Betrieben gehören in diese Kategorie.

(c) *Berechenbare Inkonsistenzen* wurden nicht nur zwischen den Hauptlebensbereichen der untersuchten Subjekte (Arbeits- und Privatsphäre), sondern auch innerhalb ihrer Arbeit und – vor allem – ihrer Ausbildung festgestellt: zwischen übermäßiger Reglementierung und unzureichender Qualifizierung an einzelnen Lernorten (besonders: generell im Betrieb oder nur in der dortigen Lehrwerkstatt) oder in einzelnen Ausbildungsphasen (primär während der handwerklichen Grundausbildung – Stichwort: Feilen) einerseits und verständnisvoller Förderung anderenorts (speziell in der Berufsschule oder in einzelnen Betriebsabteilungen) bzw. in anderen Phasen der Lehrzeit (etwa im maschinentechnischen Grundkurs) andererseits. Insofern bot schon die Lehrzeit den Betroffenen erhebliche Chancen der Differenzierung ihrer soziomoralischen Kognitionen.

(d) Wenn auch die Gewichte zwischen deren „investiver“ und feedback-Komponente oft sehr ungleich verteilt waren, so wurde Wertschätzung meist nicht ohne Rücksicht auf bereits erbrachte Vorleistungen gewährt und wurden Gratifikationen häufig auch als „Vorschüsse“ auf künftige Bewährung vergeben; d. h. die Wertschätzung und die „geschätzten Werte“ wirkten in der Regel wechselseitig aufeinander ein. Das gilt auch für die geförderten und geforderten moralischen Orientierungen, auch insofern, als ihre Entwicklung in den untersuchten Fällen nicht nur durch die Perzeption erfahrener, sondern auch schon durch die *Antizipation erwarteter betrieblicher und beruflicher Selektionsprozesse*, durch die Auseinandersetzung mit den dabei vorherrschenden Auslesekriterien, maßgeblich beeinflußt wurde. In diesem Sinne stellen auch günstige Beschäftigungs- und

Karriereaussichten Aspekte moralisch sozialisierender Wertschätzung dar; umgekehrt wirken drohende Entlassungen, berufliche Sackgassen oder gar Arbeitslosigkeit demoralisierend (vgl. Braginsky/Braginsky 1975).

2.3 *Zwanglose versus eingeschränkte Kommunikation* *sowie* *Partizipation versus Subordination*

Moralsozialisatorisch relevante Formen der Kommunikation und Kooperation werden in diesem Abschnitt zusammen behandelt; denn sie sind in der Facharbeiterstudie, aus der die anzuführenden Beispiele stammen, weitgehend undifferenziert erhoben und durchgängig kombiniert ausgewertet worden. Ihre (dort wie hier) simultane Betrachtung hängt unter anderem damit zusammen, daß sie in der Arbeitssphäre de facto weitgehend kovariieren.

(1) Mit „*Kommunikation*“ meine ich hier den Austausch von Informationen, Meinungen, Behauptungen, Argumenten usw. durch (nonverbale und verbale) Zeichen und Symbole im Rahmen habitualisierter Regelsysteme sozialer Einheiten. Zwanglos wird kommuniziert, wenn solche Inhalte bzw. Bedeutungsträger sanktionsfrei und relativ umfassend ausgetauscht werden. Eingeschränkte Kommunikation hingegen heißt im Kontext sozialisierender Interaktionen (wie schon auf Tabelle 1 ansatzweise ausgedrückt) jenseits externer Behinderung solchen Austausches die tendenziell monologische Verslossenheit oder Dominanz der Sozialisatoren bzw. deren – durch manipulative Absichten geleitete – Auswahl und Verdrehung ihrer „Botschaften“ einerseits, das Ignorieren oder Nicht-Beantworten bzw. die nur selektive Beachtung und Fehldeutung von Äußerungen der Sozialisanden andererseits. Sofern Moral – was nach Habermas (z. B. 1983) geradezu per definitionem gilt, allerdings von Luhmann (z. B. 1984, S. 317 – 325) vehement bestritten wird – etwas mit Verständigung zu tun hat, ist die Relevanz dieser Dimension für moralisches (Handeln und) Lernen evident. Dabei erleichtert die Beteiligung am freien Disput über den Sinn und die Anwendung solcher sozialer Normen, über deren Geltung sich die Teilnehmer prinzipiell einig sind, eher den Übergang von vorkonventionellen zu konventionellen Orientierungen; geht es dagegen um die grundsätzliche Berechtigung der Geltungsansprüche von Normen und Werten, dann wird postkonventionelles Denken verlangt und – unter günstigen sonstigen Umständen – langfristig auch entwickelt.

(2) Unter „*Kooperation*“ wird das Zusammenwirken zweier oder mehrerer Personen verstanden, die ein gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. English/English 1974, S. 122). „Partizipative Kooperation“ oder einfach „Partizipation“ heißt dann jene Variante, bei der die Beteiligten nicht nur in ausführender Funktion dazu beitragen, daß dieses Ziel erreicht wird, sondern auch mitbestimmen, welche Ziele angestrebt, zumindest, welche Mittel eingesetzt bzw. welche Wege eingeschlagen werden. Umgekehrt sind Kooperationsbeziehungen in dem Maße als „direktiv“ bzw. als „Subordination“ zu charakterisieren, in dem die Ziele, Mittel und Wege

des Zusammenwirkens einseitig vorgegeben werden. Wer die betreffenden Entscheidungen zu beeinflussen vermag, identifiziert sich leichter mit den Regeln und Ergebnissen der Zusammenarbeit und macht sie eher zu verbindlichen Standards und Beweggründen seines Handelns. Je nachdem, ob bei solcher Mitbestimmung geltende Normen nur appliziert bzw. respektiert oder aber transformiert bzw. neue Maßstäbe geschaffen und in Kraft gesetzt werden, sind eher konventionelle oder postkonventionelle Orientierungen gefragt, wird eher die eine oder die andere Form moralischen Denkens auch in ihrer Entwicklung gefördert.

(3) Die analysierten Daten repräsentieren ein breites Spektrum relevanter Ausprägungen der Kommunikation und Kooperation. *Beispiele* werden nachfolgend für mehr und minder entwicklungsfördernde arbeitsbestimmte Kontakte, informelle Beziehungen und hierarchische Relationen vorgestellt.

(a) Unter den *arbeitsbestimmten Kontakten* der untersuchten Lehraabsolventen finden sich drei Kategorien, die sich wahrscheinlich eher positiv auf deren moralische Entwicklung ausgewirkt haben: die fortgesetzt enge teamartige Zusammenarbeit (bei der Montage sowie bei der Wartung und Reparatur großer Maschinen), bei der Momente relativ symmetrischer Kommunikation und partizipativer Kooperation ineinandergreifen; die komplexen und variablen, mehrere funktionalen und hierarchischen Zusammenhänge übergreifenden Sozialbeziehungen von Führungskräften (Vorarbeitern, Meistern, Ausbildern), und die zwar nur sporadisch erforderliche, dann aber umso intensivere Kommunikation und Kooperation bei einigen anderen Tätigkeiten (wie der Konstruktion von Maschinenteilen, dem „gehobenen“ Werkzeugbau und dem Drehen an programmgesteuerten Maschinen, soweit dabei auch neue Programme zu testen und zu verbessern waren). Dem stehen zwei kontaktarme, ja kontakthemmende und damit eher entwicklungsbehindernd oder -verzögernd wirkende Arbeitsformen gegenüber: erstens die technisch vermittelte, „gefügeartige“ Kooperation (etwa zwischen Arbeitern, die in verschiedenen Räumen agieren und deren Aktionen nur durch standardisierte Signale koordiniert werden; vgl. Popitz u. a. 1957); zweitens die Einzelarbeit mit nur minimalen kooperativen Bindungen (etwa im einfachen Werkzeugbau, in der maschinellen Serienfertigung kleiner Teile und bei einfachen Montagearbeiten).

(b) Die *informellen Beziehungen* am Arbeitsplatz, über die die Untersuchungspersonen berichteten, wurden (im Unterschied zu deren eher „gemischten“ Sozialerfahrungen während der Lehrzeit) fast ausnahmslos als sozialintegrativ charakterisiert. Das gilt nicht nur für jene Lehraabsolventen, deren enge funktionale Verflechtungen gute persönliche Kontakte zu den Interaktionspartnern geradezu voraussetzten; vielmehr vermochten auch viele Einzelarbeiter ihre formelle Isolierung zumindest informell zu kompensieren (zuweilen auf Kosten des geforderten Leistungssolls, vielfach auch durch private Treffen). Nur ein einziges Gegenbeispiel ist hier anzuführen: Einem Facharbeiter wurden lange Zeit funktional notwendige Informationen absichtlich durch jene Kollegen vorenthalten, die über das betreffende Wissen verfügten.

(c) Auch die (formell) *hierarchischen Bezüge* der untersuchten Lehraabsolventen waren de facto nicht durchweg, ja nicht einmal überwiegend asymmetrisch strukturiert: Von regelrecht direkter „Kooperation“ war nur in einem einzigen Interview die Rede (wobei der „Knecht“ die Direktiven seines „Herrn“ großenteils sabotierte), sehr viel häufiger hingegen von erfolgreicher Beeinflussung betrieblicher Entscheidungen, sei es über die Kanäle institutionalisierter Interessenvertretung, sei es in direkten und eher informellen Verhandlungen mit dem unmittelbaren oder höheren Vorgesetzten, auch durch (prämierte und realisierte) Vorschläge technischer Verbesserungen.

2.4 Adäquate versus inadäquate Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung

(1) Der Begriff der *Verantwortung* umfaßt eine ganze Reihe von Elementen und Relationen:

„– *jemand*: Verantwortungssubjekt, -träger (Personen, Korporationen) ist

- *für*: etwas (Handlungen, Handlungsfolgen, Zustände, Aufgaben usw.)
- *gegenüber*: einem Adressaten
- *vor*: einer (Sanktions-, Urteils-)Instanz
- *in bezug auf*: ein (präskriptives, normatives) Kriterium
- *im Rahmen eines*: Verantwortungs-, Handlungsbereichs

verantwortlich“ (Lenk/Maring o. J., S. 8; Hervorhebungen im Original).

Das heißt: er oder sie oder auch eine bestimmte soziale Einheit erhält einen bestimmten Auftrag (= Verantwortungszuweisung) und/oder wird als VerursacherIn bestimmter Begebenheiten oder Gegebenheiten zur Rechenschaft gezogen (= Verantwortungszurechnung), oft auch für das betreffende Tun oder Lassen bzw. dessen Konsequenzen haftbar gemacht.

(2) Die *Dimensionen und Varianten* zugewiesener und zugerechneter Verantwortung, die für die moralische Sozialisation bedeutsam erscheinen, sind durch die Dichotomie „adäquat versus inadäquat“ nur sehr unvollständig und ungenau bezeichnet. Im einzelnen kommt es auf folgende Differenzierungen an, die die obige Definition schon teilweise impliziert:

- nach den Akteuren: Individuen oder Kollektive,
- nach den Gegenständen, auf die sich die Verantwortung bezieht: Sachwerte, Selbst oder/und andere Personen,
- nach der Schwere, d. h. der sachlichen, sozialen und zeitlichen Relevanz zu verantwortender Handlungen, Unterlassungen und ihrer Konsequenzen,
- nach den attribuierenden und kontrollierenden Instanzen, ihren Maßstäben und Maßnahmen (auch Sanktionen),
- nach der Komplexität der Verantwortung hinsichtlich ihrer Adressaten, Instanzen und Bewertungskriterien,
- nach ihrer Angemessenheit an die Kompetenzen und Orientierungen der Verantwortungssubjekte (Unterforderung, angemessene Beanspruchung oder starke Überforderung der Akteure) sowie
- nach der Genauigkeit, Vollständigkeit und Richtigkeit der Zuweisung und Zurechnung (auch: Anwendbarkeit des Verursacherprinzips).

Hinsichtlich der Chancen moralischen Lernens in Arbeitskontexten erscheint es darüber hinaus sinnvoll, weiter zu differenzieren: Hier sollte auch danach unterschieden werden, ob die betreffende Verantwortung mit technischen Operationen, sozialen Schutzfunktionen, Interessenvertretung oder Ausbildungs- und Führungsaufgaben einhergeht, sowie danach, ob sie sich auf betriebliche Sozialbeziehungen beschränkt oder darüber hinaus auf gesellschaftliche Kontexte erstreckt.

Jede Verantwortung nötigt zu verbindlichen Entscheidungen und verbietet relativistische Indifferenz. Ist die Verantwortung einfach strukturiert,

d. h. bezieht sie sich auf einzelne andere Personen, in jedem Falle aber auf Adressaten, deren Bedürfnisse, Interessen und Rechte weitgehend kompatibel sind, und ist sie auch nur vor einer einzigen Instanz oder zwar mehreren, aber erwartungshomogenen Instanzen zu vertreten, die nach konsistenten Kriterien urteilen, dann fördert sie eher die Ausbildung und Konsolidierung konventionellen Denkens. Komplexe Verantwortung, die eine Mehrzahl von Adressaten mit konkurrierenden Bedürfnissen usw. – auch Eigenrechte der Verantwortungssubjekte – betrifft, und zu der es außerdem gehört, daß die Erfüllung ihrer Desiderate meist von mehreren Instanzen überwacht und stets nach heterogenen Standards bewertet wird, dagegen begünstigt den Übergang auf das postkonventionelle Niveau⁷.

(3) Prägnante *Beispiele* konnten den ausgewerteten arbeitsbiographischen Daten von Metallfacharbeitern wiederum nur für einen Teil der unterschiedenen Kategorien entnommen werden. Demgemäß differenziere ich im folgenden nur zwischen der Verantwortung für die eigene Person, mittlerer und hoher, einfacher und komplexer Verantwortung für andere, starker Unter- und Überforderung sowie angemessener Beanspruchung.

(a) Die *Verantwortung für die eigene Person* ergab sich aus den Gefahren, die mit den ausgeführten Arbeitsfunktionen einhergingen: Vielfältige Unfallgefahren bedrohten zumindest zeitweise die körperliche Unversehrtheit, schädliche Umgebungseinflüsse (wie Staub, giftige Dämpfe und Gase, extreme und stark wechselnde Temperaturen, ständiger Lärm) die Gesundheit, Hetze, unterqualifizierter Einsatz und soziale Isolierung die fachliche und persönliche Entwicklung der meisten jungen Facharbeiter. Diese Gefährdungen legten es ihnen nahe, sich vorerst vorsichtig zu verhalten, die genannten Belastungen zu kontrollieren und zu kompensieren, langfristig aber weniger gefährliche und weniger belastende Tätigkeiten anzustreben, die ihnen mehr Chancen der Qualifikationsverwertung und Weiterqualifizierung, Kommunikation und Kooperation boten.

(b) *Verantwortung für andere* resultierte vielfach bereits aus unfallträchtigen Situationen, weil Arbeitsunfälle häufig nicht (nur) deren Verursacher, sondern (auch) weitere Personen betreffen. Soziale Verantwortung wurde den meisten der untersuchten Lehrabsolventen jedoch auch sonst zugeschrieben. Als Vorarbeiter, aber auch dann, wenn sie nur auf unterer Hierarchieebene eingesetzt waren, hatten mehrere von ihnen gelegentlich (nebenamtlich) Lehrlinge auszubilden oder andere Arbeiter anzulernen und einzuweisen. Selbst während der Lehrzeit haben einzelne Untersuchungspersonen schon von sich aus sozial verantwortlich gehandelt, indem sie schwächere Lehrkollegen gegen stärkere Mitlehrlinge in Schutz nahmen oder, sei es formell, sei es informell, als Lehrlingssprecher agierten.

(c) Ausgesprochen *hohe soziale Verantwortung* hatten einige von ihnen besonders gegen Ende des Erhebungszeitraums zu tragen (als sie annähernd 30 Jahre alt waren). Auch hier kann zwischen den Funktionen des Unfallschutzes (durch gewissenhafte Wartung und Reparatur von Turbinen in einem Kraftwerk bzw. durch vorsichtiges Führen eines Baukrans) einerseits, der Ausbildung, Führung und Interessenvertretung andererseits unterschieden werden. Diese Verantwortung war in den Fällen der zweiten Kategorie außerordentlich *komplex* strukturiert: Die betreffenden (hauptamtlichen) Lehrlingsausbilder und Meister sowie ein anderer Facharbeiter, der als Arbeitsschutzbeauftragter des Betriebsrats einer großen Fabrik fungierte, hatten sämtlich inkonsistenten Interessenlagen, widersprüchlichen normativen Erwartungen und kontrastierenden Wertvorstellungen unterschiedlicher betrieblicher, z. T. auch überbetrieblicher (gesellschaftlicher) Adressaten und Instanzen gerecht zu werden (vgl. unter 2.1 (3c)).

(d) Sehr *stark unterfordert* erscheinen jene (drei) Facharbeiter, die mit rund 23 Jahren dominant konventionell orientiert waren, aber bis dahin am Arbeitsplatz weder für sich noch für andere in irgendeiner erwähnenswerten Weise Verantwor-

tung zugewiesen bzw. zugebilligt erhalten hatten. Das Gegenteil, d. h. *massive Überforderung*, gilt für einen Lehrlingsausbilder, dem trotz seiner vorkonventionellen Orientierungen sofort nach der Lehrabschlußprüfung die komplexe Ausbilderrolle zugemutet wurde, der er erst nach vielen Jahren einigermaßen zu entsprechen vermochte. Als *angemessen* kann die Beanspruchung einiger Reparaturfacharbeiter angesehen werden, die nach ihrer Lehrzeit zunächst lediglich als „Mitläufer“, Zuschauer und Handlanger erfahrener älterer Kollegen beschäftigt wurden, danach selbst zunächst einfache, dann immer schwierigere Reparaturarbeiten übertragen bekamen, später auch Lehrlinge und zuletzt sogar ihrerseits jüngere Facharbeiter anzulernen hatten, d. h. denen im Maße ihrer wachsenden Bewährung schrittweise immer umfassendere Aufgaben zugeteilt wurden.

2.5 Handlungschancen versus Restriktionen

(1) Zur Verwendung der polaren *Konzepte* (Handlungschancen und Restriktionen) selbst ist hier nur zu sagen, daß sie im Zusammenhang mit moralischer Sozialisation nicht als Extreme jenes Kontinuums zu sehen sind, das sich zwischen absoluter Beliebigkeit und totaler Determination ausdehnt, sondern zu menschlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten in Beziehung gesetzt werden müssen, die sich auf eine *relativ* autonome Situations- und Lebensbewältigung richten. Handlungschancen und Restriktionen sind zwar in einigen der zuvor betrachteten sozialen Bedingungen moralischen Lernens – vor allem in der Partizipation versus Subordination und in der komplexen versus fälschlich zugeschriebenen Verantwortung – bereits impliziert; sie werden an dieser Stelle aber dennoch gesondert angeführt, weil sie – wie schon einleitend angedeutet – die Entwicklung des Kontrollbewußtseins, d. h. der subjektiven Sicht der bewegenden Kräfte im eigenen Verhalten, Handeln und Leben, einer wesentlichen Komponente bzw. Voraussetzung individueller Übernahme sozial angemessener Verantwortung, mitbestimmen (vgl. Hoff 1990), deren relevante Formen aus spezifischen Ausprägungen bzw. Relationen von Handlungschancen und Restriktionen resultieren.

(2) Im einzelnen interessieren hier vor allem folgende *Varianten und Konfigurationen*: Internal-deterministische Kontrollüberzeugungen, nach denen es auf den Einsatz der eigenen Kräfte und Fähigkeiten ankommt und die die Sozialisanden – *ceteris datibus* – zur Übernahme einfacher Verantwortung (der diese auf konventionellem Moralniveau zu genügen vermögen) ermutigen, werden durch berechenbare, kontinuierlich und konsistent gegebene Handlungsspielräume bedingt. Interaktionistische Muster kausaler Attribution, nach denen äußere und innere Ursachen einander wechselseitig beeinflussen und die die Subjekte zur Akzeptanz komplexer Verantwortlichkeit (der sie nur auf postkonventionellem Niveau voll gewachsen sind) befähigen, erwachsen aus der Auseinandersetzung mit kontinuierlich simultan, d. h. innerhalb identischer Rollen und Situationen auftretenden Handlungsspielräumen und Restriktionen. Fatalistische (und folglich lähmende) Vorstellungen der Unerklärbarkeit, Unvorhersehbarkeit und Unbeeinflussbarkeit äußerer und innerer Ereignisse und Vorgänge bilden sich auf dem Erfahrungshintergrund unberechenbarer gravierender Geschehnisse; und der external-

deterministische Glaube an die ausschlaggebende Bedeutung zwar berechenbarer, aber eigengesetzlich wirkender äußerer Faktoren, der ebenso wenig zur Verantwortungsübernahme motiviert, ist ein Produkt kontinuierlich und konsistent vorhandener starker Restriktionen (vgl. Hoff/Lempert/Lappe 1991, S. 161/162).

(3) Die folgenden *Beispiele* sind unter dem Vorbehalt zu sehen, daß (auch) Kontrollüberzeugungen und damit die Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung aus dem *Ensemble* erfahrener Handlungschancen und -schränken hervorgehen, also keineswegs allein durch Arbeitserfahrungen geprägt sind, wie wichtig diese auch immer erscheinen mögen. Deren objektive Bezugspunkte sind vor allem Arbeitszeitstrukturen, Bewegungsräume, Qualifikationsanforderungen, Belastungen und Arbeitsmarktpositionen der Beschäftigten (bzw. Arbeitslosen). Die hier vorgestellten Exempla decken alle soeben theoretisch explizierten Ausprägungen ab⁸.

(a) Berechenbar sowie kontinuierlich und konsistent relativ groß zeigten sich die *Handlungsspielräume* vor allem der untersuchten Reparaturschlosser (soweit diese sich inhaltlich mit ihrer Tätigkeit zu identifizieren vermochten): Sie arbeiteten überwiegend in Normalschicht, ihre Arbeit war zeitlich so wenig strukturiert und terminiert, daß sie häufig (bei geringem Auftragsvolumen und wegen der begrenzten Möglichkeiten, ihre Arbeit zu kontrollieren) zusätzliche Pausen einzulegen, zumindest ziemlich gemächlich zu arbeiten vermochten. Sie bewegten sich (einzeln oder mit Kollegen) auf dem großen, unübersichtlichen Terrain mehrerer Werkshallen, mußten ihre Tätigkeit weitgehend selbständig planen, ausführen und überprüfen, konnten gelegentlich auftretende Belastungsspitzen in späteren Erholungszeiten (mindestens) kompensieren und hatten nach einigen Jahren Berufserfahrung überall, d. h. auf dem betrieblichen und überbetrieblichen Arbeitsmarkt gute Aussichten, sich verhältnismäßig „teuer zu verkaufen“⁹.

(b) Entgegen der Annahme, daß höhere Posten für ihre Inhaber immer mit mehr Freiheiten als niedrigere Ränge verbunden sind, trat die permanente *Gleichzeitigkeit von Handlungschancen und Restriktionen* besonders bei Meistern hervor: Einerseits war auch ihr Arbeitsablauf zeitlich nicht allzu engmaschig strukturiert, ihr Bewegungsraum ziemlich groß, ihre Dispositions- und Kontrollbefugnis erheblich, ihre körperliche Belastung relativ gering – auch konnten sie sich von Zeit zu Zeit ins Meisterbüro zurückziehen, um sich an ihrem Schreibtisch zu erholen –, und theoretisch standen auch ihnen viele Arbeitsplätze offen. Andererseits wurde zumindest einer der in die Untersuchung einbezogenen Meister auch in der Spät- und Nachtschicht eingesetzt; weiterhin standen sie fast fortgesetzt unter starkem Termindruck, den sie infolge immer wieder eintretender unerwarteter Situationen nur durch häufiges Umdisponieren und zahlreiche Kontrollgänge zu entsprechen vermochten, wurden sie oft an mehreren Orten gleichzeitig verlangt, waren sie selbst der Anweisungs- und Kontrollkompetenz höherer Vorgesetzter unterworfen, führten diese komplexe Anforderungsstruktur und ihre „Sandwich“-Position zu spezifischen psychischen Belastungen, und durch einen Betriebswechsel konnten sie sich fast nur verschlechtern, denn ihre besonderen Qualifikationen waren weitgehend nur im eigenen Betrieb verwendbar und anderswo weniger gefragt.

(c) Momente der *Unberechenbarkeit* sowie *berechenbarer Restriktivität* überwogen zeitweise in den Arbeitsbiographien und Arbeitssituationen einzelner Produktionsfacharbeiter, insbesondere in einem schlecht organisierten Großbetrieb. Zufälle, Willkür und übermäßige Repressionen kennzeichneten hier viele personalpolitische Entscheidungen – die betroffenen Lehrabsolventen wurden nicht ausbildungsadäquat beschäftigt, sondern manchmal bei weitem überfordert, meist aber weit unter ihrem Qualifikationsniveau eingesetzt, zum Teil auch in rascher Folge von einem auf den anderen Arbeitsplatz geschoben, ohne Rücksicht auf persönliche Wünsche. Außerdem standen für eine bestimmte „Auswahl“ aus der

Belegschaft zu einem unbestimmten Termin Entlassungen bevor. Ähnlich, d. h. teils schwer kalkulierbar, teils vorhersehbar repressiv erlebten diese Untersuchungspersonen auch ihren betrieblichen Alltag, in dem Hetze und (durch mangelhafte Versorgung mit Materialien und Werkzeugen bedingte) Bummelei einander abwechselten, selbstherrliche Vorgesetzte ihre Untergebenen zu gängeln versuchten, immer wieder außerordentliche Belastungen (unter anderem durch Umgebungseinflüsse) zu ertragen waren, erworbene Qualifikationen zu verfallen drohten und viele Facharbeiter Gefahr liefen, in beruflichen Sackgassen zu landen.

2.6 Bedingungskonstellationen und -sequenzen

Daß die behandelten Bedingungen moralisches Lernen weder als einzelne beeinflussen noch unabhängig voneinander variieren, wurde schon eingangs betont. Dabei wurde auch bereits angedeutet, in welchen Konstellationen sie in der Arbeits- und Lebenswelt der Individuen und in welchen Sequenzen sie in deren Arbeitsbiographien und Lebensläufen moralisch sozialisierend wirken, auch, welche ihrer Konfigurationen überzufällig häufig erwartet werden können. Diese Zusammenhänge möchte ich jetzt noch etwas weiter erhellen. Dabei wird nacheinander auf definitorische und sinnhafte Beziehungen zwischen den Bedingungen, wie sie in allen Lebensphasen und -bereichen gegeben sind, deren empirische Verknüpfung auf höheren Aggregationsebenen gesellschaftlich organisierter Arbeit, ihre sequentielle Ordnung in beruflichen Biographien und deren Korrespondenzen mit vor- und außerberuflichen Verläufen eingegangen.

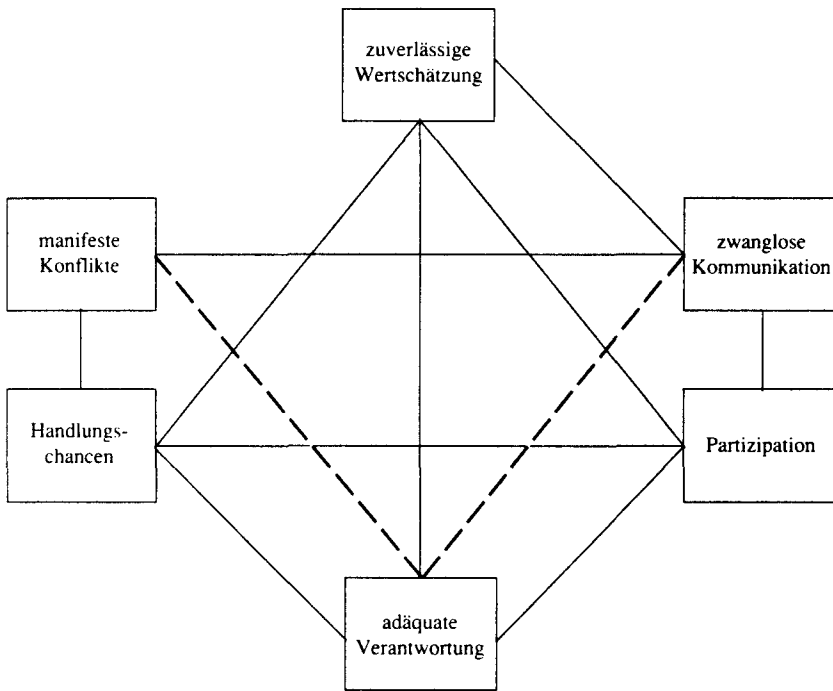
(1) Das *Schaubild 1* zeigt jene Relationen zwischen den sechs Bedingungen, die per definitionem sowie durch „sinnlogische“ Voraussetzungen und Konsequenzen festgelegt und deshalb in allen sozialen Kontexten anzutreffen sind.

Aus diesem Schaubild geht hervor, daß die valide¹¹ Zuweisung *komplexer Verantwortung* bestimmte Ausprägungen aller fünf übrigen Bedingungen einschließt. Komplexe Verantwortlichkeit *impliziert* nämlich

- ein spezifisches Vertrauen, d. h. die Anerkennung von Zurechnungsfähigkeit und Autonomie, als Wertschätzungsbeweis,
- Rollenkonflikte oder/und sonstige Normenkollisionen oder/und Wertdiskrepanzen,
- die zwar manchmal auch schon monologisch reflektierend gelöst werden können, in der Regel aber nur dialogisch-diskursiv zu bewältigen sind und
- die die in sie verwickelten Personen dazu nötigen, aktiv an der Ausgestaltung und/oder Veränderung der betreffenden Rollen, Normen, Institutionen und Wertvorstellungen zu partizipieren, sowie
- Selbstbestimmung und Rechenschaftspflicht hinsichtlich identischer Situationen, also gleichzeitig Handlungschancen und Restriktionen.

(2) Über solche evidenten Zusammenhänge hinaus gibt es auch *empirische Konstellationen, die durch institutionelle, sozialsystemische und soziokulturelle Strukturen bedingt sind*. Hierzu gehören in der Arbeitssphäre besonders Organisationsformen und „Kulturen“ von Betrieben und Unternehmen, Normen und Werte von Berufen, Situationen und Tradi-

Schaubild 1: Direkte Beziehungen zwischen sechs Bedingungen der Entwicklung moralischer Orientierungen



Die gestrichelten Linien gelten nur für komplexe Verantwortung¹⁰.

tionen von Wirtschaftszweigen sowie ökonomische, politische, soziale und kulturelle Spezifika von Regionen. Relevante Merkmale dieser Strukturen von Einheiten auf höheren Ebenen sozialer Aggregation schlagen sich zum Teil unmittelbar in bestimmten Ausprägungen der sechs Bedingungen nieder – etwa in den sozialen Beziehungen zwischen deutschen Beschäftigten und ihren türkischen Kollegen –; andere wirken sich hierauf – wie durch manche Formen der Mechanisierung und Automatisierung der Arbeit auf Handlungsspielräume der Arbeitenden – eher indirekt aus.

(3) Als soziale Vorgaben, die mit den Handlungspotentialen von Personen interagieren, beeinflussen die sechs Bedingungen zunächst nur die Aktualgenese individuellen Handelns in der jeweiligen Gegenwart. Ihre ontogenetischen Auswirkungen auf die betreffenden subjektiven Potentiale stellen sich erst langfristig ein; d. h. als Sozialisationsbedingungen wirken sie erst im Laufe von Jahren. Untersuchungen moralischer Sozialisationsprozesse müssen deshalb darauf zielen, biographische Verläufe zu identifizieren. Bezogen auf die Arbeitssphäre bedeutet das, nach *Berufsverlaufsmustern* zu suchen, die als typisch verschiedene Sequenzen von Konstellationen spezifischer Ausprägungen dieser Bedingungen gekennzeichnet sind (vgl. Hoff/Lempert/Lappe 1991, Teil 2.5).

(4) Weil Erwerbstätigkeit in industrialisierten Gesellschaften zwar – entgegen manchen anderslautenden Prognosen und Diagnosen – nach wie vor die Hauptquelle der Produktion, des Einkommens und des Sozialprestiges ist, gesellschaftliche Arbeit aber gleichwohl – worüber mehr Einigkeit herrscht – auch hier nicht das ganze Leben der Menschen ausfüllt, insbesondere auch nicht als deren einziges Lernmilieu fungiert, vielmehr als solches an *vorberufliche Sozialisationsprozesse* anschließt und mit *außerberuflichen Lebenswelten* auf vielerlei Art zusammenwirkt, kann die Sozialisationsforschung sich auch beim Studium der Ontogenese moralischer Orientierungen nicht auf die Betrachtung einzelner der genannten Lebensphasen und -sphären beschränken, sondern muß ihren Zusammenhang ins Auge fassen. Auch in diesem größeren Blickwinkel kommen bei weitem nicht alle denkbaren Sequenzen und Kombinationen von Bedingungsvarianten gleich häufig vor; vielmehr ist hier ebenfalls mit typischen Konfigurationen zu rechnen: Je nach dem Beruf, der Branche, der Betriebsstruktur, der Hierarchieebene und der konkreten Arbeitsaufgabe findet bereits eine Vorselektion der Auszubildenden und Erwerbstätigen statt, deren Rekrutierungsfelder auch nach den Chancen moralischen Lernens differieren; und die ausbildungs- bzw. arbeitsplatztypischen Konstellationen (moralisch) entwicklungsfördernder und -hemmender Faktoren harmonisieren (oder kontrastieren) oft auch regelhaft mit außerbetrieblichen Lerngelegenheiten und Lernbarrieren. So werden in Schichtarbeit nicht nur oft besonders kontaktarme Tätigkeiten ausgeführt, sondern Schichtarbeiter sind – wegen ihrer immer wieder „antizyklischen“ Tagesabläufe – auch privat eher sozial isoliert als Beschäftigte mit Normalarbeitszeit (vgl. bes. Neuloh 1964) bzw. weitgehend auf Kontakte mit ihresgleichen angewiesen.

3. Theoretische Differenzierungen: Aspekte individuellen und kollektiven moralischen Lernens

Bisher habe ich mich bemüht, durch begriffliche Explikationen, gedankliche Ableitungen und empirische Beispiele deutlich zu machen, wie die sozialen Bedingungen moralischen Lernens zu verstehen sind, welche ihrer Ausprägungen – wenn sie zusammen auftreten – auf welchem Niveau „moralisierend“ wirken, welche Varianten die moralische Entwicklung der Individuen eher blockieren und wie diese Bedingungen kovariieren. Nunmehr begeben mich weiter auf das Gebiet theoretischer Überlegungen und versuche genauer zu zeigen, wie ihre moralisch sozialisierenden Wirkungen erklärt werden könnten. Dabei greife ich auf drei sozialpsychologische bzw. sozialisationstheoretische Ansätze zurück, die – themenspezifisch verschieden fokussiert – auf ähnlichen interaktionistischen Grundannahmen (im Unterschied etwa zu reifungs- oder im engeren Sinne lerntheoretischen Prämissen; vgl. Hoff 1986, Kap.1) fußen und mir – miteinander kombiniert – gut geeignet erscheinen, jene Wechselwirkungen zu spezifizieren, die die je gegebenen Ausprägungen der sechs sozialen Bedingungen und der moralisch bedeutsamen Orientierungen der Sozialisanden aufeinander ausüben. Es sind dies die Strukturmodelle der Person-

Umwelt-Interaktion (nach Hoff 1986, Kap. 2), der sozialisatorischen Interaktion (nach Oevermann u. a. 1976) und des kollektiven moralischen Lernens (nach Miller 1986). In Anlehnung an diese Konzeptionen werden jetzt zuerst mehrere sozialisatorisch relevante Aspekte sozio-psychischer Realität unterschieden, zwei voneinander abweichende Formen der Soziogenese psychischer Strukturen und speziell moralischer Kompetenzen skizziert und zu zwei Modellen möglicher pädagogischer Förderung moralischer Entwicklung in Beziehung gesetzt, die von Kohlberg und seinen Mitarbeitern stammen (3.1). Danach werden die aspektspezifischen Repräsentationen und Effekte der sechs Bedingungen charakterisiert (3.2).

3.1 Grundstruktur und Grundformen sozialisierender Interaktionen sowie deren Verhältnis zu ontogenetischen Vorstellungen und moralpädagogischen Modellen der Kohlberg-Schule

(1) Nach Hoff (1986, Kap. 2) können bei Interaktionen zwischen sozialen (Umwelt-) und psychischen (Persönlichkeits-)Strukturen, wie sie sowohl beim sozialen Handeln als auch beim sozialen Lernen jenseits der ersten Lebensmonate, erst recht im Jugend- und Erwachsenenalter stets stattfinden, folgende *Aspekte* unterschieden werden:

- (a) die „objektive“ Außenseite sozialer Interaktionen in einzelnen Situationen, Kollektiven, Institutionen, Bereiche usw., die gegenüber ihren Repräsentationen in den Köpfen der Beteiligten stets überschüssige Elemente und Relationen enthält, zumindest implizit, etwa in der Form latenter Sinnstrukturen,
- (b) ihre Perzeption und Interpretation durch die (Inter-)Akteure, deren Wahrnehmungen und Deutungen nicht nur – als selektive Operationen – immer hinter der (äußeren) Realität zurückbleiben, sondern oft zugleich – assimilatorisch oder projektiv – an ihr vorbei oder über sie hinausgehen,
- (c) ihre jeweilige (individuelle) emotionale und kognitive Verarbeitung, bis hin zu Antizipationen künftiger (externer) Ereignisse und Zustände, auch zu Entwürfen eigener (Re-)Aktionen,
- (d) das kurzfristig (aktualgenetisch) provozierte individuelle (eher umweltbestimmte) Verhalten oder (eher personbestimmte) Handeln und
- (e) die langfristig (ontogenetisch) ausgebildeten individuellen Muster sozialen Wahrnehmens, Deutens, Fühlens, Denkens und Agierens. Dabei stellen (a) und (e) die miteinander interagierenden – sozialen und psychischen – Strukturen dar und (b), (c) sowie (d) – d. h. Wahrnehmen und Deuten, Fühlen und Denken, Verhalten und Handeln – die Prozesse ihrer Interaktion. All diese Aspekte lassen sich nur analytisch voneinander trennen; empirisch sind sie weitgehend miteinander verquickt. Erst recht würde ihre Sequenz fehlinterpretiert, wenn man darin ein deterministisches Schema aufeinanderfolgender Phasen erblickte; denn alle Glieder dieser Kette sind zwar in gewissem Sinne voneinander abhängig, doch das gilt in beiden Richtungen. Das heißt: soziale Verhältnisse schlagen sich

nicht nur in psychischen Strukturen nieder, sie sind auch durch diese mitbedingt, und die dazwischen ablaufenden Prozesse setzen einander erst recht wechselseitig voraus. Außerdem ist keines für die übrigen mehr als eine notwendige Bedingung. So bedarf die soziale Wahrnehmung zwar der sozialen Wirklichkeit als ihres Gegenstandes, deren Gegebenheit führt aber nicht mit Sicherheit zu ihrer (adäquaten) Perzeption; ebenso können auch alle weiteren Übergänge (ganz oder teilweise) ausbleiben. Und die genannten Strukturen und Prozesse bedingen einander eben nicht einseitig, sondern wechselseitig, sind also auch durch Rückkoppelungsprozesse miteinander verknüpft (wobei diese Ausdrucksweise, streng genommen, bereits fälschlich unterstellt, daß im Verhältnis von Sozial- und Persönlichkeitsstrukturen überhaupt zwischen Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen differenziert werden kann).

(2) Gelingende *Sozialisationsprozesse* können in diesem Rahmen gleichwohl als Veränderungen psychischer Strukturen auf dem Wege der sukzessiven Perzeption und Interpretation, Verarbeitung und (stabilisierenden oder modifizierenden) Bearbeitung sozialer Strukturen beschrieben werden, deren Komplexität die Perzeptions-, Interpretations- usw.-kapazität der Individuen strukturell übersteigt, ohne sie völlig zu überfordern. Diese Prozesse sind zumindest potentiell solange nicht abgeschlossen, wie an irgendeiner Übergangsstelle zwischen sozialen Strukturen, Wahrnehmungsmustern etc. ein entsprechendes Komplexitätsgefälle besteht. Komplexität kann in diesem Kontext – neben höheren Graden der Differenziertheit und Integriertheit – sowohl situations-, rollen- oder bereichsimmanente Unvereinbarkeit sozialer Erwartungen und Bedingungen als auch ein relativ beziehungsloses Nebeneinander unterschiedlich strukturierter Situationen, Rollen oder Bereiche bedeuten. Beides fordert die Individuen zur Reflexion und Diskussion heraus, die freilich auch abwehrend, assimilierend, projektiv oder – zumal bei mangelnden Kommunikationschancen – apathisch reagieren können; im zweiten Fall haben sie außerdem die Möglichkeit, solchen Auseinandersetzungen segmentierend auszuweichen, was insbesondere bei krassen Kontrasten naheliegt.

Diese Darstellung korrespondiert in wesentlichen Hinsichten mit dem allgemeinen Modell sozialisatorischer Interaktion von Oevermann u. a. (1976) und der speziellen Theorie kollektiven (moralischen) Lernens von Miller (1986). Beide Ansätze versprechen insofern weiterzuführen, als sie spezifische Annahmen über die Dynamik struktureller Lernprozesse, das ihnen innewohnende Zusammenspiel externer Vorgaben mit internen Antrieben sowie über lernrelevante perzeptive, interpretative, emotionale, kognitive und kommunikative Leistungen der Sozialisanden enthalten. Nach dem erstgenannten Ansatz interagieren Eltern mit ihren kleinen Kindern auf der Basis affektiver Verbundenheit so, als ob letztere den „objektiven“ Sinn der Interaktion schon besser verstünden und die Anwendung der Regeln dieser Interaktion schon weitergehend beherrschten, als das tatsächlich der Fall ist, und geben ihnen dadurch Gelegenheit, beides von der Interaktion abzulesen, sich zu eigen zu machen; auf diese

Weise können die Kinder ihre zunächst diffusen Antriebe sozial justieren und strukturieren. Nach der zweiten Konzeption resultieren strukturelle Verbesserungen der Kompetenz zur rationalen Argumentation vor allem aus der intramentalen Vergegenwärtigung und Rationalisierung intermentaler Strukturen in verständigungs- und kooperationsorientiert diskutierenden peer-Gruppen, deren Mitglieder alle Argumente akzeptieren, die den Grundsätzen der Generalisierbarkeit, Objektivität und Widerspruchsfreiheit genügen, während alle anderen Argumente abgelehnt werden (vgl. Miller 1986, Einleitung und S. 207ff.). Im Unterschied zum ersten Modell, innerhalb dessen prinzipiell zwischen Sozialisatoren und Sozialisanden differenziert werden kann und nach dem Lernprozesse vor allem bei letzteren, also individuell ablaufen, handelt es sich hier insofern um kollektives Lernen, als dabei tendenziell alle Beteiligten ihre Argumentationsstrukturen transformieren und die Differenz zwischen Sozialisatoren und Sozialisanden entfällt¹².

(3) Im Hinblick auf *moralische Entwicklung* im Sinne von Kohlberg, d. h. auf das Fortschreiten von Stufe zu Stufe und den Übergang von Ebene zu Ebene moralischer Urteilsfähigkeit, das zweifellos als Struktur- im Unterschied zum bloßen Inhaltslernen aufzufassen ist, stellt sich die Frage, inwieweit dieser Prozeß überhaupt als individuelles Lernen begriffen werden kann. Ich meine, daß das möglich ist, aber nur mit Maßen: eher in bezug auf frühe Stadien der Entwicklung (auf die der Ansatz von Oevermann u. a. sich bezieht), allenfalls bis an die Schwelle postkonventionellen Denkens, und auch nur soweit, wie sozialisierende Interaktionen zwischen Erwachsenen (oder sonstwie schon „Fortgeschrittenen“) und Heranwachsenden (in jedem Fall: „Anfängern“) wirklich die (intuitive) Aneignung von vorgeschossenem Sinn und die Einübung in den Gebrauch von Regeln, die diese Interaktionen konstituieren, durch die Sozialisanden einschließen und sich nicht etwa in der bloßen Übernahme modellhaft präsentierter Wahrnehmungs-, Deutungs- usw. -schemata erschöpfen, die den Erwerb der Fähigkeit ihrer situationsadäquaten Anwendung nicht notwendig nach sich zieht; denn dann werden diese Strukturen möglicherweise eben nicht als Strukturen, sondern auch nur als isolierte und starre Inhalte angeeignet, ohne daß sich den Sozialisanden ihr Transfer- und Transformationspotential erschließt¹³. Nach Miller mag strukturelles Lernen zwar ebenfalls auch aus markant asymmetrischen Interaktionen entspringen; hierin sieht er jedoch nur eine Vorform, die leicht ins Pathologische pervertiert; und auch er schreibt die betreffende Entwicklungsdynamik eher frühen Lebensphasen zu. Im Hinblick auf sie spricht er von „heteronomen Rationalisierungszwängen“, die dem Lernenden von einem Lehrenden auferlegt würden und ihn zu (re)konstruktiven Eigenleistungen („Entdeckungen“ oder „Nacherfindungen“) nötigten, die seine bisherige Kompetenz überschritten. In einem mittleren Stadium kämen dann – als Beweggründe der prototypischen Form strukturellen (moralischen) Lernens – „reziproke Rationalisierungszwänge“ argumentativer Auseinandersetzungen zwischen prinzipiell gleich (in)kompetenten Gruppenmitgliedern hinzu, denen der einzelne sich nur zu entziehen

vermöge, wenn er seine soziale Isolierung und Stigmatisierung (durch die betreffenden peers) in Kauf nähme. Zuletzt würden strukturelle Lernprozesse auch durch „autonome Rationalisierungszwänge“ vorangetrieben, denen die – wiederum individuell – Lernenden sich freiwillig unterwürfen; kollektive Argumentationen verlören aber gleichwohl auch dann nicht ihre wissenserweiternden, strukturtransformierenden und geltungsprüfenden Funktionen (vgl. bes. a. a. O., S. 223, 310, 339, 422f.). Andere Formen individuellen moralrelevanten Lernens, bei denen gegen einzelne Grundsätze strukturellen Lernens verstoßen werde, um bestimmte Inhalte zu „retten“, kennzeichnet Miller als pathologisch: das (permanent und exklusiv) autoritäre Lernen, bei dem das Prinzip der Generalisierbarkeit, das ideologische Lernen, bei dem das Prinzip der Objektivität, und das regressive Lernen, bei dem das Prinzip der Widerspruchsfreiheit auf der Strecke bleibe (a. a. O.; S. 432 – 440)¹⁴.

(4) Individuelles und eher inhaltliches moralisches Lernen findet auch in *moralpädagogisch* motivierten Dilemmadiskussionen statt, in denen Lehrer die moralische Entwicklung ihrer Schüler durch die Vorgabe höherstufiger Argumente zu fördern versuchen (vgl. Blatt/Kohlberg 1975). Kollektives und strukturelles moralisches Lernen wird dagegen eher durch die radikaldemokratische Organisation des Schullebens im Sinne „gerechter Gemeinschaften“ in Gang gesetzt (vgl. bes. Power/Higgins/Kohlberg 1989; Oser/Althof 1992, Teil 3).

3.2 *Moralische Sozialisation als motivierte Wahrnehmung und Interpretation, emotionale, kognitive und enaktive Verarbeitung der sechs Bedingungen*

(1) Die zuvor präsentierten Grundgedanken sind jetzt auf die sechs Bedingungen anzuwenden, von denen weiter oben die Rede gewesen ist. Zum umfassenden *und* differenzierten Verständnis der *Dynamik moralischen Lernens* erscheint aber noch eine weitere Vorüberlegung hilfreich. Sie führt – ausgehend von den besonderen Geltungsbereichen der Ansätze von Oevermann u. a. einerseits, Miller andererseits, die je für sich zu kurz greifen, um moralisches Lernen in allen Lebensphasen *und* eingedenk all seiner sozialen Bedingungen zu erfassen – zu einer wechselseitigen Erweiterung der Anwendbarkeit dieser beiden Konzeptionen. Angesichts ihrer beabsichtigten Applikation auf lebenslanges moralisches Lernen läßt nämlich die erste Theorie insofern zu wünschen übrig, als sie frühe Sozialisationsprozesse innerhalb asymmetrisch strukturierter Interaktionen fokussiert; und die zweite beschränkt sich auf eine Explikation der Wirkungsweise bestimmter Ausprägungen von nur einer, allenfalls zweien der sechs Bedingungen: der Kommunikation bzw. der kommunikativen Austragung von Konflikten. Ein sozialisationsbedeutsamer Überschuß an objektivem Sinn kann – wie Miller durch seine Analyse exemplarisch demonstriert – aber auch (tendenziell) symmetrischen Interaktionen innewohnen; und was für Relationen zwischen Argumenten verschiedener Kommunikationspartner gilt, trifft – nach Oevermann u. a. – prinzipiell auch für andere Aspekte interpersonaler Beziehungen (wie Anerken-

nungsverhältnisse und Kooperationsweisen) zu: daß deren objektive Sinnstrukturen und Regelsysteme subjektiv angeeignet und damit operativ verfügbar werden können.

(2) Im Rahmen der vorgestellten Modelle sozialisierender Interaktionen und ihrer Funktionsweise kann moralische Sozialisation (jenseits ihrer Vorformen im frühen Kindesalter) nunmehr als motivierte, genauer: auf soziale Integration gerichtete Wahrnehmung, Interpretation, emotionale, kognitive und enaktive Verarbeitung jeweils gegebener Ausprägungen der sechs Bedingungen spezifiziert werden: Alle sechs Bedingungen schlagen sich potentiell auf allen Ebenen ihrer Interaktion mit psychischen Strukturen nieder. Die jeweiligen Entsprechungen ihrer entwicklungsfördernden Varianten sind auf der *Tabelle 2* charakterisiert.

Nach dieser Tabelle fördert

- die Offenlegung und offene Austragung von Konflikten vor allem die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern,
- vorgeschossene Wertschätzung besonders die Ausbildung von Strukturen emotionaler Verarbeitung,
- zwanglose Kommunikation vorrangig die Differenzierung und Integration sozialer Kognitionen, und
- partizipative Kooperation, adäquate Verantwortungszuweisung und -zurechnung sowie angemessene Aktionsspielräume tragen zur Entfaltung von (relativ stabilen) Handlungsmustern bei.

Nochmals sei an die interaktive Struktur der skizzierten Beziehungen erinnert. Sie bedeutet beispielsweise, daß psychische Konflikte von Individuen nicht nur durch deren Verwicklung in manifeste soziale Konflikte erzeugt werden, sondern auch auf die Formen, in denen diese sozialen Spannungen sich äußern, zurückwirken können, deren Veränderung dann die Beteiligten zu modifizierten (inneren und äußeren) Reaktionen herausfordert, weiterhin, daß der gewährte Kredit an Wertschätzung von Sozialisanden verspielt werden kann, so daß sie sich schließlich mißtrauischen Interaktionspartnern gegenübersehen. Das heißt: auch wenn der Fokus der Betrachtung auf den sozialisierenden Einflüssen soziopsychischer Interaktionen liegt, sind solche Rückkoppelungsschleifen nicht aus dem Blick zu verlieren, weil sie die soziale Seite dieser Interaktionen verändern und damit die sozialisierenden Interaktionen selber modifizieren.

Weitere wünschenswerte Differenzierungen seien hier wenigstens postuliert. Sie betreffen vergleichbare Auffächerungen sowohl für jene Varianten der sechs Bedingungen, die moralisches Lernen erschweren dürften, als auch für die Übergänge vom vorkonventionellen zum konventionellen und vom konventionellen zum postkonventionellen Niveau (vgl. Miller, a. a. O., S. 419 und 422 – 424). Dabei wären sowohl bloß stagnierende Entwicklungen als auch Verfestigungen wenig differenzierter sowie mangelhaft intergrierter oder sogar völlig segmentierter Bewußtseinsstrukturen, für Extremfälle auch Regressionen in Betracht zu ziehen.

Tabelle 2: Entwicklungsfördernde Bedingungen moralischen Lernens und ihre interaktive „Umsetzung“ in psychische Strukturen

Bedingungen	entwicklungsfördernde soziale bzw. interpersonale Strukturen	interaktive Prozesse			resultierende psychische bzw. intrapersonale Strukturen
		individuelle Perzeption und Interpretation interpersonaler Strukturen	individuelle emotionale und/oder kognitive Verarbeitung	individuelles Handeln (versus Verhalten)	
manifeste und gravierende versus latente oder nur schwach ausgeprägte Konflikte	„objektive“ Diskrepanzen zwischen kommunizierten Interessen, Normen, Werten von ego/alter und alter	subjektive Vergegenwärtigung dieser sozialen Diskrepanzen	Überprüfung des/ Erarbeitung eines eigenen Standpunkts	Verständigung von ego mit alter/ Vermittlung zwischen alter und alter durch ego	emotionale und kognitive Selbstwidersprüche von ego (= Problembewußtsein)
zuverlässige Wertschätzung versus Geringschätzung, Indifferenz oder Unberechenbarkeit	extern, d. h. durch alter „vorgeschossene“ Attribution von persönlichem Wert, fachlicher Kompetenz, sozialem Status	Übernahme der Perspektive von alter durch ego, Wahrnehmung der Anerkennung (relation)	Entwicklung von Selbstwertgefühl, Selbstbewußtsein, Selbst- und Fremdvertrauen sowie Fremdachtung	vorherrschende Tendenz: Handeln, d. h. Intentionalität, Initiative, Innovation	intern, d. h. durch ego entwickeltes Selbstwertgefühl, Selbstbewußtsein, Selbst- und Fremdvertrauen sowie Fremdachtung (= moralischer Standpunkt)

zwanglose versus eingeschränkte Kommunikation	intermentaler Austausch von Argumenten	Kenntnisnahme und Verstehen der Argumente anderer Personen	intramentale Reflexion und Integration fremder und eigener Argumente	„aktives“ Zuhören, offenes, verständliches und „gewinnendes“ Argumentieren	Orientierung an geltenden Gründen, Fähigkeit, andere zu überzeugen (= kommun- ikative Kompetenz)
Partizipation versus Subordination	soziale Ko-Operation: wechselseitige Koordi- nation der Operationen verschiedener Akteure	intrapyschische Repräsentation mög- licher Handlungen von ego und alter sowie ihrer Interrelationen	intrapyschische Koordination dieser Handlungs- entwürfe	feedback-kontrollierte Kooperation von ego mit alter	Fähigkeit zu sozialer Perspektivenübernahme und zu logischem Denken, Bereitschaft zur Kooperation (= Inter- aktionskompetenz)
adäquate versus inadäquate Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung	soziale Attribution und reale Verursachung von Folgen des Verhaltens/Handelns von ego für ego oder/und alter	Wahrnehmung der sozialen Attribution und der realen Folgen	Rekonstruktion des Kausalnexus', Antizipation und Ernstnehmen von Konsequenzen künftiger Handlungen	folgenbewußtes Agieren	generalisierte Rücksichtnahme auf personale und soziale Verhaltens- und Handlungsfolgen (= Moralkompetenz)
Handlungschancen versus Restriktionen	„objektive“ Spielräume sanktionsfreien Handelns in bestimmten Situationen, Kollektiven, Institutionen, Bereichen	subjektive Vergegenwärtigung dieser Spielräume	Konzeption und erfahrungsgeleitete Korrektur von Handlungsentwürfen und -strategien	Realisierung dieser Entwürfe und Strategien	realistische Über- zeugungen in bezug auf generelle Chancen und Schranken individuellen und sozialen Handelns (= Kontrollbewußtsein)

4. Methodische Perspektiven: Strategien zur Identifizierung moralisch sozialisierender Arbeitsmilieus

Aus den zuvor explizierten theoretischen Begriffen und Annahmen sowie aus dem bereits erreichten Erkenntnisstand resultieren bestimmte Konsequenzen für das Vorgehen in weiteren empirischen Untersuchungen. Sie sollen im folgenden nicht nur abstrakt, sondern wiederum auch exemplarisch, unter erneutem Rekurs auf Arbeitsstrukturen behandelt, zumindest angedeutet werden. Diese Spezifizierung erleichtert die Rücksichtnahme auf forschungspraktische Probleme wie Restriktionen verfügbarer Ressourcen und Schwierigkeiten des Feldzugangs. Solche Rücksichtnahme erscheint geboten, wenn Empfehlungen nicht nur guteheißen, sondern auch verwirklicht werden sollen.

Generell, d. h. für alle Lebensbereiche gilt, daß den berücksichtigten Gesichtspunkten, d. h. dem gegebenen Stand der Theorieentwicklung und -überprüfung sowie bestehenden forschungspraktischen Limitationen weder ein primär entdeckungsorientiertes Prozedere im Sinne des „theoretical sampling“ (vgl. z. B. Corbin/Strauss 1990), wenig standardisierter Erhebungs- und vorwiegend interpretativer Auswertungsverfahren korrespondiert noch eine in erster Linie auf Konfirmation bzw. Falsifikation ausgerichtete Strategie der Zufallsauswahl, hochstandardisierter Datensammlung und vorrangig statistischer Datenanalyse angemessen ist, sondern Kombinationen von Momenten beider Vorgehensweisen besser entsprechen dürften. In einzelnen Bereichen können aber gleichwohl sehr verschiedene Wege eingeschlagen werden.

Innerhalb des Beschäftigungssystems könnte eine erste Untersuchungsstrategie darauf zielen, hier vorherrschende Konfigurationen der sechs Bedingungen, ihrer sozialstrukturellen Kontexte und psychosozialen Funktionen zu identifizieren. Dazu müßte eine tendenziell für die gesamte Erwerbsbevölkerung repräsentative *Stichprobe* ausgewählt werden. Ein derart extensives Prozedere erscheint jedoch außerordentlich aufwendig und schwierig. Näher liegt deshalb eine zweite Strategie: die theoriegeleitete Auswahl (und intensivere Untersuchung) von kleineren (Zufalls- oder Quota-)Samples, die nach Indikatoren kontrastierender Bedingungskonfigurationen und Sozialisandengruppen definiert bzw. geschichtet sind. Eine solche gezielte Selektion und Unterteilung von Samples ist prinzipiell möglich, weil die theoretische und empirische Erhellung moralischer Sozialisationsprozesse gerade in bezug auf berufliche Kontexte bereits soweit fortgeschritten ist, daß hierfür genügend Anhaltspunkte vorliegen, und aus pragmatischen Gründen – wegen des hohen Untersuchungsaufwands, den die befriedigende Erhellung jedes zu analysierenden individuellen Falles verlangt, sowie wegen der durch Datenschutzbestimmungen und betriebliche Widerstände gesetzten Erhebungsbarrieren – zumindest vorerst sogar vorzuziehen¹⁵. Liegt erst einmal eine Reihe derartiger Studien vor, dann könnte die Synopse ihrer Resultate eine Untersuchung des ersten Typus vielleicht sogar teilweise ersetzen.

Ganz gleich, wie die Stichproben im einzelnen ausgewählt werden: Bei der *Datensammlung* selbst sollten dann durchgängig unterschiedliche Infor-

mationsquellen beansprucht, vor allem: Sozialisanden *und* Sozialisatoren befragt *und* beobachtet werden. Dieses Desiderat folgt aus dem oben explizierten Verständnis moralischer Sozialisationsprozesse, nach dem letztere als schrittweise „Umsetzung“ der sechs Bedingungen in Veränderungen psychischer Strukturen anzusehen sind, die über eine Reihe von zwar prinzipiell unterscheidbaren, aber empirisch schwer isolierbaren Aspekten der Interaktion jener Bedingungen mit diesen Strukturen verläuft. Erst der Vergleich derart heterogener Informationen sichert die optimal erreichbare Validität der wünschenswerten Differenzierungen¹⁶. Soweit es auf dieser Datenbasis dann in der *Auswertungsphase* tatsächlich gelingt, zumindest zwischen objektiven Bedingungen einerseits und subjektiven bzw. interaktiven Prozessen andererseits zu differenzieren, lassen sich Lernchancen schon von hier aus abschätzen, d. h. ohne die zusätzliche Feststellung vorgängiger Berufs- und Lebensverläufe und bereits entwickelter psychischer Strukturen der Sozialisanden allein von dem Komplexitätsgefälle ablesen, das zwischen jenen Bedingungen und diesen Prozessen sichtbar wird.

Ausblick

Es sollte (und könnte) also weiter geforscht werden. Aber nicht nur das. Vielmehr scheint es auch bereits beim derzeitigen Stand der Erkenntnisse über soziale Bedingungen moralischen Lernens möglich, diese Bedingungen – in Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsstätten – zu optimieren: soziale Konflikte diskursiv auszutragen, ehe sie zu gewaltsamen Auseinandersetzungen eskalieren, sich sonstwie unkontrolliert entladen oder auch als latente Handlungs- und Entwicklungsbarrieren zu wirken beginnen, Wertschätzung überzeugend „vorzuschießen“, Vertrauen verpflichtend zu gewähren und anderes mehr – soweit das aus den hier behandelten Zusammenhängen, dem Eigenwert der einzelnen Bedingungen sowie ihren sonstigen erwartbaren Einflüssen auf psychische und soziale Strukturen abgeleitet werden kann. Soziologisch wäre freilich in (mindestens) zwei Richtungen weiter zu fragen: sowohl nach dem gesellschaftlichen „Bedarf“ an moralischer Handlungsregulation und -koordinierung als auch nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen, unter denen die konkreten Bedingungen moralischer Sozialisation verbessert bzw. ihre entwicklungsfördernden Varianten überhaupt erst hergestellt werden können. Doch diesen Fragen muß in anderen Kontexten nachgegangen werden.¹⁷

Anmerkungen

- 1 Um damit im engen Rahmen eines Zeitschriftenartikels zu Rande zu kommen und weder einen allzu frühen Abbruch weiterführender Erwägungen noch die (berechtigte) Ablehnung eines überlangen Manuskripts durch die Herausgeber zu riskieren, sah ich mich genötigt, dem Leser/der Leserin einiges zu unterschlagen bzw. bei ihm/ihr einiges vorauszusetzen, was eigentlich zu einem „ordentlichen“ Aufsatz über mein Thema gehört: Weder wird darin der Moralbegriff definiert noch expliziert, in welchen Schritten moralische Orientierungen sich im Laufe des individuellen Lebens normalerweise entwickeln –

obwohl über beides unter den „Gelehrten“ noch keineswegs völlige Einigkeit herrscht. Statt dessen sei nur auf zwei hierzu besonders informative Werke verwiesen: Kohlberg 1984; Oser/Althof 1992. Wer eine kürzere Version bevorzugt, möge in Corsten/Lempert 1992a, S. 5–13 nachlesen. – Gleich zu Beginn möchte ich auch noch darauf hinweisen, daß die folgenden Ausführungen ebenso wenig wie entsprechende Veröffentlichungen aus dem früheren Projekt allein aus individuellen Bemühungen ihres Verfassers erwachsen sind, sondern daß sich darin auch Zusammenarbeit widerspiegelt. In diesem Falle gilt mein Dank vor allem Michael Corsten und Ernst Hoff, deren Ideen (und Einwände) sich an mehreren Stellen meines Textes niederschlagen, ohne daß dies jeweils angezeigt wird. Hilfreiche Anregungen zur Revision der Rohfassung erhielt ich außerdem von Irene Müller, Nicola Saretzki und Frank Schreiber.

- 2 Auch hierzu ein Hinweis auf eine Kurzform: Lempert 1988, S. 80–84.
- 3 Ausführlich sind sie in Corsten/Lempert 1992a, Teil 3.2 (= S. 255–326) wiedergegeben.
- 4 In der (in der letzten Anmerkung bezeichneten) detaillierten Darstellung der Analyseergebnisse wird außerdem nach der sozialen Reichweite der registrierten Konflikte differenziert und zwischen individuell bedingten bzw. informell strukturierten, tätigkeitsspezifischen, berufsbezogenen, organisationsbezogenen und gesellschaftlichen bzw. gesellschaftlich akzentuierten Konflikten unterschieden. Auf diese weitere, aber mehr handlungs- als sozialisationsrelevante Klassifizierung, die zum Teil auch bei anderen der sechs Bedingungen fruchtbar erscheint, wird hier aus Platzgründen verzichtet.
- 5 Ihre konkreten Ausprägungen an den Arbeitsplätzen der untersuchten Lehrabsolventen können hier nur sehr selektiv skizziert werden; weitere Beispiele, genauere Beschreibungen und Angaben über die betreffenden Untersuchungspersonen sowie über die entsprechenden Phasen ihrer Berufsbiographie finden sich in der angeführten Langfassung.
- 6 In einem Falle freilich auch in der völligen Überschätzung der Sozialkompetenz eines fachlich qualifizierten Lehrabsolventen, der gleich nach der Lehrzeit zum Lehrlingsausbilder befördert und durch diese Rolle jahrelang dermaßen überfordert wurde, daß seine moralische Entwicklung eher stagnierte als fortschritt. Siehe auch unter 2.4 (3d).
- 7 Weitgehend analoge Unterscheidungen stellen Ekardt und Löfflers (1988) Begriffspaar „Pflicht“ und „Verantwortung“ sowie Kaufmanns (1989) Differenzierung zwischen „Verantwortung“ und „Verantwortlichkeit“ dar.
- 8 Dabei habe ich allerdings eine Zwischenform unterschlagen, die ebenfalls konventionelles Denken begünstigt: additiv-deterministische Vorstellungsmuster, d. h. bereichs-, rollen- oder situationsspezifische Attributionen interner und externer Ursachen, wie sie in der Phase des Übergangs von (internal- oder external-)deterministischen zu interaktionistischen Orientierungen auftreten. Sie resultieren aus dem kontinuierlichen Nebeneinander von Lebensbereichen, Rollen oder Situationen mit berechenbaren Handlungsspielräumen und Erfolgchancen einerseits und anderen Bereichen usw., die durch Restriktionen gekennzeichnet sind, andererseits. Vgl. nochmals Hoff/Lempert/Lappe, S. 161/162. *Theoretisch* wäre es sogar plausibler, alle monokausal deterministischen, also auch ausgeprägte interne Kontrollüberzeugungen (nur) mit vorkonventionellem Denken (genauer: rigide Externalität mit Sanktionsorientierung und rigide Internalität mit egozentrischem Instrumentalismus) und erst additiv-deterministische Vorstellungsmuster mit konventionellen Orientierungen in Verbindung zu bringen, insofern darin als external interpretierbare Überzeugungen von dem, was man/frau soll, mit (internalen) Könnensvorstellungen konvergieren (und so das Wollen des Gesollten sinnvoll erscheinen lassen; vgl. Hoff 1992). *Empirisch* gehen aber auch internal-deterministische Orientierungen überzufällig häufig mit konventionellem Denken einher (vgl. Hoff/Lempert/Lappe 1991, S. 140, 150, 198 und 203). Das

- dürfte – wie schon im Text angedeutet – damit zusammenhängen, daß ausgeprägte Handlungsspielräume (die die Ausbildung der „Internalität“ bedingen) häufig auch dann gegeben sind, wenn ansonsten jene Varianten der übrigen fünf Bedingungen vorliegen, die die Entfaltung konventioneller Denkformen begünstigen; zudem werden internalisierte Pflichten eher internal als external attribuiert. Im Einzelfall ist es ohnehin oft schwierig, zwischen durchgängig vorhandenen und eher bereichsweise, rollenspezifisch oder situationstypisch gegebenen Handlungsspielräumen zu unterscheiden. Darauf kommt es aber hier auch gar nicht in erster Linie an. Ausschlaggebend ist vielmehr, daß die Sozialisanden überhaupt die Erfahrung berechenbarer Handlungschancen machen können (ganz gleich, welchen Barrieren sie sich im übrigen gegenüberfinden); denn nur dann vermögen sie den Sinn der Forderung einzusehen, bestimmten Normen auch unter widrigen äußeren Umständen zu gehorchen. Bereits dann sind sie aber auch schon imstande, die entsprechenden Präferenzen zu internalisieren.
- 9 Insofern, d. h. unter Absehung von den für ihre Situation typischen Ausprägungen anderer Bedingungen moralischer Sozialisation, wären bei ihnen vor allem einfach strukturierte konventionelle Pflichtvorstellungen zu erwarten gewesen.
- 10 Die Bedeutung der einzelnen Linien ist wie folgt zu verstehen:
Es hängen zusammen
- manifeste Konflikte
 - mit zwangloser Kommunikation, soweit diese Konflikte argumentativ ausgetragen werden, und
 - mit Handlungschancen, soweit auch andere als rein kommunikative Formen der Auseinandersetzung zugelassen werden;
 - zuverlässige Wertschätzung mit
 - zwangloser Kommunikation,
 - Partizipation,
 - adäquater Zuweisung und Zuordnung von Verantwortung sowie
 - Handlungschancen,
 soweit diese Gelegenheiten auf Achtung vor den Intentionen und Vertrauen in die (sich entwickelnden) Kompetenzen der Sozialisanden basieren;
 - zwanglose Kommunikation mit Partizipation, soweit der Einfluß durch Argumente ausgeübt wird;
 - Partizipation
 - mit adäquater Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung, insofern Verantwortung Einflußmöglichkeiten voraussetzt, und
 - mit Handlungschancen, insofern nur zu partizipieren vermag, wer über solche Chancen verfügt;
 - adäquate Zuweisung und Zurechnung von jeglicher Verantwortung mit Handlungschancen, weil auch hierfür entsprechende Handlungsmöglichkeiten gegeben sein müssen; endlich
 - Zuweisung von komplexer Verantwortung überdies
 - mit manifesten Konflikten, insofern sie sich auf auszutragende Intra-Rollenkonflikte oder analoge Normenkollisionen und Wertdiskrepanzen bezieht, und
 - mit zwangloser Kommunikation, insofern derartige Konflikte häufig nur auf dem Wege argumentativer Auseinandersetzungen wirklich gelöst werden können.
- 11 Hier vor allem im Unterschied zum (demoralisierenden) „being held responsible for things outside one’s control“ (Kohn/Schooler 1983, S. 144f.). Den sozialen Implikationen und psychischen Konsequenzen dieser „Überattribution“ sollte vielleicht einmal in einer speziellen Studie genauer nachgegangen werden.
- 12 Hier könnte der Eindruck entstanden sein, ich hätte die beiden Ansätze allzu gewaltsam dem selben „interaktionistischen“ Paradigma subsumiert, dem das

zuvor beanspruchte Modell von Hoff zuzuordnen ist. Denn letzteres bezieht sich auf die *psycho-soziale* Interaktion zwischen Personen und ihrer (sozialen) Umwelt (vgl. Hoff 1986, Kap. 1 und 2), während Oevermann u. a. sowie Miller doch zunächst einmal nur die *soziale* Interaktion zwischen Sozialisanden und Sozialisatoren bzw. der Sozialisanden untereinander und die (einseitigen) Auswirkungen dieser Interaktionen auf die Persönlichkeit der Sozialisanden im Auge haben. Jedoch schließen beide Konzeptionen auch Rückwirkungen psychischer auf soziale Strukturen ein: der Ansatz von Oevermann u. a. allerdings nur, wenn man, wie ich es getan habe, seine zunehmende soziologische Vereinseitigung ignoriert, insofern dann darin mitgedacht werden kann, daß die Vorgaben der Eltern sich auch nach dem jeweiligen Entwicklungsstand ihrer Kinder richten, die Theorie von Miller hingegen durch die explizite Annahme, daß das „Lernen im Kollektiv“, d. h. die Transformation psychischer Strukturen (argumentativ) miteinander verhandelnder Personen, das „Lernen des Kollektivs“, d. h. die Transformation seiner sozialen Struktur, nicht nur voraussetzt, sondern auch nach sich zieht. Vgl. Miller 1986, S. 32f. Die psychischen Antriebskräfte, denen die spontanen Umwelterkundungen sowie die elementaren Formen der perzeptiven usw. Umweltverarbeitung entspringen, kommen freilich bei beiden Autoren zu kurz. Vgl. Sutter 1992, auch schon Reichertz 1988. Damit ist eine Richtung wünschenswerten weiteren Nachdenkens bezeichnet.

- 13 So ist es z. B. zweierlei, Schülern grammatische Regeln vorzugeben und sie diese auswendig lernen zu lassen oder deren richtigen Gebrauch mit Kindern kommunizierend einzuüben.
- 14 Döberts (1992) These, die Differenz zwischen monologischem und dialogischem Lernen sei auf der Kompetenzebene irrelevant, und seine hieran anschließende Kritik an Millers Ansatz trifft, soweit überhaupt, m. E. eher für die Entwicklung von Kompetenzen für gegenständliches als für soziales Handeln zu.
- 15 Als Auswahl- und Schichtungskriterien für derartige Stichproben kommt eine ganze Reihe von relativ „griffigen“ Indikatoren bzw. Determinanten unterschiedlicher Konfigurationen der sechs Bedingungen in Betracht. Es sind dies vor allem:
 - Branchen und Berufe
 - nach den überwiegend bearbeiteten oder verarbeiteten Objekten (Sachen, Zeichen, Symbolen) bzw. kontaktierten Subjekten, womit jeweils spezifische Konflikte, Kontakte und Verantwortungsformen korrespondieren, weiterhin
 - nach den vorherrschenden gesellschaftlichen Funktionen (wie Produktion, Distribution, Verwaltung und Dienstleistungen) und Dysfunktionen, mit denen die genannten Bedingungen ebenfalls kovariieren,
 - Berufe außerdem
 - nach Rekrutierungsfeldern (besonders hinsichtlich des Geschlechts und der Vorbildung ihrer Mitglieder) sowie
 - nach Mustern (weiterer) biographischer Verläufe, nach denen sich divergierende Sequenzen von Konstellationen aller sechs Bedingungen ergeben;
 - Betriebe
 - nach ihrer Trägerschaft (öffentlich versus privat), die insbesondere verschiedene Formen von Verantwortung konstituiert, und
 - nach der Größe, mit der häufig spezifische Organisations-, Konflikt-, Kommunikations-, Kooperations- und Verantwortungsstrukturen einhergehen;
 - Hierarchieebenen, mit denen neben typischen Konflikten, Kontakten und Verantwortungsspannen vor allem voneinander abweichende Handlungsspielräume verbunden sind;

- konkrete Tätigkeiten, unter anderem nach ihrer primär beruflichen, betrieblichen oder aber professionellen Regulation, die ebenfalls in erster Linie die Handlungschancen beeinflusst; endlich
 - Individuen
 - nach dem Alter, Geschlecht und der Vorbildung,
 - nach (sonstwie) unterschiedlichen Verläufen vorberuflicher Sozialisationsprozesse sowie
 - nach kontrastierenden Strukturen außerberuflicher Lebensverhältnisse.
- In einzelnen Studien können kaum alle, sondern immer nur einige dieser Auswahl- und Schichtungskriterien berücksichtigt werden, doch ermöglicht deren systematische Variation eine kumulative Gewinnung relevanter Erkenntnisse.
- 16 Für eine derartige Untersuchung moralischen Lernens in Arbeitskontexten erscheinen besonders folgende Erhebungsmethoden geeignet:
- zur Identifizierung von relevanten „objektiven“ Fakten, d. h. von vorliegenden Ausprägungen der sechs Bedingungen sowie von Verhaltens- und Handlungsweisen der Sozialisanden, die auf diese Bedingungen einwirken, sowohl
 - Arbeitsbeobachtungen als auch
 - Vorgesetztengespräche und
 - individuelle, eventuell auch kollektive Befragungen der als Sozialisanden untersuchten (Auszubildenden oder) Arbeitenden, unter Umständen auch ihrer Untergebenen; sowie
 - zur Erhellung der zugehörigen *subjektiven*, d. h. perzeptiven, interpretativen, emotionalen und kognitiven Prozesse bzw. ihrer Produkte hingegen vor allem Befragungen der Sozialisanden selbst.
- Letztere kommen außerhalb von Längsschnittstudien (die natürlich im Prinzip vorzuziehen sind) auch in erster Linie als Informanten über entsprechende berufsbiographische Gegebenheiten, Ereignisse, Vorgänge, Aktivitäten und die begleitenden psychischen Prozesse in Betracht. M. E. „entwicklungsfähige“ Leitfäden für entsprechende Erhebungen aller erwähnten Kategorien von Daten liegen in der Veröffentlichung von Hoff/Lappe/Lempert 1983 vor. – Soweit außerdem moralisch sozialisierende Einflüsse der betreffenden Bedingungskonstellationen (und -sequenzen) direkt überprüft werden sollen, müssen zusätzliche moralische Urteile der Sozialisanden, Selbstattributionen sozialer Verantwortung und dergleichen erhoben werden, wozu spezifische Interviews und Instrumente nötig sind. Vgl. Spang/Lempert 1989, Anhang (1); Oser u. a. 1991, Kap. 3 und 4 sowie Anhang.
- 17 Eine Aufarbeitung einschlägiger vorliegender Veröffentlichungen vor allem zur ersten Frage findet sich in Corsten/Lempert 1992a.

Literatur

- Baethge, M. u. a. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich.
- Blatt, M./Kohlberg, L. E. (1975): The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, in: Journal of Moral Education, 4, S. 129–161.
- Braginsky, D. D./Braginsky, B. M. (1975): Arbeitslose: Menschen ohne Vertrauen in sich und das System, in: Psychologie heute, 2, 11, S. 22–28.
- Corbin, J./Strauss, A. (1990): Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria, in: Zeitschrift für Soziologie, 19, S. 418–427.
- Corsten, M./Lempert, W. (1992a): Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 42).

- Corsten, M./Lempert, W. (1992b): Soziale Verantwortung in Betrieb und Beruf. Erfordernisse, Möglichkeiten und Grenzen sozial verantwortlichen Handelns sowie Bedingungen moralischen Lernens in der Arbeitsphäre und in der Biographie jüngerer männlicher und weiblicher Angehöriger ausgewählter produktiver und technischer Ausbildungsberufe. Forschungsplan (Langfassung). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (hektographiert).
- Döbert, R. (1992): Die Entwicklung und Überwindung von „Universalpragmatik“ bei Piaget, in: Zeitschrift für Soziologie, 21, S. 96–109.
- Ekardt, H.-P./Löffler, R. (Hrsg.) (1988): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule.
- English, H. B./English, A. C. (1974): A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. London: Longman.
- Habermas, J. (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoff, E.-H. (1986): Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster. Bern: Huber.
- Hoff, E.-H. (1990): Kontrolle und Moral. Problematische Arbeitsprodukte im Urteil von Arbeitern, in: Frei, F./Udris, I. (Hrsg.): Das Bild der Arbeit. Festschrift für Eberhard Ulich zum 60. Geburtstag. Bern: Huber, S. 91–106.
- Hoff, E.-H. (1992): Berufliche Verantwortung. Referat auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier, September 1992.
- Hoff, E.-H./Lappe, L./Lempert, W. (1983): Methoden zur Untersuchung der Sozialisation junger Facharbeiter. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 24).
- Hoff, E.-H./Lempert, W./Lappe, L. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber.
- Kaufmann, F.-X. (1989): Über die soziale Funktion von Verantwortung und Verantwortlichkeit, in: Lampe, E.-J. (Hrsg.): Verantwortlichkeit und Recht. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 204–228.
- Kohlberg, L. E. (1984): Essays on moral development. Volume II: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.
- Kohn, M. L./Schooler, C. (1983): Work and personality. An inquiry into the impact of social stratification. Norwood, N. J.: Ablex.
- Lempert, W. (1988): Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40, S. 62–92.
- Lempert, W. (1989): Feilen, bis einem die Arme abfallen. Erinnerungen junger Facharbeiter an ihre metallhandwerkliche Grundausbildung in der Lehrwerkstatt, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Für Joachim Münch. Baden-Baden: Nomos, S. 197–209.
- Lempert, W./Hoff, E.-H./Lappe, L. (1990): Berufsbiographien und Persönlichkeitsentwicklung junger Facharbeiter. Eine Längsschnittstudie, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10, S. 194–217.
- Lenk, H./Maring, M. (o. J.): Verantwortung: Begriffsanalyse und strukturelle Implikationen. Manuskript o. O.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Ontogenese kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neuloh, O. (1964): Sozialisation und Schichtarbeit, in: Soziale Welt, 15, S. 50–70.
- Oevermann, U. u. a. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung, in: Lepsius, M. R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. deutschen Soziologentages. Stuttgart: Enke, S. 274–295.

- Oser, F./Althof, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. u. a. (1991): *Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Forschungsbericht. Freiburg/Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität (hektographiert).
- Popitz, H. u. a. (1957): *Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*. Tübingen: Mohr.
- Power, F. C./Higgins, A./Kohlberg, L. E. (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Reichertz J. (1988): *Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 1, S. 207–222.
- Spang, W./Lempert, W. (1989): *Analyse moralischer Argumentationen. Beschreibung eines Auswertungsverfahrens*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 36).
- Sutter, T. (1992): *Konstruktivismus und Interaktionismus. Zum Problem der Subjekt-Objekt-Differenzierung im genetischen Strukturalismus*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 3, S. 419–435.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33