
Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

8

**Klaus Beck/ Thomas Bienengräber/ Karin Heinrichs/
Bärbel Lang/ Sigrid Lüdecke-Plümer/ Gerhard
Minnameier/ Kirsten Parche-Kawik/ Andrea Zirkel**

**Die moralische Urteils- und
Handlungskompetenz von
kaufmännischen Lehrlingen –
Entwicklungsbedingungen und ihre
pädagogische Gestaltung**

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Welderweg 9
D-55099 Mainz
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095
email: beck@mail.uni-mainz.de

Beck, K., Bienengräber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung*

Erscheint in: Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

© Copyright

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

DIE MORALISCHE URTEILS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ VON KAUFMÄNNISCHEN LEHRLINGEN - ENTWICKLUNGSBEDINGUNGEN UND IHRE PÄDAGOGISCHE GESTALTUNG

1. Problemstellung

Die Fähigkeit, Sachverhalte daraufhin zu prüfen, ob sie legitim sind, spielt in beruflichen *und* außerberuflichen Handlungszusammenhängen eine wichtige Rolle. Ein junger Versicherungsangestellter, der von seinem Chef zu einer Umsatzfälschung aufgefordert wird, damit *der* eine höhere Provision einstecken kann, sollte unschwer erkennen, daß er mit einem illegitimen Anspruch konfrontiert wird. Aber wie liegen die Dinge, wenn der Chef das Geld braucht, um seiner krebskranken Frau den Aufenthalt in einer alternativmedizinisch geführten Sterbeklinik zu ermöglichen, der von der Krankenkasse nicht bezahlt wird? Spielt es dabei eine Rolle, daß der Chef ein autoritärer und unsympathischer Mensch ist? Oder wie wäre es, wenn gar nicht der Chef, sondern die jüngere Schwester um die Beschaffung des Geldes gebeten hätte, damit sie einen Schwangerschaftsabbruch im Ausland bezahlen kann?

Zugegeben, solche gravierenden Fälle dürften glücklicherweise eher selten vorkommen. In ihnen tritt aber die Legitimitätsproblematik vergleichsweise deutlicher hervor als in den viel häufigeren „alltäglichen“ Situationen der Vertuschung von eigenen Fehlern, des Verschweigens von beobachteten Verbotswidrigkeiten durch Kollegen oder Freunde, des Mobbing, des Personaldiebstahls, der Steuerhinterziehung, des Geheimnisverrats usw. Von einem puristischen Standpunkt aus gesehen, müßte man alle solche Handlungsweisen in Bausch und Bogen verurteilen. Für die in den Situationen Befangenen stellt sich die Lage aber oft nicht so eindeutig dar: Muß man sich unaufgefordert zu einem Fehler bekennen, wenn die eigene Entlassung, Beförderung oder Übernahme nach der Berufsausbildung zur Diskussion ansteht? Ist man gehalten, beim Autoverkauf einen ohnehin offensichtlichen Mangel extra zur Sprache zu bringen? Soll der Versicherungskaufmann, an dessen Beispiel wir die folgenden Überlegungen veranschaulichen, einen abschluswilligen Kunden von sich aus besonders auf Leistungsausschlüsse aufmerksam machen, die im Vertragsformular ja doch aufgezählt sind?

Die Berufsausbildung von Kaufleuten wird heute überall unter den Anspruch gestellt, sie solle „Sozialkompetenz“ vermitteln. Damit ist auch die Fähigkeit angesprochen, sich in jenem Problemfeld adäquat zu bewegen, das die erwähnten Beispiele umreißen. Tatsächlich zeigen Untersuchungen, daß - im Unterschied etwa zu den meisten Intelligenzdimensionen - auch noch bei Er-

wachsenen die hier ins Auge gefaßten Fähigkeiten veränderbar, stimulierbar sind (z.B. COLBY/ KOHLBERG 1987, 101). Insofern wäre es nicht nur nützlich zu wissen, wie diese Fähigkeiten bei Adressaten der kaufmännischen Berufserziehung ausgeprägt sind, sondern es wäre insbesondere auch hilfreich, etwas über die Bedingungen zu erfahren, unter denen sie sich verändern (lassen).

Von L. KOHLBERG wurde eine Theorie der „moralischen Entwicklung“ vorgeschlagen, nach der sich die in den obigen Beispielen geforderte Legitimitätsprüfende Urteilsfähigkeit in einer Folge von sechs Stufen entfalten kann, wie in Abb. 1 dargestellt¹. Nach seiner Auffassung ist es möglich, auf einer niedrigen Stufe stehenzubleiben oder, wenn die Entwicklungsbedingungen geeignet sind, höhere Stufen zu erreichen. Er ist auch der Ansicht, daß man nicht „zurückfallen“ könne, und er glaubt, daß man *alle* Sachverhalte, seien sie beruflich oder außerberuflich, öffentlich oder privat, stets und durchweg aus der Sicht der höchsten Stufe beurteile, die man in seiner bisherigen Entwicklung erreicht hat. Hier scheinen uns jedoch Zweifel angebracht, auf die wir im vorliegenden Beitrag zu sprechen kommen (vgl. dazu auch BECK u.a. 1996, 197-200).

Abb. 1: Stufen der moralischen Entwicklung (nach KOHLBERG)

<u>Prä-moralische Phase</u> (etwa bis zum 4. Lebensjahr)	
<u>Egozentrische Ebene</u> („präkonventionell“)	
Stufe 1:	Orientierung am eigenen Wohlergehen
Stufe 2:	Orientierung an strategischer Tauschgerechtigkeit
<u>Soziozentrische Ebene</u> („konventionell“)	
Stufe 3:	Orientierung an Erwartungen von Bezugspersonen
Stufe 4:	Orientierung an der Gesellschaftsverfassung
<u>Universalistische Ebene</u> („postkonventionell“)	
Stufe 5:	Orientierung am Sozialvertragsdenken
Stufe 6:	Orientierung an universalen Prinzipien

Zunächst wollen wir allerdings zeigen, welche Bedeutung die moralische Urteilsfähigkeit als Dimension der Sozialkompetenz für das Handeln hat und wie sie bei Versicherungslehrlingen ausgeprägt ist. Dabei wird sich herausstellen, daß die Urteile ein und derselben Person - entgegen KOHLBERGs Annahme - in Abhängigkeit vom Problemkontext auf *unterschiedlichen* Stufen stehen können (Kap. 2). Das erscheint u.U. sogar wünschenswert, wenn man bedenkt,

¹ Eine genauere Explikation der Kohlberg-Stufen findet sich in Beck/ Brütting/ Lüdecke-Plümer/ Minnameier/ Schirmer/ Schmid [im folgenden zit. als Beck u.a.] 1996, 188-192. Weitere Quellen dazu sind z.B. Garz 1996, 53-63; Oser/ Althof 1992, Kap 2. Sie beziehen sich hauptsächlich auf Colby/ Kohlberg 1987, 15-22.

daß im Berufsbereich, etwa zwischen Konkurrenten, andere Maßstäbe gelten müssen als in der Familie². Die Frage ist hier jedoch, wie es beim einzelnen zu diesen unterschiedlichen Sichtweisen kommt, wovon es also abhängt, an welchen Legitimitätsstandards er sich orientiert. Kennt man diese Vorgänge, so läßt sich auch prüfen, ob und wo (berufs-)pädagogische Einflußmöglichkeiten offenstehen. Wir berichten hierzu, auf welche Bedingungen unsere Versicherungslehrlinge in ihren wichtigsten Lebensfeldern stoßen (Kap. 3). Im Anschluß daran diskutieren wir die Rahmenbedingungen für pädagogische Maßnahmen, die dem Ziel gewidmet sind, „Sozialkompetenz“ auch in dem Sinne zu vermitteln, daß in legitimitätskritischen Situationen problemgerechtes Handeln ermöglicht wird.

2. Das moralische Urteil als Verhaltensdeterminante

2.1. Der Prozeß der Verhaltensgenese

Die eingangs erwähnte Theorie KOHLBERGS beschreibt die moralische Urteilskompetenz, die eine Person dazu befähigt, moralische Entscheidungen zu treffen und sie zu begründen. Welche Rolle jedoch das moralische Urteil *in der Verhaltensgenese*³ spielt, konnte bisher trotz vielfältiger Diskussionen noch nicht hinreichend geklärt werden (OSER/ALTHOF 1994, 236, 255). KOHLBERG selbst entwickelte dazu nur eine grobe Vorstellung (OSER/ALTHOF 1994, 233). Im Anschluß daran entstanden jedoch einige moralpsychologische Ansätze, in denen jeweils versucht wird, dem Zusammenspiel von Urteil und Verhalten auf die Spur zu kommen (vgl. OSER/ALTHOF 1994, 226-255). Allerdings beschränken sich alle diese Versuche auf verschiedene Einzelperspektiven, die jeweils einen verhältnismäßig kleinen Ausschnitt der Realität und der psychischen Struktur in den Blick nehmen. Eine Erklärung des gesamten Entstehungsprozesses tatsächlichen Verhaltens ist so (noch) nicht möglich.

Im Rahmen unseres Projektes soll ein Konzept entwickelt werden⁴, das eine vergleichsweise "ganzheitliche" Problemsicht eröffnet und eine präzisere Vorstellung über die Verhaltensgenese zu vermitteln vermag. Unsere gegenwärtigen Überlegungen konzentrieren sich zunächst auf den Fall einer (bewußt) reflektierenden Intentionsbildung⁵. Wir skizzieren unsere Vermutungen über

² Vgl. dazu BECK u.a. 1996, 202-205, wo dieser Gesichtspunkt etwas ausführlicher diskutiert wird; s.a. BECK 1996, 1997

³ In den folgenden Ausführungen bezeichnen wir als "Verhalten" alleine das beobachtbare Ergebnis eines internen Generierungsprozesses. Wir unterscheiden nicht im einzelnen nach Sprech-, Kommunikations-, Argumentations- und Gestaltungsverhalten, sondern gehen zunächst davon aus, daß sich unsere Modellierung auf all diese Varianten, die jeweils im moralischen Kontext von Bedeutung sein können, anwenden läßt.

⁴ Wir stützen uns dabei zum einen auf Modelle der allgemeinen Psychologie und insbesondere der Handlungstheorie, zum anderen auf die bisherigen moralpsychologischen Ansätze zur Verhaltensgenese.

⁵ Bei habitualisiertem („gewohnheitsmäßigem“) Verhalten wird entweder implizit auf internalisierte moralische Urteile zurückgegriffen, die zu einem früheren Zeitpunkt durch

den Prozeß der Verhaltensgenese von der Situationswahrnehmung bis zur Auswahl eines Verhaltensprogramms in drei Thesen, ohne an dieser Stelle auf deren theoretische Herleitung eingehen zu können (vgl. Abb.2):

Abb. 2: *Einwirkung der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Intentionbildung im Prozeß der Verhaltensgenese*⁶

- I. Der gesamte Prozeß der Genese des Verhaltens zur Lösung eines moralischen Konflikts wird durch eine Vielzahl von Situations- und Persönlichkeitsmerkmalen (wie Motivation, Interessen, Einstellungen, Kontrollüberzeugungen, Emotionen, Selbstwahrnehmung, Einfluß anderer Interaktionspartner, Entscheidungsunsicherheit des Handelnden und Handlungsdruck) bestimmt, u.a. auch durch die moralische Urteilsfähigkeit.

Reflexion entstanden sind und "damals" durch die moralische Urteilsfähigkeit bestimmt wurden, oder die als normative Regeln unreflektiert in den Wissensbestand übernommen wurden. Hier ist die Rolle der moralischen Urteilsfähigkeit noch ungeklärt.

- ⁶ Das Schaubild gibt nur einen Überblick über ausgewählte Teile des Prozesses der Verhaltensgenese und vernachlässigt z.B. die Bewertung des gezeigten Verhaltens und einen Teil möglicher Rückkopplungsschleifen und Wechselwirkungen. Auf den einzelnen "Stationen" des Prozesses der Verhaltensgenese werden etwa die folgenden "Fragen" geklärt: (1) Welche Situationsmerkmale sind unter moralischem Aspekt (ir-) relevant und wie sind sie ausgeprägt? (2) Welche situationsangepaßten Ziele sind moralisch (in-) adäquat? (3) Welche zieladäquaten Mittel sind moralisch (un-) vertretbar? (4) Welche situationsbezogenen Verhaltensintentionen sind moralisch (in-) akzeptabel? (5) Erzeuge ich mit meinem Verhalten unbedachte, moralisch (un-) problematische Konsequenzen?

- II. Erlebt eine Person einen moralischen Konflikt und wird daraufhin ein Reflexionsprozeß angestoßen, wirkt die moralische Urteilsfähigkeit in allen Phasen der Verhaltensgenese als Filter (Abb. 2). Sie begrenzt den Möglichkeitsraum (1) der subjektiven Situations- und Konfliktwahrnehmung⁷, (2) der Zielbildung, (3) die Mittelwahl und (4) die Wahl eines spezifischen Verhaltensprogramms.
- III. Ein moralischer Konflikt kann schon bei (1) der Situationswahrnehmung, aber auch (2) in der Phase der Zielbildung, (3) der Mittelwahl oder bei (4) der Auswahl des Verhaltensprogramms erlebt und daraufhin (erneut) ein Reflexionsprozeß angestoßen werden. Dieser kann in unterschiedliche Stadien der Verhaltensgenese (1) - (4) einmünden („Rückkopplungsschleifen“).

Trotz der Unsicherheit wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Zusammenhang von moralischem Urteil und Verhalten stimmen die Moralpsychologen dennoch darin überein, daß die moralische Urteilsfähigkeit eine wichtige Instanz der internen Verhaltensgenese darstellt. Diese Behauptung scheint uns auch vor dem Hintergrund der oben genannten Thesen plausibel zu sein. Die Frage ist nun, welche Struktur dieser „moralische Filter“ bei unseren Versicherungslehrlingen aufweist, d.h. auf welchem Argumentationsniveau (s. Abb. 1) sie sich mit moralischen Konflikten auseinandersetzen.

2.2. Zum Status der Urteilskompetenz und ihrer Entwicklungsdynamik

Um die moralische Urteilsfähigkeit unserer Auszubildenden entlang der KOHLBERG-Stufen bestimmen zu können, legen wir ihnen vier Problemgeschichten mit mehreren Abwandlungen vor, in denen verschiedene Grundwerte gegeneinander abgewogen werden müssen. Uns interessiert dabei nicht so sehr, für *welchen* Wert sich der einzelne entscheidet, sondern vielmehr, welche *Begründungsstruktur* hinter seiner Entscheidung steht, denn *sie* ist Indikator für die moralische Urteilsfähigkeit.

Unsere Ausgangsvermutung, daß *ein und derselbe* Wertekonflikt von *ein und derselben* Person je nach Kontext durch Rekurs auf *unterschiedliche* Begründungsstrukturen (und also nach unterschiedlichen Urteilsprinzipien) gelöst werden kann, hat sich in unseren bisherigen Befunden erhärtet. Zwischen 63 und 82 % aller Befragten (n = zwischen 148 und 163, je nach Dilemmageschichte) verwenden in den vier Testgeschichten (betriebliche Außen- und Innenbeziehungen, familiäre und Freundschaftsbeziehungen) unterschiedliche Urteilsprinzipien (s. Abb. 1). Zur Veranschaulichung der Heterogenität des moralischen Urteils berichten wir am Beispiel des Wertekonflikts „*Leben* versus *Gesetzestreue*“ die Antworten zweier

⁷ Wir gehen davon aus, daß - je nach Ausprägung der moralischen Urteilsfähigkeit - Konflikte unterschiedlich wahrgenommen werden (z.B. auf den Stufen 1 und 2 tendenziell eher als Interessenkonflikt, auf den Stufen 3 und 4 eher als Rollenkonflikt, auf den Stufen 5 und 6 eher als Wertekonflikt) und daß die soziale Perspektive, die mit der moralischen Urteilsfähigkeit eng verknüpft ist, die Auswahl der in die Reflexion einbezogenen Aspekte beeinflusst.

Auszubildender zu den Dilemmasituationen aus dem betrieblichen (Beisp. 1) und dem privaten (Beisp. 2) Lebenskontext.

Beisp. 1: Segmentierung im betrieblichen Kontext („Andreas“)

Bereich „Betriebliche Außenbeziehungen“: Dem Versicherungssachbearbeiter Weber liegt der Fall des Versicherungsnehmers Danz vor, der an einem Herzinfarkt gestorben ist. Durch Zufall erfährt er, daß Herr Danz schon vor Vertragsabschluß schwer herzkrank war, dies aber nicht angegeben hatte. Die Witwe, Frau Danz, ist selbst schwer krank und benötigt die Versicherungssumme für eine überlebensnotwendige Operation, die nur in den USA vorgenommen werden kann und nicht von der Krankenkasse bezahlt wird. Soll Weber die Information verschweigen und die Zahlung anweisen?

Andreas: Man übertritt ja im Prinzip doch wieder ein Gesetz. Es ist zwar firmenspezifisch, aber es kann ja passieren, daß es trotzdem rauskommt. Risiko ist eigentlich immer da. Ich würde die Zahlung ablehnen.

Bereich „Betriebliche Innenbeziehungen“: Herr Holm arbeitet als Sachbearbeiter in einem Versicherungsbüro. Sein Chef, Herr Olten, ist aufgrund eines Hausbaus hochverschuldet. Aufgrund der beruflichen und privaten Belastung ist Herr Olten gesundheitlich stark angeschlagen. Die kleinste Zusatzbelastung könnte bei ihm einen tödlichen Herzinfarkt auslösen. Herr Olten bittet seinen Mitarbeiter, die Umsatzzahlen für den zurückliegenden Abrechnungszeitraum zu fälschen. Mit der so erhöhten Umsatzprämie könnte er aus seinen Zahlungsschwierigkeiten herauskommen. Was soll Holm tun?

Andreas: Auf der einen Seite steht sein Arbeitsplatz und die Familie und auf der anderen Seite das Leben des Chefs. Das ist schwer zu entscheiden. Auch wenn sich das jetzt brutal anhört, den Chef sterben zu lassen, aber Holm sollte schon das private Interesse überwiegen lassen.

Während *Andreas* im Fall „Betriebliche Außenbeziehungen“ den Gesetzesgehorsam zur Vermeidung von Strafe empfiehlt (Stufe 1-Denken), wägt er im zweiten Dilemma die Interessen mehrerer Beteiligter gegeneinander ab (Stufe 2-Denken).

Beisp. 2: Segmentierung im privaten Kontext („Bernhard“)

Bereich „Familie“: In den USA droht eine Frau an einer speziellen Art von Krebs zu sterben. Alle Bemühungen ihres Ehemannes Heinz, die hohe Geldsumme für das möglicherweise lebensrettende Medikament aufzubringen, waren erfolglos. Der Apotheker, der das Medikament entwickelt hat, ist zu keinerlei Zugeständnissen bereit. Soll Heinz in die Apotheke einbrechen und das Medikament stehlen?

Bernhard: Das Leben muß Vorrang vor dem Gesetz haben, vor den „starren Paragraphen“. Heinz sollte alles tun, um nicht mitschuldig am Tode seiner Frau zu sein. Die gesellschaftliche Norm des „Nicht-Stehlens“ muß in diesem eindeutigen Fall außer Kraft gesetzt werden.

Bereich „Freundeskreis“: Eberhard und Florian, beide 17 Jahre alt und Vollwaisen, leben in einem streng geführten Internat. Florian leidet unter der Bevormundung. Er ist depressiv und hat bereits einen Selbstmordversuch begangen. Er bittet Eberhard, ihm beim Stehlen der

Verwaltungskasse zu helfen, um mit dem Geld ein Leben in Freiheit beginnen zu können. Was soll Eberhard tun?

Bernhard: *Das Internat ist in diesem Fall schuld an Florians schlechtem Gemütszustand. Deshalb ist es gerechtfertigt, die Internatskasse zu erleichtern.*

Bernhard erkennt in der Heinz-Geschichte einen (Rollen-)Konflikt zwischen der Verpflichtung des Ehemanns, seiner Frau das Leben zu retten und den gesellschaftlichen Erwartungen (Stufe 3-Denken). Im Freundschaftsdilemma argumentiert er dagegen mit dem Austauschprinzip der Stufe 2: „Wie du mir, so ich dir“.

Wie *er* variieren über ein Drittel aller Befragten in ihrem moralischen Urteil zwischen den Stufen 2 und 3. 40 % greifen je nach Problemlage sogar auf die Stufen 1 bis 3 zu. *Andreas* dagegen ist einer der 18 Versicherungskaufleute (13 %), die wahlweise Stufe 1- oder Stufe 2-Prinzipien zur Konfliktlösung heranziehen. Diese heterogenen Begründungsstrukturen lösen sich auch in den bislang durchgeführten Folgerhebungen in der Mehrzahl der Fälle nicht auf.

Da sich bei *allen* im Längsschnitt betrachteten Auszubildenden die Stufenpräferenz in mindestens einer der vier Dilemmageschichten von Jahr zu Jahr verändert hat, muß man die Phase der Berufsausbildung wohl als ein Stadium der inneren moralischen Differenzierung begreifen, in dem sich die Entwicklungsdynamik beschleunigt⁸ und - gegen die theoretische Erwartung - problemspezifisch „ausfächert“⁹. Wir gehen im nächsten Kapitel ein Stück weit der Frage nach, wodurch diese z.T. erheblichen Veränderungen hervorgerufen wurden.

3. Moralrelevante Entwicklungsbedingungen

3.1. Die Dimensionen und ihre Funktion

Kaufmännische Lehrlinge sind in ihrer beruflichen und privaten Umwelt sozialen Gegebenheiten ausgesetzt, die sich auf die Entwicklung ihrer moralischen Urteilsfähigkeit auswirken. LEMPERT und Mitarbeiter (vgl. HOFF/ LEMPERT/ LAPPE 1991; LEMPERT 1993; CORSTEN/ LEMPERT 1997) halten die folgenden Umgebungsmerkmale für moralentwicklungsrelevant: (1) zuverlässig gewährte Wertschätzung, (2) offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten, (3) Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, (4) Partizipationsmöglichkeiten bei Entscheidungen, (5) angemessene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung und (6) Wahrnehmbarkeit angemessener Handlungschancen. LEMPERT (z.B. 1993, 7-18) hat für jede dieser Dimensionen genauere Annahmen in bezug darauf formuliert, wann die moralische Entwicklung für eine Person auf der präkonventionellen oder der

⁸ In der Literatur wird stets die Auffassung vertreten, daß sich derartige Veränderungsprozesse i.d.R. über Jahre hinziehen (vgl. z.B. OSER/ ALTHOF 1992, 113-114, 136).

⁹ Diesen Prozeß versuchen wir auf der Grundlage unserer Daten theoretisch neu zu modellieren.

konventionellen Ebene (s. Abb.1) förderlich verlaufen müßte und wann sie behindert wird. Wir stellen zunächst die einzelnen Bedingungen vor und veranschaulichen sie jeweils an Beispielen, die sich auf den Übergang vom präkonventionellen zum konventionellen Denken beziehen - jener Schwelle, welche die Altersgruppe unserer Auszubildenden nach entwicklungspsychologischen Erwartungen gerade zu überschreiten im Begriff sein sollte (vgl. OSER/ ALTHOF 1992, 76-77).

(1) Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen ist angesprochen bei der *Wertschätzung*, die jemandem gewährt oder entzogen wird. Gemeint sind Achtung, Wärme, Rücksichtnahme versus Mißachtung, Kälte, Härte, die einer Person entgegengebracht werden und die die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein beeinflussen. Hierbei ist insbesondere vorgeschossenes Vertrauen für eine moralische Höherentwicklung maßgeblich (LEMPERT, 1993, 10-13). Wichtig ist u.E. auch die Unterscheidung, ob man als *ganze Person* ((1a) „Wertschätzung als Persönlichkeit“) oder nur *aufgrund bestimmter Leistungen* ((1b) „Wertschätzung als Fachmann bzw. Rollenträger“) akzeptiert wird, da ersteres für den Übergang zum postkonventionellen und letzteres für den Übergang zum konventionellen Niveau bedeutsam ist (LEMPERT 1993, 4).

(2) Bei der *Konfliktaustragung* geht es um die offene Konfrontation von unverträglichen Orientierungen interagierender Personen (Gegensätze zwischen Interessen, Normen und/oder Wertvorstellungen). Auf betrieblicher Ebene äußern sich Interessenkonflikte in persönlichen Rivalitäten und Konkurrenzkämpfen; Normkonflikte können sich an hierarchischen Vorgaben oder divergierenden Rollenerwartungen von Kollegen und Untergebenen entzünden (LEMPERT 1993, 7-9). Für die Entwicklung von moralischem Problembewußtsein sind die Auftretenshäufigkeit *und* die Art der Konfliktaustragung (ob *offen* oder *verdeckt*) bzw. der Verbalisierungsgrad (ob *manifest* oder *latent*) von Bedeutung. Den Übergang zum konventionellen Niveau beeinflussen vor allem solche Konflikte, in denen persönliche Interessen mit den allgemeineren Normen kollidieren.

(3) *Kommunikationsmöglichkeiten* bestehen im Austausch von moralrelevanten Informationen, Meinungen, Behauptungen, Argumenten etc., der im betrieblichen Bereich zwischen Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen in arbeitsbestimmten Kontakten und in informellen Beziehungen stattfindet. Kommunikative Kompetenz kann in eher *zwangloser Atmosphäre* erworben werden, in der offen und sanktionsfrei alle Themen zur Sprache gebracht werden können. Eingeschränkte Kommunikation dagegen läßt nur einen engen Bereich von (meist sozial erwünschten) Meinungsäußerungen zu und behindert so eher den Übergang von Stufe 2 zu Stufe 3 (LEMPERT 1993, 12-13).

(4) Mit der Kommunikationsbeteiligung eng verknüpft sind die *Kooperationsformen*. Moralsozialisatorisch relevant ist hierbei, ob die Zusammenarbeit zwischen Personen *partizipativ* oder *direktiv* geartet ist. Partizipation bedeutet gleichberechtigte Teamarbeit und Eingebundensein in Ent-

scheidungsprozesse. Mitsprachemöglichkeiten im Rahmen anerkannter sozialer Normen fördern die Entwicklung zum konventionellen moralischen Denken. Eher hemmend dagegen wirken subordinative Kooperationsmuster, bei denen man sich unterordnen muß und Weisungen auszuführen hat (ebd.).

(5) Unter *Verantwortungsübernahme* wird die als adäquat oder inadäquat wahrgenommene *Zuweisung* und *Zurechnung* von Verantwortung verstanden, die das *Verantwortungsgefühl* und damit die moralische Kompetenz beeinflusst. Fähigkeitsangemessene Anforderungen werden als entwicklungsförderlich angesehen, Über-/Unterforderung und Unklarheit hinsichtlich der gestellten Anforderungen dagegen als beeinträchtigend. Ein Übergang vom vor- zum konventionellen moralischen Urteil wird schon durch eine angemessene und klare Zuweisung eher einfacher Aufgaben unterstützt (z.B. verantwortlicher Umgang mit Geräten; LEMPert 1993, 14-16).

(6) In engem Zusammenhang mit der Kooperation und der Verantwortungszuweisung stehen die *Handlungschancen*, die im günstigen Falle *Autonomiebewußtsein* stützen und die die Entwicklung von *Kontrollüberzeugungen*¹⁰ stärken (LEMPert 1993, 16-18). Handlungsspielräume bestehen dort, wo man eigene Ideen gestaltend umsetzen kann. Für die moralische Entwicklung zum konventionellen Denken müssen angemessene Handlungsspielräume berechenbar, konstant und konsistent verfügbar sein.

Für jede der erläuterten moralentwicklungsrelevanten Dimensionen erheben wir bei jedem Probanden seine persönliche Empfindung über ihre *Ausprägung* in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Freundeskreis, Betrieb und Berufsschule). Zudem fragen wir für jede (Unter-) Bedingung nach der wahrgenommenen Häufigkeit und nach ihrer persönlichen Wichtigkeit, denn subjektiv bedeutungslose Bedingungen können auch keine starke Wirksamkeit entfalten.

3.2. Befunde zur Ausprägung der Entwicklungsbedingungen¹¹

3.2.1. Der Betrieb

Der Lebensbereich „Betrieb“ wird von unseren Auszubildenden im Hinblick auf die dort vorgefundenen Entwicklungsbedingungen überwiegend

¹⁰ Kontrollüberzeugungen beziehen sich auf die subjektiv eingeschätzte Beeinflußbarkeit bzw. Erklärbarkeit von Verhalten(sfolgen). Sie beinhalten das Bewußtsein von Autonomie und/oder Heteronomie und betreffen attribuierte kausale Beziehungen zwischen Personen und ihrer Umwelt (HOFF/ LEMPert/ LAPPE 1991, 132; HOFF 1995, 47; CORSTEN/ LEMPert 1997, 23-24).

¹¹ In den folgenden Abschnitten stellen wir unsere Befunde zu den Veränderungen der Bedingungen auch graphisch dar. Hierfür wurden die Werte (Koeffizienten im Bereich -1...0...+1) des ersten Erhebungszeitpunktes von denen des zweiten subtrahiert. Eine positive Differenz („Tendenz steigend“) bedeutet, daß sich die Bedingungsausprägung „gebessert“ hat. Analog bringt eine negative Differenz („Tendenz fallend“) eine Bedingungsveränderung in negativer Richtung zum Ausdruck. „Keine Veränderung“ heißt, daß „alles beim alten“ geblieben ist (vgl. die Legende zu Abb. 3-6).

positiv bewertet¹². Die hier berichteten, anhand einer Teilstichprobe¹³ gewonnenen Ergebnisse zeigen, daß diese Einschätzung im allgemeinen bereits zu Beginn der Ausbildung vorliegt und im weiteren Verlauf (zum zweiten Meßzeitpunkt ein Jahr später) im großen und ganzen konstant bleibt. Letzteres belegen die durchgängig hohen Signifikanzwerte, die in den meisten Fällen eine hohe Bedingungsstabilität, gelegentlich jedoch auch starke, einseitig gerichtete Veränderungen zum Ausdruck bringen. Die überwiegend positive Ausprägung der Bedingungen läßt sich in den Tabellen der Abb. 3 an den starken Besetzungen der „+“-Spalten für jeweils beide Erhebungszeitpunkte erkennen. So gaben bei der ersten Bedingung (wahrgenommene „Wertschätzung als Rollenträger“ durch die Mitauszubildenden) zu t_1 19 von 24 und zu t_2 24 von 25 Pbn an, diese Art von Wertschätzung im Betrieb erfahren zu haben (+). Die darunter liegenden Säulendiagramme zeigen die einzelfallbezogenen Änderungsprofile¹⁴. Hier läßt sich die relativ deutlich ausgeprägte Bedingungsstabilität an den hohen Mittelsäulen erkennen.

Unsere Lehrlinge fühlen sich *von ihren Mitauszubildenden* - soweit vorhanden - einerseits hinsichtlich ihrer Leistung („Wertschätzung als Rollenträger“) und andererseits „als Persönlichkeit“ meist „voll und ganz“ akzeptiert. Während ein Lehrling zum zweiten Befragungstermin geringere rollenspezifische Wertschätzung von seinen Mitlehrlingen empfindet als zu t_1 , ist bei fünf anderen bezüglich dieser Entwicklungsbedingung eine Aufwärtsbewegung zu verzeichnen (Nr. 1 und 3 in Abb. 3). Letzteres kann möglicherweise dadurch erklärt werden, daß mit dem Eintritt einer neuen Lehrlingsgeneration in die Ausbildungsbetriebe die „dienstälteren“ Auszubildenden eine gewisse Aufwertung erfahren, wohl auch dadurch, daß sie nun von den jüngeren als erfahrenere Ansprechpartner betrachtet werden.

In bezug auf das Verhältnis der Auszubildenden zu ihren Vorgesetzten gibt es ebenfalls kleine Veränderungen: Die Leistungen der Auszubildenden (Nr. 2 in Abb. 3) werden offenbar einigermaßen differenziert rückgemeldet („Wertschätzung als Rollenträger“), was die vergleichsweise starken

¹² Vgl. auch Beck u.a. (1996, 201). Ein unmittelbarer Vergleich der beiden Befunde wäre nicht aussagekräftig, weil dort die subjektiv gewichteten Umgebungswahrnehmungen berichtet worden sind, während hier dieser Gesichtspunkt der subjektiven Bedeutsamkeit nicht eingerechnet ist. Dort benutzten wir im übrigen für die Ausdrücke „Wertschätzung als Rollenträger“ und „Wertschätzung als Persönlichkeit“ die (gleichbedeutenden, lediglich auf den betrieblichen Kontext abgestimmten) Formulierungen „Wertschätzung als Fachmann“ und „Wertschätzung als Mensch“.

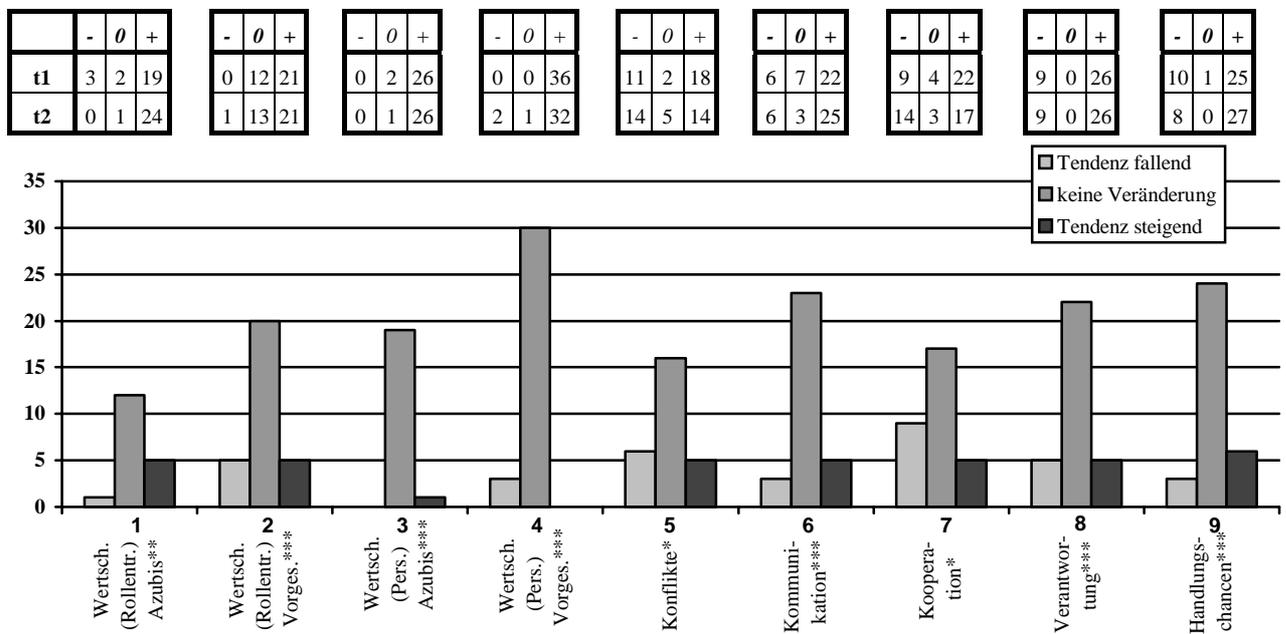
¹³ Die in diesem Kapitel referierten Daten stammen aus einer Teilstichprobe von $N = 39$ Pbn, nämlich zwei Schulklassen, die bislang sowohl zu Beginn der Ausbildung als auch ein Jahr danach befragt worden sind. Für die einzelnen Berechnungen variiert N je nach Fragebogenrücklauf zwischen 27 und 39.

¹⁴ Diese Änderungsprofile zeigen an, für wieviele Pbn sich die jeweilige Bedingung positiv oder negativ verändert hat bzw. gleich geblieben ist. Aus den über den Säulen angeordneten Tabellen läßt sich dies nicht ersehen, weil die dort angegebenen Daten aggregiert sind und daher Kompensationseffekte enthalten (etwa wenn Pb_i zwischen t_1 und t_2 eine „Verbesserung“ erlebt, während Pb_j im gleichen Zeitraum eine „Verslechterungserfahrung“ macht).

Veränderungen von t_1 auf t_2 signalisieren. In dieser Hinsicht gewinnen im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte fünf Lehrlinge an Anerkennung dazu und ebenso viele verlieren.

„Persönlichkeitsbezogene Wertschätzung“ (Nr. 4) wird dem Großteil der befragten Auszubildenden von ihren Vorgesetzten dauerhaft gewährt; lediglich für drei Ausnahmefälle hat sich die wahrgenommene Wertschätzung im Vergleich zum Vorjahr ins Negative verkehrt. Schwankungen können hier immer auch von den ausbildungsplangemäßen Abteilungswechseln und den damit verbundenen personellen Veränderungen im Umfeld der Probanden hervorgerufen werden.

Abb. 3: Stand und Veränderungen der wahrgenommenen Entwicklungsbedingungen im Betrieb vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt ⊗



⊗ In dieser und in den nachfolgenden Abbildungen (Nr. 3-6) sind oberhalb der Säulen die Zahlen der Pbn angegeben, für die sich die Umgebungsbedingungen zu t_1 bzw. zu t_2 als förderlich (+), neutral (0) oder hinderlich (-) darstellen. Die Höhe der Säulen, die sich unter dem jeweiligen Spaltentripel befinden, gibt an, für wie viele Pbn die Umgebungsbedingungen zwischen t_1 und t_2 günstiger („Tendenz steigend“) oder ungünstiger („Tendenz fallend“) geworden bzw. gleich geblieben sind (vgl. auch Fußnote 11).

Die hier berichteten und diskutierten Entwicklungen sind mit dem $2\hat{i}$ -Test von Kullback (Blöschl 1966, 379-406) auf Signifikanz geprüft worden (gegen die Nullhypothese einer zufälligen Veränderung der Bedingungswahrnehmung im Sinne einer Gleichverteilung über die drei Säulen). Soweit sie auf dem 10%-Niveau gesichert werden konnten, sind die Dimensionsbezeichnungen unterhalb der Säulen mit einem Kreis (°) markiert; die übrigen Niveaustufen (5%, 1%, 1‰) werden, wie üblich, mit einem, zwei oder drei Sternen (*) gekennzeichnet.

Die Wahrnehmung bezüglich der Konfliktaustragung (Nr. 5) bleibt wieder bei den meisten unverändert (was allerdings „gleichbleibend ungünstig“ bedeutet): Schon bei der ersten Befragung gaben viele Lehrlinge an, daß Konflikte im Betrieb oftmals eher verdeckt blieben. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt berichten 6 der insgesamt 27 Pbn (gegenüber 4 im Vorjahr) über „unterschwellige“ Konflikte. Beispielsweise schildert „Oliver“: *„Man kommt neu irgendwohin [...], und da kann hin und wieder mal was rausgerutscht sein, was nicht so gemeint worden war, und [man sieht dann,] daß, obwohl gutes Betriebsklima ist, der Buschfunk funktioniert. Und da wurde ich dann schon nach zwei Wochen von dem jeweiligen Chef angesprochen, was denn da passiert ist.“* Fünf andere Pbn registrieren dagegen eine Verbesserung in dem Sinne, daß sie ihre Meinung eher frei äußern können und in Gesprächen mit anderen Auszubildenden, mit Kollegen und Vorgesetzten ernstgenommen werden („Kommunikation“, Nr. 6). Damit schätzen zu t_2 25 von 34 Pbn ihre Kommunikationsbeziehungen im Betrieb als weitgehend symmetrisch ein.

Bezüglich der „Handlungschancen“ (Nr. 9) berichten die Probanden überwiegend von stabilen und adäquaten Aktionsspielräumen. Bei denjenigen aber, denen ihre Freiräume „nicht angemessen“ erscheinen, zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Bedingung „Verantwortung“: Sie monieren in der Mehrzahl Unterforderung, denn sie vermissen Möglichkeiten, ihren Aufgabenbereich selbständiger zu gestalten. Beispielsweise bedauert der Auszubildende „Volker“: *„Jetzt weiß ich, wie was vonstatten geht. Ich weiß auch, welcher Vorgang wie abgewickelt werden muß. Also, ich meine, man kann immer Verbesserungsvorschläge vorbringen. Aber bis jetzt ist da noch nichts gekommen. Das sind irgendwie eingefahrene Gleise, und ich glaube, da wird sich auch demnächst nichts ändern.“*

„Eingefahrene Gleise“ scheint es auch des öfteren hinsichtlich der Arbeitsorganisation und der Entscheidungswege zu geben. Jedenfalls werden von den erhobenen Bedingungen die Kooperationsbeziehungen (Nr. 7) als vergleichsweise ungünstig empfunden: Die Tendenz ist negativ; zu t_2 halten sich „partizipative“ und „direktive“ Kooperation in der Wahrnehmung unserer Pbn in etwa die Waage.

Nun darf der Einfluß sozialer Bedingungen am Arbeitsplatz auf das moralische Denken nicht isoliert betrachtet werden, denn der Bereich der Arbeit stellt hierfür wohl ein sehr wichtiges, aber nicht das einzige Beeinflussungspotential dar. Die bereits ausgebildeten Strukturen moralischer Urteilsfähigkeit, die jeder Lehrling „mitbringt“, aber auch die sozialisationswirksamen Aspekte des außerberuflichen Umfeldes bestimmen den individuellen Verlauf der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz wesentlich mit. Dennoch lassen die vorgetragenen Befunde, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, darauf schließen, daß unsere Probanden zumindest in ihren Ausbildungsbetrieben (i.d.R. große Versicherungsunternehmen) mehrheitlich eine Atmosphäre vorfinden, die sich theoretisch nicht ungünstig auf die Entwicklung ihrer moralischen Urteilsfähigkeit auswirken dürfte (vgl. LEMPERT 1993, 3- 4).

Demgegenüber deuten die bisherigen Befunde allerdings darauf hin, daß das moralische Urteil unserer Auszubildenden gerade mit Blick auf den Betrieb im Zeitvergleich eher nach unten tendiert: Der Anteil der Stufe 3-Urteile der soziozentrischen Ebene verringert sich zugunsten des strategischen Denkens der Stufe 2 auf der egozentrischen Ebene (zu den Stufen und Ebenen vgl. Abb. 1). Wir vermuten, daß die Auszubildenden im Betrieb - in Übereinstimmung mit ihren Erwartungen - die „Spielregeln“ der Marktwirtschaft erlernen in dem Sinne, daß sie strategische Austauschbeziehungen einüben und so für diesen einen Lebensbereich die strategische Orientierung als die geeignetste verinnerlichen¹⁵. Theoretisch bedarf die partielle „Rückentwicklung“ unter subjektiv keineswegs ungünstigen Bedingungen allerdings noch der Klärung. Einen Beitrag dazu erwarten wir von den noch bevorstehenden genauen Einzelfallanalysen.

3.2.2. Die Berufsschule

Wir haben früher bereits darüber berichtet, daß die Berufsschule einen Lebensbereich darstellt, der von den jungen Versicherungskaufleuten insgesamt als eher wenig stimulierend erfahren wird (BECK u.a. 1996, 202). Die Auswertung der nun vorliegenden Längsschnittdaten bestätigt diese Einschätzung im großen und ganzen, differenziert sie aber auch in einigen Punkten (s. Abb. 4 a und b). Im folgenden versuchen wir, den Ursachen für diesen Befund nachzugehen.

Die Probanden wurden wieder jeweils zu Beginn ihrer Berufsausbildung sowie ein Jahr später dazu befragt, wie sie die Bedingungsausprägungen im einzelnen einschätzen¹⁶. Im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte zeigen sich einige signifikante Veränderungen. So nimmt zwar die erfahrene „Wertschätzung als Rollenträger“ durch die Mitschüler in diesem Zeitraum zu (Nr. 1 in Abb. 4 a). Fünf Probanden geben aber an, daß sie sich von ihren Mitschülern nicht „voll und ganz mit ihren Fehlern und Schwächen akzeptiert“¹⁷ fühlen (Nr. 6). Dies überrascht nicht sehr, wenn man bedenkt, daß die Berufsschüler gegenüber der Erstbefragung ein Jahr lang Zeit hatten, einander kennenzulernen und somit nicht nur Freundschaften einzugehen, sondern auch Mitschüler zu identifizieren, die sie nicht mögen. Die meisten der Auszubildenden fühlten sich aber gegenüber der Zeit des Ausbildungsbeginns besser „in die Klassengemeinschaft integriert“ (vgl. Nr. 1).

In aller Regel erfahren die Schüler durch ihre Lehrer jetzt höhere Anerkennung als zu Beginn der Ausbildung, ein signifikantes Ergebnis, das

¹⁵ Vgl. dazu Beck u.a. (1996), wo diese Frage eingehender diskutiert wird. S.a. Beck (1996, 1997).

¹⁶ „Wertschätzung als Persönlichkeit“, „Wertschätzung als Rollenträger“ und „Kooperation“ wurden für einzelne Schulfächer getrennt abgefragt, „Kommunikation“ wurde unterteilt in „Kommunikation mit Lehrern“ und „Kommunikation mit Mitschülern“. „Verantwortung“ und „Handlungschancen“ wurden nicht fächer-, sondern schulbezogen erfaßt.

¹⁷ Mit dieser Formulierung wird in unseren Fragebogen das Merkmal „Wertschätzung als Persönlichkeit“ abgefragt.

sich in allen vier Unterrichtsfächern zeigt, auf die sich unsere Befragung bezieht¹⁸ (Nr. 2-5). Diesen Befund kann man so deuten, daß die Schüler insgesamt recht gute Leistungen erbringen und ihre Lehrer sie dies auch spüren und wissen lassen. Viele von ihnen sind Wirtschaftsgymnasiasten, die teilweise bereits Vorkenntnisse mitbringen, wie z.B. „Klaus“ aussagt: *„Weil BWL, Buchführung oder so, das sind halt Fächer, die ich hatte. ... Und da ist man schon fit dabei.“* Andere wiederum haben wohl, wie „Andreas“, höhere Anforderungen erwartet: *„Wenn man sich mal eine Stunde hinsetzt, dann ist das ja alles kein Problem.“*

Etwas anders sieht es bei der „Wertschätzung als Persönlichkeit“ aus. Die meisten Schüler fühlen sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern *von Anfang an* gut angenommen (Nr. 7-10). Nur im Fach Deutsch ist eine deutliche – und signifikante¹⁹ – Tendenz nach unten zu verzeichnen. Dies dürfte allerdings von einem Lehrerwechsel herrühren, der in der Klasse stattgefunden hat.

18 Es wurden die Fächer BWL, Fachkunde (Versicherungsbetriebswirtschaftslehre), Sozialkunde und Deutsch in die Befragung einbezogen.

19 Die hohe Signifikanz der Ergebnisse speist sich aus zwei Faktoren: aus der hohen Stabilität von t_1 nach t_2 einerseits und der starken Tendenz nach unten gegenüber den marginalen Veränderungen (zwei Pbn) nach oben andererseits (vgl. auch die Anmerkung [⊗] unter der Abbildung).

Abb. 4 a: Stand und Veränderungen der wahrgenommenen Entwicklungsbedingungen in der Berufsschule vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt ⊗

	-	0	+
t1	24	1	8
t2	8	2	22

	-	0	+
	0	23	8
	1	9	23

	-	0	+
	0	22	8
	0	10	22

	-	0	+
	0	18	13
	0	14	19

	-	0	+
	3	20	8
	2	9	21

	-	0	+
	1	1	30
	5	1	26

	-	0	+
	1	2	32
	3	3	27

	-	0	+
	5	2	27
	2	3	28

	-	0	+
	2	1	32
	3	3	27

	-	0	+
	2	1	32
	8	2	23

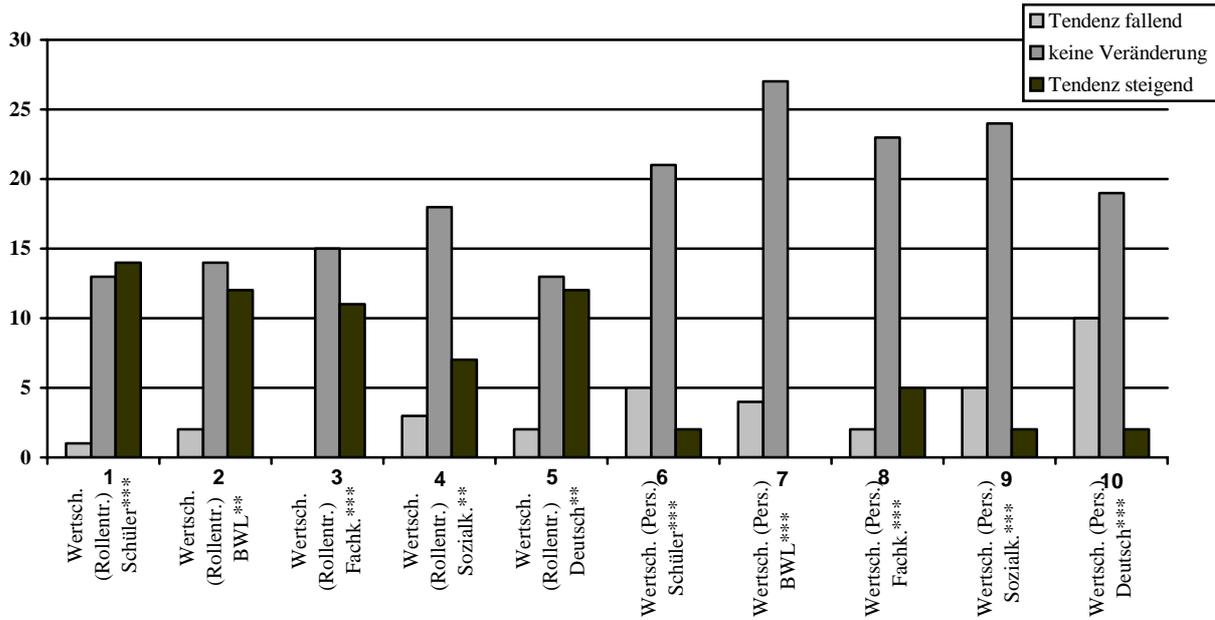
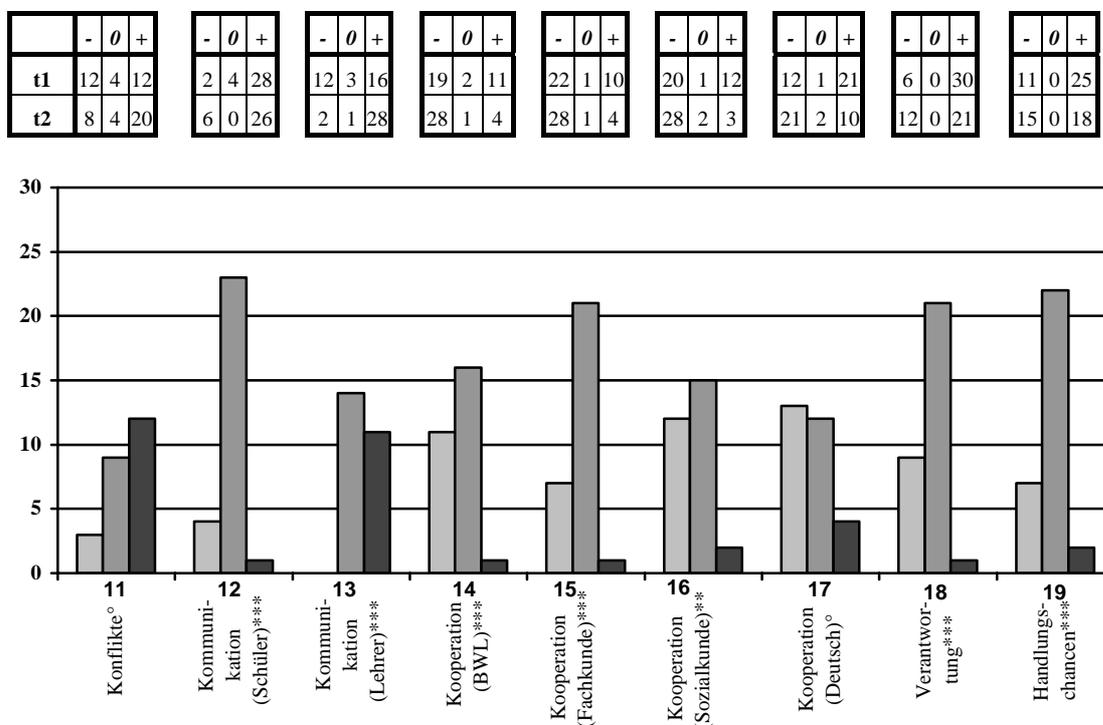


Abb. 4 b: Stand und Veränderungen der wahrgenommenen Entwicklungsbedingungen in der Berufsschule vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt ⊗



⊗ Vgl. Anmerkung zu Abb. 3.

Offenbar spielt die Art des persönlichen Umgangs zwischen Lehrern und Schülern nach wie vor eine beachtliche Rolle, auch wenn die Schüler schon älter und selbständiger sind. Das zeigt sich noch deutlicher, wenn man den Einfluß dieses Umgebungsmerkmals auf die Moralentwicklung qualitativ zu bestimmen versucht - ein Punkt, über den wir bei anderer Gelegenheit noch genauer berichten werden.

Auch in bezug auf „Konflikte“ läßt sich - zumindest zu t₂ - ein positives Verhältnis zwischen Schülern und Lehrpersonal beobachten (Nr. 11 in Abb. 4 b). Im Unterschied zur Erstbefragung lassen viele Schüler erkennen, daß sie die in der Schule vorkommenden Konflikte, sei es mit Lehrern oder Mitschülern, häufig offen austragen können, anstatt sie latent schwelen zu lassen. So berichtet „Anita“: „Nein, wir haben auch mit [dem Lehrer] dann drüber gesprochen. Das war eigentlich kein Konflikt. Das war ein offenes Gespräch ...“²⁰ Auch wenn es Meinungsverschiedenheiten mit Mitschülern gibt, „... wird es ausdiskutiert, dann wird es offen gesagt eigentlich.“

²⁰ Bemerkenswert ist hier, daß Konflikte oftmals nur dann als solche wahrgenommen werden, wenn sie durch lautstarke oder hitzige Auseinandersetzungen gekennzeichnet sind. Dies belegt z.B. die Formulierung von „Ursula“: „Also, ich habe noch niemanden gesehen, der sich - also großartig angeschrien, das gibt's also nur ganz selten.“

In engem Zusammenhang mit der offenen Konfliktaustragung steht die in jeder Beziehung positiv und stabil ausgeprägte „Kommunikation“ (Nr. 12 und 13), wie sie z.B. „Petra“ beschreibt: *„Lehrern können wir immer offen unsere Meinung sagen.“* Auf der anderen Seite scheinen die Schüler in Planung und Gestaltung des Unterrichts immer weniger einbezogen zu werden, wie die negativen Werte bei der Bedingung „Kooperation“ erkennen lassen (Nr. 14-17), in denen sich eine signifikante Tendenz nach unten zeigt. Zu Beginn der Ausbildung waren die Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern noch häufiger von Mitbestimmung der Schüler geprägt, z.B. durch die Möglichkeit, die im Deutschunterricht zu behandelnde Lektüre selbst auszusuchen. Sie veränderten sich zum zweiten Befragungszeitpunkt jedoch stark in Richtung „direktiv“. So wie „Daniel“, der darüber klagt, daß *„... das meiste ... halt vom Lehrer bestimmt“* ist, empfinden viele seiner Mitschüler. Sie bemängeln häufig, daß der Lehrplan so „vollgestopft“ sei, daß die Lehrer den Schülern keine nennenswerten Spielräume bezüglich der Unterrichtsgestaltung mehr einräumen zu können scheinen.

Auch was selbstgesteuertes Lernen betrifft, werden den Schülern wohl keine allzu guten „Handlungschancen“ (Nr. 19) eingeräumt. Positive und negative Ausprägung halten sich zu t_2 in etwa die Waage, das Resultat einer von t_1 nach t_2 negativ gerichteten Tendenz²¹. Viele derjenigen, die ihre Handlungschancen als adäquat einschätzen, möchten derartige Freiheiten gar nicht geboten bekommen, weshalb sie deren Fehlen auch nicht als Mangel empfinden, im Gegenteil, sie sogar noch eingeschränkt sehen möchten. So sagt „Achim“, der von einer Phase der Gruppenarbeit berichtet: *„Jetzt im Moment haben wir ja Selbständigkeit ohne Ende ... Aber eigentlich jetzt so würde ich mir mehr Anleitung im Moment wünschen in speziellen Fächern.“*

Anhand dieser Ergebnisse zeigt sich zwar, daß es den Lehrerinnen und Lehrern offenbar überwiegend gelingt, für ein von persönlicher Achtung und Offenheit getragenes Klima zu sorgen. Dies allein dürfte allerdings nach LEMPERT keine moralischen Entwicklungsfortschritte bewirken, weil einige der übrigen Bedingungen, wie z.B. Kooperation oder Handlungschancen, aufgrund straffer Lehrplangestaltung und starrer Unterrichtsorganisation ungünstig ausgeprägt sind. Durch solche Konstellationen wird moralisches Lernen in der Berufsschule vermutlich eher verhindert als gefördert²².

Dieser Befund steht in deutlichem Gegensatz zum Selbstanspruch der Schule, die ja die gesamte Persönlichkeit der Schüler entwickeln, sie zu selbständigem Urteil und zu eigenverantwortlichem Handeln erziehen möchte²³.

21 Vgl. auch Fußnote 19.

22 Lempert zufolge wirken alle Bedingungen zusammen und müssen auch zusammen vorliegen, um einen Fortschritt in der moralischen Entwicklung begünstigen zu können (vgl. Lempert 1993, 3-6).

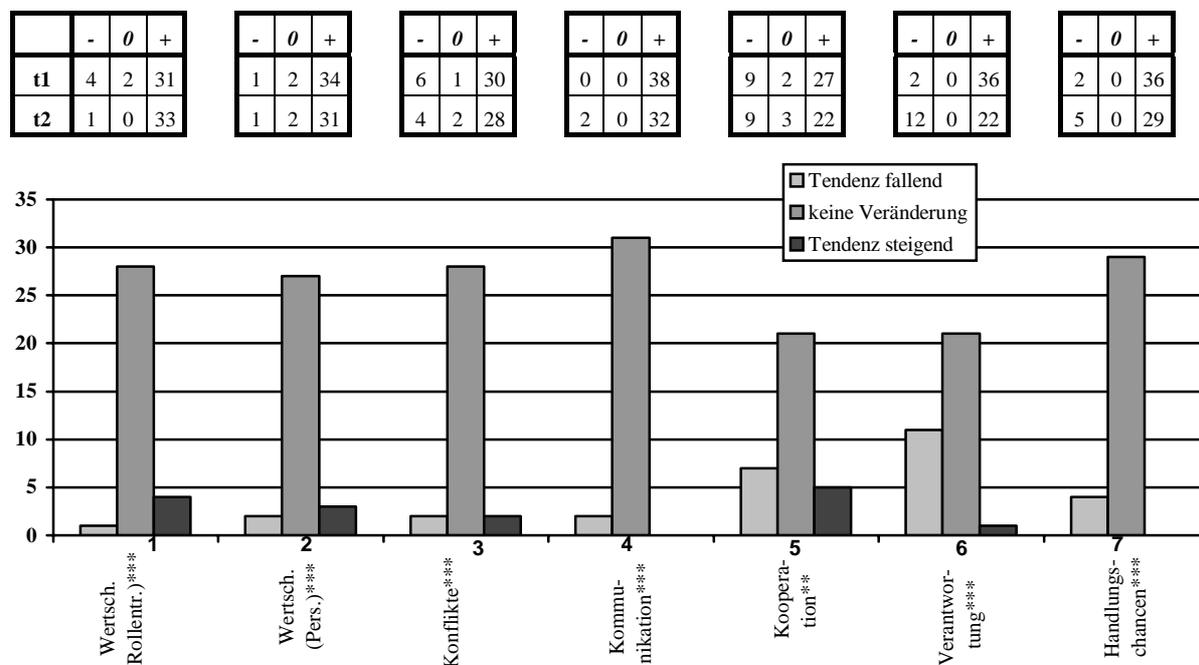
23 Eine entsprechende Formulierung findet man bspw. im §1 Abs. 2 des Landesschulgesetzes von Rheinland-Pfalz: *„In Erfüllung ihres Auftrages erzieht die Schule zur Selbstbestimmung ..., zur Anerkennung ethischer Normen, zur Achtung vor der*

Von unseren Pbn wird die Schule als der am wenigsten stimulierende Lebensbereich empfunden. Wir werden im letzten Kapitel die Frage aufgreifen, welche ersten berufspädagogischen Folgerungen aus diesem Ergebnis gezogen werden können.

3.2.3. Außerberufliche Lebensfelder

In der Herkunftsfamilie bzw. in der selbst begründeten Lebensgemeinschaft bleibt in den uns interessierenden Bedingungen der sozialen Umwelt erneut im wesentlichen alles gleich (vgl. Abb. 5), in den meisten Bedingungen zeigt sich eine hoch signifikante Stabilität. Nur die „Kooperation“ verändert sich bei einigen Pbn zum Negativen (direktiv), bei einigen anderen zum Positiven (partizipativ)²⁴ (Nr. 5 in Abb. 5).

Abb. 5: Stand und Veränderungen der wahrgenommenen Entwicklungsbedingungen in der Familie vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt ⊗



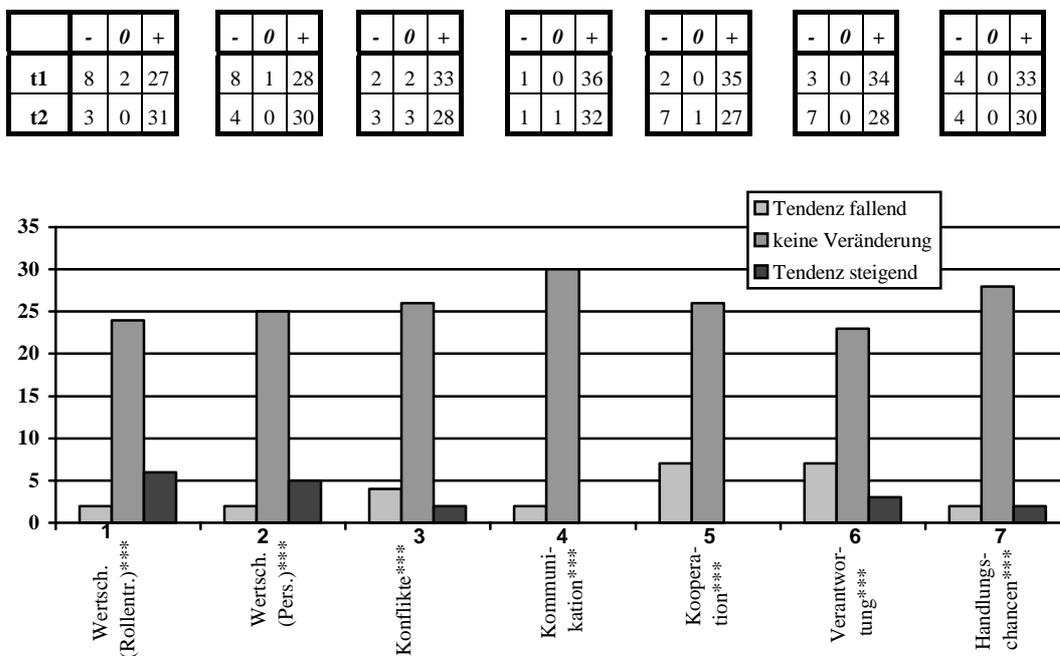
Überzeugung anderer, ... und zur verpflichtenden Idee der Völkergemeinschaft. Sie führt zu selbständigem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Leistungsbereitschaft; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit ... zu ermöglichen ...“ (Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz 1974, 14).

²⁴ Änderungen von „-1“ kommen z.T. dadurch zustande, daß die betreffenden Pbn mittlerweile nur noch sehr wenig mit ihren Eltern gemeinsam planen bzw. unternehmen und damit für sie die Notwendigkeit einer Kooperation entfällt („positiv“ → „neutral“). Es gibt aber auch Bewegungen von „neutral“ zu „negativ“. Diesbezüglich und auch was Änderungen von „-2“ betrifft vgl. die folgende Fußnote. Zu den Fällen mit positiven Veränderungen liegen keine Interviewdaten vor.

⊗ Vgl. Anmerkung zu Abb. 3.

Etwas überraschend ist die bei elf Personen auftretende Verschlechterung bei „Verantwortung“ (Nr. 6) und - in geringerem Umfang - bei „Handlungschancen“ (Nr. 7); denn im Zuge des Erwachsenwerdens - und gerade hierauf dürfte sich der Berufseintritt ja positiv auswirken - sollte der Trend in die entgegengesetzte Richtung weisen. Dies betrifft insbesondere solche Probanden, die noch im Elternhaus leben, nun aber gerne mehr Verantwortung für ihr eigenes Leben tragen möchten. Sie nehmen ihre im Prinzip unveränderte „objektive“ Situation angesichts ihrer gewandelten Wünsche nunmehr anders wahr als noch vor einem Jahr²⁵.

Abb. 6: Stand und Veränderungen der wahrgenommenen Entwicklungsbedingungen im Freundeskreis vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt ⊗



²⁵ „Michael“ etwa bemerkt noch bei der Ersterhebung, daß die häuslichen Aufgaben gleichmäßig verteilt seien und daß man sich aussuchen könne, welche Aufgaben man übernehmen wolle (er schätzt die häusliche „Kooperation“ also als „partizipativ“ ein). Ein Jahr später besteht diese Arbeitsaufteilung immer noch, aber er spielt deren Bedeutung nun herunter und meint zur Organisation der Hausarbeit: „Gut, es ist ihr Haus und im Grunde genommen bestimmen das auch meine Eltern.“ Entsprechend wechselt er in der Einschätzung seiner Verantwortung von „adäquat“ zu „Unterforderung“ und erläutert dazu: „Das bezieht sich dann darauf, daß ich mir ein eigenes Leben mit eigener Verantwortung vorstellen könnte.“

⊗ Vgl. Anmerkung zu Abb. 3.

Auch im Freundeskreis bleiben die Bedingungen in der Wahrnehmung unserer Pbn signifikant stabil. Nur bei „Kooperation“ (Nr. 5 in Abb. 6) und „Verantwortung“ (Nr. 6) zeigt sich jeweils ein leichter Negativtrend. Als Ursache hierfür vermuten wir zum einen, daß der Berufsalltag unseren Lehrlingen nicht mehr die Zeit läßt, sich intensiv um die Freunde zu kümmern; zum anderen dürfte auch die altersgemäße Ablösung von der Gruppe zugunsten einer festen Partnerschaft eine wichtige Rolle spielen (vgl. OERTER/ DREHER 1995, 381). Die Tatsache, daß sich alle sieben Personen, bei denen eine solche Veränderung eingetreten ist, in ihrer Verantwortlichkeit im Freundeskreis eher unterfordert fühlen, stützt diese Annahme.

4. Pädagogische Gestaltungsfragen

Läßt man die vorgelegten Befunde noch einmal überblicksweise Revue passieren, gewinnt man den Eindruck, daß sie aus moralpädagogischer Sicht im großen und ganzen als durchaus akzeptabel betrachtet werden können. Sie bleiben über eine ganze Jahresspanne hinweg relativ stabil und erfüllen insoweit eine wichtige Voraussetzung entwicklungsförderlicher Wirksamkeit (vgl. z.B. LEMPERT 1995, 611). Stärkere Fluktuationen in den Ausprägungen der sechs erfaßten Dimensionen gäben aus der Sicht der Theorie Anlaß zu einer weniger einheitlichen Prognose.

Nun muß man allerdings gleich drei Einschränkungen anführen, die den Gesamteindruck in wichtigen Punkten relativieren. Zunächst ist - trivialerweise - zu bedenken, daß Stabilität im Falle einer ungünstigen Entwicklungskonstellation natürlich ganz unerwünscht wäre, also nicht etwa im Sinne geforderter Konstanz, Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit als Selbstzweck gesehen werden darf. Zweitens zeigen unsere Daten, daß - trotz der überwiegend wahrgenommenen Stabilität - in allen untersuchten Lebensbereichen und in jeder ihrer Merkmalsdimensionen eine mehr oder weniger große Zahl von Auszubildenden doch auch Veränderungen registriert (die Bandbreite reicht von einer Person - von 20 - bei „Wertschätzung als Persönlichkeit unter Auszubildenden im Betrieb“ (Nr. 3 in Abb. 3) bis 15 von 28 Personen bei „Wertschätzung als Rollenträger unter Mitschülern“ (Nr. 1 in Abb. 4 a)). Schließlich gilt es, drittens, nicht aus dem Auge zu verlieren, daß das Ausprägungsniveau der Entwicklungsbedingungen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen deutliche Unterschiede aufweist. Für die *einzelnen Personen* aus unserer Stichprobe dürften sich insoweit die (Er-)Lebensverhältnisse zum Teil deutlich unterscheiden - ein Aspekt, auf den wir, wie bereits erwähnt, bei anderer Gelegenheit eingehen wollen.

Blickt man nun auf die beiden pädagogisch direkt zugänglichen Felder *Betrieb* und *Berufsschule*, so gilt es zuerst festzuhalten, daß die Merkmale, um die es im vorliegenden Zusammenhang geht, durchweg für erzieherische Interventionen offenstehen und also verhältnismäßig gut gestaltbar sind. Daß die *Berufsschule* nach unseren Befunden als die vergleichsweise schlechtere Bedingungskonstellation wahrgenommen wird, kann ohne Zweifel einem

ungünstigen „Halo-Effekt“ angelastet werden, der aus vorausgegangenen Schulerfahrungen herrührt. Dem *betrieblichen Umfeld* dagegen kommt am Ausbildungsbeginn nicht nur sein Neuigkeitscharakter zugute; es ist für die Auszubildenden ja zugleich auch das Terrain, zu dem sie sich schon länger Zugang gewünscht haben und auf dem sie zumindest in einer mittelfristigen Perspektive sich als Berufsinhaber auch etablieren und bewähren wollen. Der Betrieb hat demnach aus ihrer Erwartungshaltung heraus zunächst sozusagen einen Wahrnehmungsbonus.

Tatsächlich zeigt sich in unseren Daten, daß im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres bei einer nicht zu vernachlässigenden Zahl der Lehrlinge der positive Bewertungsvorschub für den Betrieb schwindet (vgl. Abb. 3), während die Berufsschule in den Augen so mancher Schüler einige unübersehbare „Rehabilitierungsgewinne“ vorzuweisen hat (vgl. Abb. 4 a) - ein Effekt, der ohne Zweifel auf das Konto kompetenter Lehrer zu buchen ist.

Unsere Erhebungsergebnisse spiegeln freilich auch institutionenspezifische Schwierigkeiten von Schule *und* Betrieb: In der Schule stößt man schnell auf Grenzen, wenn die Ausweitung von Kooperations-, Verantwortungs- und Handlungsspielräumen für Schüler eingefordert wird, weil das gesamte Arrangement für sie traditionellerweise einen rezeptiv-passiven Habitus vorsieht. Gerade in diesen drei Bereichen können die Betriebe dagegen ihre „Stärken“ ausspielen. Andererseits scheinen dort die Formen der Kommunikation und der Konfliktaustragung zu denjenigen Feldern zu gehören, auf denen wegen der ebenfalls traditionellen hierarchischen Weisungs- und Entscheidungsstrukturen nur wenig bewegt zu werden vermag. Allerdings bietet die moderne Wirtschaftspädagogik mit den inzwischen entwickelten Simulationsmodellen Konzepte an²⁶, die eine nicht unerhebliche kompensatorische Wirksamkeit entfalten könnten, wenn sie unter den genannten Gesichtspunkten bewußt gestaltet würden.

Eine schwierige didaktische Grundsatzfrage überschattet jedoch gleichsam alle pädagogischen Bemühungen, die auf die „Verbesserung“ der moralischen Umgebungsbedingungen zielen. Als „Verbesserung“ wird dabei nämlich stets betrachtet, was einer Stimulation der moralischen *Höherentwicklung* im Sinne der KOHLBERG-Stufen dient (s. Abb. 1). Es gibt jedoch u.E. gute Argumente dafür zu fordern, daß junge Auszubildende lernen sollten, moralisch zu differenzieren, sich etwa in *marktbezogenen* Kontexten am strategischen Prinzip der Stufe 2 zu orientieren, in *teambezogenen* Kontexten dagegen an den Prinzipien der Stufen 3 und 4²⁷. Die eingangs erwähnte „Sozialkompetenz“ bezeichnet in ihrer berufsethischen Facette eben jene intrapersonale Differenzierungsfähigkeit, deren Entfaltung für Kaufleute ein essentielles Qualifikationsmerkmal darstellt.

26 Beispielsweise „Juniorfirmen“ insbesondere für die Betriebe, „Übungskontore“ für die Schulen (vgl. Achtenhagen 1997).

27 Vgl. die ausführlicheren Darstellungen in Beck u.a. (1996) sowie in Beck (1996, 1997).

Die eindimensionale Entwicklungsperspektive einer moralischen Aufwärtsbewegung, auf die sich die KOHLBERG-Theorie beschränkt, erscheint angesichts dieser Problemlage als zu restriktiv und zu vorurteilsvoll. Aus ihrer Sicht muß man es ja als einen *Rückschritt* („Regression“) bezeichnen, wenn ein kaufmännischer Lehrling, der zuvor auf der Stufe 3 zu argumentieren gewohnt war, es nunmehr lernt, in bestimmten beruflichen (Wettbewerbs-)Situationen sich auf die persönliche Vorteilsorientierung als moralisch zulässiges, ja sogar moralisch gebotenes Argument zu berufen. In Begriffen der Berufsqualifizierung würde diese Veränderung dagegen als *Fortschritt* zu bewerten sein²⁸.

Läßt man die didaktische Diskussion dieses Problems einmal beiseite, so sieht sich die Praxis der Berufserziehung unter der angedeuteten Perspektive vor die keineswegs einfache Aufgabe gestellt, den Prozeß personaler moralischer Differenzierung einzuleiten, anzuleiten und zu fördern. Wie das in Betrieb und Schule im einzelnen am besten geschehen könnte, ist eine bislang noch kaum untersuchte Frage. Ihre Beantwortung scheint in jedem Falle die Aufgabe einzuschließen, eine ethisch fundierte griffige Situationstypologie zu entwickeln, die berufliche ebenso wie außerberufliche Lebensfelder erfaßt und unter jeweils legitimierte Moralprinzipien zu stellen erlaubt. Mit dieser Vorgehensweise könnte es auch gelingen, das Wirtschaftlichkeitsprinzip, auf das sich Kaufleute ja aus guten moralischen (!) Gründen verpflichtet sehen (vgl. BECK 1996, 1997; HOMANN 1988, 227-231), vom Stigma der Zwielfichtigkeit zu befreien, das ihm von zeitgenössischen Wirtschafts- und Unternehmensethikern wie auch von Wirtschaftspädagogen immer noch und immer wieder angeheftet wird²⁹.

28 Dieser Vorgang wird in Begriffen der Kohlberg-Theorie als eine Anpassung der „Urteilsperformanz“ bei gleichbleibender „Kompetenz“ beschrieben. Aus Gründen, die wir an dieser Stelle nicht näher ausführen können, halten wir diese Deutung theoretisch für unbefriedigend.

29 Vgl. z.B. Koslowski (1988), Steinmann/Löhr (1991), Ulrich (1987); dagegen Homann (1988); für die Wirtschaftspädagogik den Überblick bei Horlebein (1996).

LITERATUR

- ACHTENHAGEN, FRANK (1997): Berufliche Ausbildung. In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie Psychologie. Bd. D13. Göttingen: Hogrefe, 603-657.
- BECK, KLAUS (1996): „Berufsmoral“ und „Betriebsmoral“. - Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In: BECK, KLAUS/ MÜLLER, WOLFGANG/ DEIBINGER, THOMAS/ ZIMMERMANN, MATTHIAS (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch, Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 125-142.
- BECK, KLAUS (1997): Moralische Urteilskompetenz und berufliche Tüchtigkeit - Antagonisten oder Symbionten? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse. In: DUBS, ROLF/ LUZI, RICHARD (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Tagungsbeiträge. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: IWP - HSG, 75-89.
- BECK, KLAUS/ BRÜTTING, BERNHARD/ LÜDECKE-PLÜMER, SIGRID/ MINNAMEIER, GERHARD/ SCHIRMER, UTA/ SCHMID, SABINE NICOLE (1996): Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung - Empirische Befunde und praktische Probleme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13. Stuttgart: Steiner. 187-206.
- BLÖSCHL, LILIAN (1966): Kullbacks $2\hat{I}$ - Test als ökonomische Alternative zur χ^2 - Probe. In: Psychologische Beiträge, Band IX, Heft 3. Meisenheim/Glan: Anton Hain KG, 379-406.
- CORSTEN, MICHAEL/ LEMPERT, WOLFGANG (1997): Beruf und Moral. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- HOFF, ERNST-H. (1995): Berufliche Verantwortung. In: HOFF, ERNST-H./ LAPPE, LOTHAR (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg: Asanger, 46-63.
- HOFF, ERNST-H./ LEMPERT, WOLFGANG/ LAPPE, LOTHAR (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- HOMANN, KARL (1988): Die Rolle ökonomischer Überlegungen in der Grundlegung der Ethik. In: HESSE, HELMUT (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaft und Ethik. Schriften des Vereins für Socialpolitik. Bd. 171. Berlin: Duncker & Humblot, 215-240.
- HORLEBEIN, MANFRED (1996): Didaktik der Moralerziehung - Zur Fundierung einer wissenschaftsorientierten Didaktik auf der Grundlage von pädagogischer Anthropologie und Ethik. Nürnberg: Wirtschafts- und Sozialwiss. Fak. Universität Erlangen-Nürnberg (Habil.schrift).
- KOSLOWSKI, PETER (1988): Prinzipien der ethischen Ökonomie, 2. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz (Schulgesetz- SchulG) v. 06. Nov. 1974 (GVBl. Seite 487- 516), zuletzt geändert durch das neunte Landesgesetz zur Änderung des Schulgesetzes v. 10. Jan. 1996 (GVBl. S. 15- 25).
- LEMPERT, WOLFGANG (1990): Moralische Anforderungsstrukturen und moralische Anregungspotentiale beruflicher Tätigkeiten. Vorüberlegungen für ein Forschungsprogramm. In: K. HARNEY, G. PÄTZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. 183-198.
- LEMPERT, WOLFGANG (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 13, 2-35.
- LEMPERT, WOLFGANG (1995): Qualifizierung und Disziplinierung, Förderung und Selektion. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, 591-614.
- OERTER, ROLF/ DREHER, EVA (1995): Jugendalter. In: OERTER, ROLF/ MONTADA, LEO (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 310-393.
- OSER, FRITZ/ ALTHOF, WOLFGANG (1994): Moralische Selbstbestimmung - Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- STEINMANN, HORST/ LÖHR, ALBERT (1991): Grundfragen und Problembestände einer Unternehmensethik. In: dies. (Hrsg.): Unternehmensethik. 2. Aufl. Stuttgart: Poeschel, 3-32.
- ULRICH, PETER (1987): Transformation der ökonomischen Vernunft. 2. Aufl. Bern: Haupt.