
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

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

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

12

Klaus Beck / Thomas Bienengräber /
Kirsten Parche-Kawik

**Entwicklungsbedingungen
kaufmännischer Berufsmoral –
Betrieb und Berufsschule als
Sozialisationsmilieu für die
Urteilskompetenz**

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@pop.uni-mainz.de

Beck, K., Bienengräber, Th., Parche-Kawik, K. (1998). *Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz.*

Erscheint in: Heid, H. (Hrsg.), *Aktualität von Ausbildung.*

© 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.

**KLAUS BECK, THOMAS BIENENGRÄBER &
KIRSTEN PARCHE-KAWIK**

Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz

1. Problemstellung

1.1 Zur Verständigung über den Moralbegriff

Daß die umgangssprachliche Bedeutung des Moralbegriffs nur wenig mit dem zu tun hat, wofür er aus erziehungspsychologischer Sicht steht, hat sich seit dem Bekanntwerden der bahnbrechenden Arbeiten des 1987 verstorbenen amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg auch in weiten Feldern der Berufs(bildungs)praxis längst herumgesprochen. Zwar scheinen deutschsprachige Autoren in diesem Bereich nach wie vor die Verwendung des Terminus „Moral“ wegen seiner Alltagsverstrickungen in Religions- und Sexualemantiken zu meiden und dem Ethikbegriff den Vorzug zu geben (vgl. LEMPERT 1988, 10; auch SEIFFERT 1992, 56 f). Aber nach und nach setzt sich doch auch hier der überkommene philosophische Sprachgebrauch (wieder) durch, wonach Moralaussagen das vom Menschen Gesollte zum Gegenstand haben, während der Ethikbegriff zur Bezeichnung von *Aussagen über Moral* („Meta-Moral“) Verwendung findet.

Sprachregulierungen führen nicht zu Erkenntnisgewinn. Aber sie können Mißverständnisse vermeiden helfen. Daher wollen wir gleich zu Beginn darauf verweisen, daß sich *unser* Begriff von Berufsmoral auf eine *psychische Leistung* bezieht – im vorliegenden Zusammenhang von kaufmännischen bzw. Verwaltungssachbearbeitern. Diese Leistung besteht darin, Urteile hervorbringen und begründen zu können, die sich auf die Zulässigkeit, Akzeptierbarkeit und Erwünschtheit von berufsrelevanten Sachverhalten beziehen, seien sie Handlungen oder Ergebnisse von Handlungen.

In der Regel erscheint es den Akteuren so, als stünden die Urteile, die sie ihren Äußerungen und ihrem Verhalten zugrunde legen, für sie selbst immer schon fest. Aber Ausnahmen treten doch hin und wieder auf und sind jedenfalls stets leicht vorzustellen: Soll man seinem Personalchef, der im Begriff ist, die Frau eines Freundes einzustellen, verschweigen, was man privatim erfahren hat, nämlich daß sie schwanger ist? Darf man einem guten Kunden, der eine rabattierte Großbestellung aufgeben möchte, sagen, daß eine modernisierte Version des Produkts kurz vor der Markteinführung steht? Muß man den langjährigen Lieferanten vor der absehbaren Liquiditätskrise des eigenen Unternehmens warnen? Kann man dem Arbeitskollegen vorenthalten, daß seine Kündigung beschlossene Sache ist, aber erst in sechs Monaten ausgesprochen werden soll? Es gibt viele alltägliche und auch (allzu) viele spektakuläre Fälle, in denen – wie wir sagen – die *moralische Urteilskompetenz* des Kaufmanns ganz offensichtlich gefordert ist und bewußt in Aktion tritt. Aber auch dann, wenn die Dinge klar zu liegen scheinen, entfaltet – gemäß der erziehungspsychologischen Modellierung – die moralische Urteilskompetenz ihre Wirkung. Sie filtert gewissermaßen alle internen Handlungsentwürfe unter den Aspekten der Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge und Wahrhaftigkeit (vgl. HEINRICHS 1997, 3-5). Was ihr unproblematisch erscheint, läßt sie passieren; was Gewissens-

bisse, Skrupel, Schuldgefühle oder Scham auslösen würde, führt sie einem ggf. wiederholten Reflexions- und Urteilsbildungsprozeß zu.

1.2 Berufsmoral in entwicklungspsychologischer Sicht

Bekanntlich unterscheiden sich Menschen darin, was sie – im oben angedeuteten Sinne – als moralisch akzeptabel betrachten und welche Begründungen sie für ihre Urteile vorbringen bzw. welche sie gelten lassen. Nach KOHLBERGS Theorie liegt dies daran, daß sie sich auf unterschiedlichen Stufen moralischer Entwicklungsmöglichkeiten befinden. Nach seiner Auffassung, die durch viele Forschungsbefunde bestätigt wurde, entfaltet sich die individuelle moralische Urteilskompetenz in der sozialen Interaktion nach und nach bis weit ins Erwachsenenalter und zwar in Abhängigkeit vom Anregungspotential der Umfelder, in denen man sich bewegt (vgl. OSER/ALTHOF 1992, 71-72).

Wir wollen im folgenden am Beispiel von angehenden Versicherungskaufleuten darüber berichten, welches Anregungspotential die dual verfaßte Berufsausbildung für sie bereithält. Auf Einzelheiten der KOHLBERGSchen Stufenkonzeption der moralischen Urteilsbildung gehen wir hier nicht ein.¹ Für das Verständnis dessen, was wir an Befunden vorstellen, genügt es, sich vor Augen zu halten, daß auf Stufe 1 ein egozentrisches Vorteils- und Lustprinzip als Moralinstanz wirkt, während auf den Stufen 5 bis 6 sich ein universalistisches Urteilsprinzip Geltung verschafft, wie es etwa im Kategorischen Imperativ (KANT) zum Ausdruck kommt. Die dazwischen liegenden Stufen zeichnen sich durch fortschreitende strukturelle Differenzierung und wachsende soziale Perspektivenvielfalt aus.

Unsere Aufmerksamkeit gilt nun vor allem den folgenden Fragen: Wirkt das betriebliche Umfeld auf die jungen Lehrlinge moralisch stimulierend, stabilisierend oder eher „herabziehend“ (Kap. 3)? Wie steht es in dieser Hinsicht mit der Berufsschule (Kap. 2)? Worin unterscheiden sich die beiden Umgebungen (Kap. 4)? Und schließlich: Gibt es unter dem Aspekt der Moralentwicklungsförderung Gestaltungsbedarf und die erforderlichen Gestaltungsspielräume (Kap. 5)?

1.3 Die Determinanten der Moralentwicklung

Um die beiden institutionellen Kontexte im Hinblick auf unsere Fragen untersuchen und beschreiben zu können, müssen zuvor die relevanten Aspekte festgelegt werden. Wir schließen uns in diesem Punkt einem Vorschlag von Wolfgang LEMPert an, der mit Blick auf die Moralentwicklung die Unterscheidung von sechs Dimensionen vorschlägt, nach denen vorfindliche Milieus zu analysieren wären (vgl. LEMPert 1993). Sie lauten, wenn man eine kleine Differenzierung bei der ersten Dimension einfügt, so wie in Tabelle 1, Spalte 1, dargestellt (vgl. dazu ausführlicher LÜDECKE-PLÜMER 1997).

¹ Vgl. hierzu für den Kontext unserer Studie BECK u. a. (1996) sowie ausführlich OSER/ALTHOF 1992, 41-68; GARZ 1996, 53-76.

Abb. 1: Dimensionen sozialer Felder

1a) Wahrgenommene Wertschätzung als Fachmann in beruflichen Fragen	erfahren oder entzogen
1b) Wahrgenommene Wertschätzung als Person, als „ganzer Mensch“ mit allen Stärken und Schwächen	erfahren oder entzogen
2) Erfahrung von sozialen Konflikten mit den Interaktionspartnern im Berufsfeld (insbes. Ausbilder, Lehrer, Kollegen, Mitauszubildende)	offene oder verdeckte/ gravierende oder leichte Interessen- oder Wertkonflikte
3) Kommunikationserfahrungen	zwanglos oder restringiert
4) Kooperationserfahrungen	partizipativ oder direktiv
5) Erfahrene Verantwortungszuweisung	adäquat, über- oder unterfordernd
6) Eingeräumte Handlungschancen	adäquat, über- oder unterfordernd

Jede dieser Dimensionen kann unterschiedliche Ausprägungsformen annehmen, die ihrerseits eher entwicklungsförderlich, stabilisierend oder regressionsauslösend wirken (vgl. Abb. 1, Spalte 2). Um die Informationen, die wir erhoben haben, richtig zu deuten, ist es wichtig zu beachten, daß unsere Daten stets die subjektive Sichtweise der Auszubildenden wiedergeben. Nicht wie die Dinge „wirklich“ sind, ist entscheidend, sondern vielmehr, wie sie von jedem einzelnen wahrgenommen, gedeutet und bewertet werden. Daß insofern „gleiche“ Umgebungen unterschiedliche Erfahrungen vermitteln, ist demnach zu erwarten. Daß die unterschiedlichen subjektiven Deutungen „objektiver“ Gegebenheiten jedoch so erheblich voneinander abweichen, wie sich in unseren Daten zeigt, hat auch uns überrascht – vor allem im Hinblick auf die Differenz in der Sichtweise der Auszubildenden und ihrer betrieblichen Ausbilder.

Wenn wir in den nächsten Kapiteln die Befunde zu den Ausprägungen der sechs Wahrnehmungsdimensionen vorstellen, so sollte dabei mitbedacht werden, daß das so beschriebene Umfeld mit Sicherheit nicht allein auf die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz einwirkt. Zwar sind uns keine Studien bekannt, in denen solche weitergehenden Effekte empirisch untersucht worden wären. Aber schon LEMPERT (1993, 4) hat darauf hingewiesen, daß die Merkmalsausprägungen in den sechs Dimensionen auch andere (beruflich relevante) Lernprozesse beeinflussen dürften. Zu denken wäre hier bspw. an die Entwicklung von Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, aber auch an Kundenorientierung, Verhandlungskompetenz, Kompromißfähigkeit und dergleichen. Solange die mit diesen Begriffen verbundenen erziehungspsychologischen Konzepte nicht hinreichend elaboriert sind

(und das gilt fast für alle sog. Schlüsselqualifikationen), läßt sich freilich darüber nichts Genaueres sagen. Aber selbst bei so viel Unklarheit ist davon auszugehen, daß die von uns geschilderten Bedingungen nicht nur von erheblicher berufsmoralischer, sondern auch von ausbildungspraktischer Relevanz und, weit darüber hinaus, von unternehmenskultureller Bedeutung sein dürften.

1.4 Charakterisierung der Probandenauswahl für den Berichtsteil

Die berichteten Daten entstammen dem Kontext einer Längsschnittstudie zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit von (angehenden) Versicherungskaufleuten.² Wir beschränken uns hier auf eine kleine Auswahl von Befragten, die wir erstmals zu Beginn ihrer Lehrzeit, ein weiteres Mal ein Jahr danach und ein drittes Mal gegen Ausbildungsende befragt haben. Für den vorliegenden Bericht wählten wir nur solche Probanden aus unserer größeren Studie, für deren Ausbildungsbetriebe uns zugleich Interviews mit den Ausbildungsleitern vorliegen.³ Das ist zu Beginn der Ausbildung, d. h. innerhalb der ersten drei Monate der Lehrzeit, eine Gruppe von N=39, nach einem Jahr von N=34 Probanden; gegen Ende der Ausbildungszeit, also nach zwei Jahren, verfügen wir noch über Daten von 12 Personen.⁴

Zunächst erheben wir die von LEMPERT als relevant erachteten Dimensionen der beiden sozialen Felder „Betrieb“ und „Berufsschule“. Da es uns auf die subjektive Sicht unserer Probanden ankommt, erfassen wir zusätzlich auch Aussagen über die subjektive Bedeutsamkeit dieser Dimensionen.⁵ So können bspw. unterschwellige schulische Konflikte, die nach Lempert die moralische Entwicklung eher beeinträchtigen (vgl. LEMPERT 1995, 58), dann nicht als „hinderlich“ gedeutet werden, wenn sie den betreffenden Auszubildenden nicht weiter beschäftigen. In diesem Falle wäre von einer „neutralen“ Bedingungsausprägung auszugehen. Eine solche Einstufung wird durch die jeweils mittleren Säulen in den nachfolgenden Diagrammen wiedergegeben.

² Die Längsschnittstudie wird im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ an der Universität Mainz seit 1994 durchgeführt und 1999 abgeschlossen (Az. Be 1077/5-1/-2/-3).

³ Für weitere Befunde zu betrieblichen Entwicklungsbedingungen siehe z. B. BECK u. a. (1998).

⁴ Diese geringe Zahl resultiert daraus, daß die übrigen Probanden ihre Ausbildung frühzeitig beendet oder abgebrochen haben, keine verwertbaren Aussagen machten oder aus sonstigen Gründen für eine dritte Befragung nicht mehr zur Verfügung standen.

⁵ Im Fragebogen wird zu diesem Zweck z. B. mit der Formulierung: „Wie oft erleben Sie Unstimmigkeiten oder Spannungen in der Berufsschule?“ zunächst die Dimension „Konflikte“ erhoben. Die Bedingungsausprägung erfragen wir mit dem Item: „Wie wird in der Berufsschule normalerweise mit solchen Konflikten umgegangen?“, wobei die Aussage: „Sie werden offen angesprochen“ von uns als „förderlich“, die Einschätzung: „Sie bestehen eher unterschwellig“ als „hinderlich“ angesehen wird. Auf die subjektive Bedeutsamkeit schließlich zielt das Item: „Wie stark beschäftigen Sie solche Spannungen?“

2. Moralbedeutsame Entwicklungsbedingungen in der Berufsschule

In der Berufsschule ist die Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen insgesamt von „förderlich“ bis „hinderlich“ breit gestreut. Allerdings überwiegt der Anteil der Schüler, auf die sie „neutral“ bis „förderlich“ einwirken (vgl. Abb. 2.1). Dieser erste Eindruck bestätigt sich nach zwei Jahren im wesentlichen (vgl. Abb. 2.2), lediglich die „Kooperation“ in den berufsbildenden Fächern scheint am Ende der Ausbildungszeit eher „negativ“ ausgeprägt zu sein.

Wir wollen nun die einzelnen Dimensionen näher beleuchten und sie durch Aussagen unserer Probanden im Interview illustrieren. Die *fachliche Wertschätzung seitens der Mitschüler* (Nr. 1), also jene Wertschätzung, die man von Klassenkameraden im Hinblick auf schulische Leistungen erfährt, verteilt sich zum Anfang etwa gleich auf die drei Ausprägungsrichtungen. Zum Ende der Ausbildungszeit hin wird sie überwiegend als positiv beschrieben. Das überrascht nicht weiter, wenn man bedenkt, daß die Schüler, für die das Kaufmännische zunächst ja fremd war, im Verlauf der Ausbildung auf diesem Gebiet eine gewisse Leistungsfähigkeit entwickeln und einander auch gegenseitig öfter um Rat fragen können. Wir haben es schließlich fast durchweg mit Abiturienten zu tun, also mit Auszubildenden, für die das Inhaltliche der Ausbildung kaum eine Überforderung darstellen dürfte, und die deshalb auch mehrheitlich ihre wachsende Kompetenz registrieren und sich untereinander wechselseitig attestieren. So sagt *Olaf* bspw.: „*Vom Schulischen jetzt auch her – bin ich, sagen wir mal – heiß begehrt [...] bei Arbeiten.*“

Anders präsentiert sich die Wahrnehmung der *fachlichen Wertschätzung von seiten der Lehrer* (Nr. 2 in Abb. 2.1). Wird sie zunächst eher als „neutral“ wahrgenommen, so zeigt sich bei Ausbildungsende ein veränderter Eindruck: Deutlich mehr Schüler fühlen sich jetzt fachlich durchaus anerkannt, während es auf der anderen Seite aber auch einige Lehrlinge gibt, denen die Anerkennung der erbrachten Leistungen in ihren Augen vorenthalten wird (Nr. 2 in Abb. 2.2). Dies dürfte um so schwerer wiegen, als es sich nach CORSTEN/LEMPERT (1997, 58) negativ auf die moralische Entwicklung auswirkt, wenn einmal gewährte Wertschätzung wieder entzogen wird.

Erklären kann man diesen Befund mit den näherrückenden Abschlußprüfungen, die eine differenzierte Leistungsmessung erwarten lassen und auf deren Ausgang die Lehrer ihre Schüler im Vorfeld offenbar schon einstimmen. So wird in den Interviews häufig beklagt, daß ein Lob aus dem Munde des Lehrers recht selten sei, und daß man vielmehr immer wieder dazu angehalten werde, mehr zu lernen, um eine gute Prüfung abzulegen. Hier liegt die Vermutung nahe, daß bei dem erhöhten Druck vor den Prüfungen die Wichtigkeit eines solchen Lobes als Ansporn steigt. Bleibt es aus, so wird dies von den Auszubildenden als fehlende bzw. entzogene Wertschätzung registriert, auch wenn das vom Lehrer gar nicht so intendiert wäre.

Abb. 2.1: Entwicklungsbedingungen in der Berufsschule zu *Ausbildungsbeginn* (N=39)^x

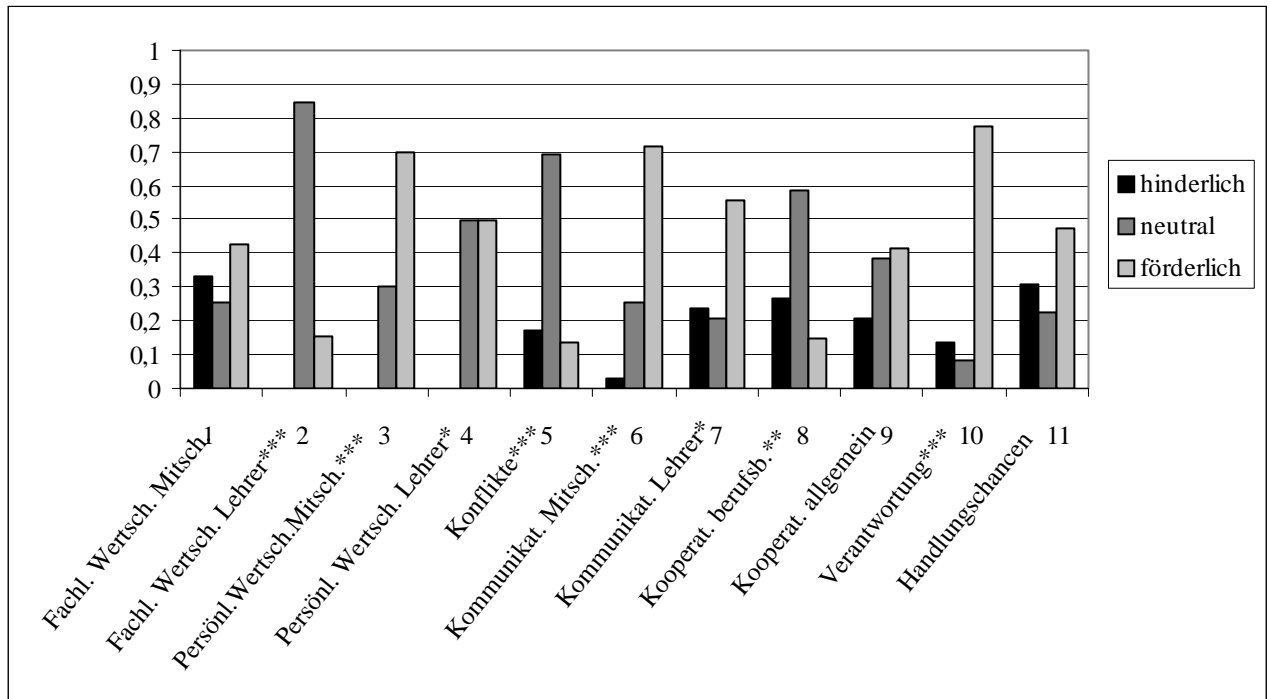
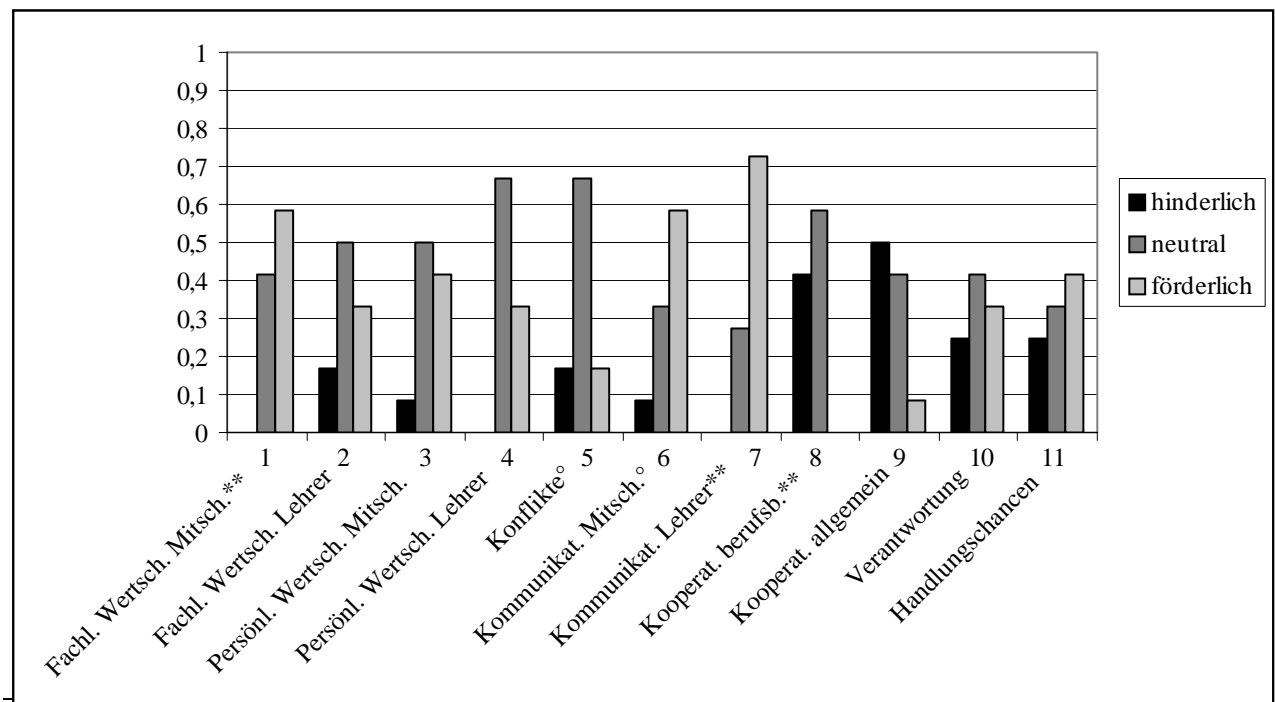


Abb. 2.2: Entwicklungsbedingungen in der Berufsschule zu *Ausbildungsende* (N=12)^x



^x In der Skala auf der linken Seite haben wir, um die Vergleichbarkeit zwischen Eingangs- und Schlußbetrachtung herzustellen, die Probandenzahl in Anteilen dargestellt. Da es sich um weniger als 100 Fälle handelt, verzichten wir auf Prozentangaben. Die Kurzbezeichnungen der Säulentripel sind im Text erläutert.

Die hier berichteten Beobachtungen sind mit dem χ^2 -Test von Kullback (BLÖSCHL 1966, 379-406) auf Signifikanz geprüft worden (gegen die Nullhypothese, daß die beobachteten Werte einer Gleichverteilung über die drei Säulen entstammen). Soweit sie auf dem 10 %-Niveau gesichert werden konnten, sind die Dimensionsbezeichnungen unterhalb der Säulen mit einem Kreis (^o) markiert; die übrigen Niveaustufen (5 %, 1 %, 1 %) werden, wie üblich, mit einem, zwei oder drei Sternen (*) gekennzeichnet.

Die *persönlichkeitsbezogene Wertschätzung* (Nr. 3), die den Auszubildenden *von ihren Mitschülern* entgegengebracht wird, ist zu Beginn der Ausbildung überwiegend „förderlich“ ausgeprägt. Dies ändert sich im Ausbildungsverlauf; zum Ende der Ausbildung hin ist offenbar die Distanz zwischen den Auszubildenden gewachsen. Daß sich das anfangs günstigere Verhältnis der Lehrlinge untereinander in dieser Weise ändert, läßt sich ebenfalls auf den steigenden Prüfungsdruck gegen Ausbildungsende zurückführen. Wegen der wachsenden Anforderungen vor den Abschlußprüfungen bleibt zum einen nicht mehr so viel Zeit für gemeinsame Unternehmungen, die zur Pflege von Freundschaften notwendig sind, zum anderen gewinnt bei manchen Schülern der Konkurrenzaspekt an Bedeutung. Auch die *persönlichkeitsbezogene Wertschätzung seitens der Lehrer* (Nr. 4) scheint einem gewissen Abwärtstrend zu unterliegen, wenngleich hier keine negativ getönten Beziehungswahrnehmungen zu registrieren sind.

Konflikte (Nr. 5) scheinen in der Berufsschule keine besondere Rolle zu spielen. Die meisten Berufsschüler schildern uns Konfliktfälle derart, daß sie weder als „förderlich“ noch als „hinderlich“ zu bewerten sind. Bemerkenswert ist dabei allerdings, daß viele Schüler Konflikte nur dann als solche zu erkennen scheinen, wenn sie mit lautstarken Auseinandersetzungen verbunden sind. So sagte uns *Ursula*: „Also, ich habe noch niemanden gesehen, der sich - also großartig angeschrien, das gibt's also nur ganz selten.“

Zeigt sich die *Kommunikation mit den Mitschülern* (Nr. 6) nach drei Schuljahren überwiegend ähnlich „förderlich“ wie zu Ausbildungsbeginn, so ist bei der *Kommunikation mit den Lehrern* (Nr. 7) ein Unterschied feststellbar. Zu Beginn der Ausbildung war eine bemerkenswerte Zahl von Schülern der Ansicht, daß die Kommunikation mit den Lehrern nicht zwanglos ablaufe. Diese Einschätzung verkehrt sich bei Ausbildungsende ins Gegenteil (vgl. die deutlich ausgeprägte rechte Säule bei „förderlich“, Nr. 7 in Abb. 2.2). In der Anfangsphase scheint es für die Schüler noch unklar zu sein, auf welche Art und Weise man mit den Lehrern sprechen kann, während sie gegen Ende der Ausbildung den Eindruck gewonnen haben, daß man als Gesprächspartner ernstgenommen wird. *Claudia* stellt ihrem Fachkundelehrer diesbezüglich ein glänzendes Zeugnis aus: „Ich denke, daß der Herr R. als Klassenlehrer ein idealer Ansprechpartner ist.“ Häufig äußern die Schüler in den Interviews, daß sie immer und über alles Mögliche mit ihren Lehrern reden können - und machen zugleich deutlich, daß ihnen dies sehr wichtig ist. Es scheint den Lehrern zu gelingen, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der sich die Berufsschüler nicht etwa wie „Schulkinder“ behandelt fühlen, sondern als mündige junge Erwachsene Anerkennung finden.

Bezüglich der *Kooperationsdimension* verfügen wir über differenziertere Informationen, denn wir haben hier nach *berufsbezogenen* (Allgemeine BWL, Fachkunde) und *allgemeinen* Fächern (Deutsch, Sozialkunde, Religion) getrennt gefragt (Nr. 8 und 9). Wie die Diagramme veranschaulichen, ergeben sich in diesen beiden Feldern durchaus beträchtliche Unterschiede.

So zeigt sich, daß in den berufsbezogenen Fächern bereits bei Ausbildungsbeginn partizipative Kooperation zwischen Schülern und Lehrern eher selten zu sein scheint, ein Befund, der bei Ausbildungsende noch deutlicher zutage tritt. Nicht ein einziger Proband schildert dann noch Ausprägungen, die als „förderlich“ einzuschätzen wären. Dies liegt wohl zum Teil daran, daß gerade die Fächer „Allgemeine BWL“ und „Fachkunde“ wegen des strengen Stoffplans meist bis ins letzte vorstrukturiert sind und keine Gestaltungsfreiräume lassen. Diese Vermutung wird beispielsweise von *Anne* bestätigt: *„Da ist keine Mitsprache möglich, weil da so ein stofflicher Rahmenplan schon vorhanden ist. Wenn man dann mal fragt: `Ja, kann man das mal so und so machen?`, dann wurde gesagt: `Nein, im Lehrplan steht es so und so, und so machen wir es auch.`“*

Die eher ungünstige Konstellation in den berufsbildenden Fächern kontrastiert insofern mit derjenigen in den allgemeinen, als dort zu Beginn der Ausbildung ein überwiegend „neutral“ bis „förderlich“ einzuschätzendes Umfeld vorzufinden ist, während das Profil gegen Ende ebenfalls stark ins „Hinderliche“ abrutscht (Nr. 9). Den Aussagen unserer Probanden zufolge entwickeln sich die Kooperationsmöglichkeiten in den allgemeinen Fächern nämlich folgendermaßen: Zu Beginn der Berufsschulzeit werden die Schüler noch häufiger in die Unterrichtsgestaltung eingebunden, so etwa, wenn sie im Fach „Deutsch“ gemeinsam mit der Lehrerin über die Auswahl einer geeigneten Lektüre beraten können. Überhaupt scheint außerhalb der berufsbildenden Fächer eine Partizipation der Schüler eher möglich, wie *Kai* schildert: *„Ja, Sozialkunde, Religion und Deutsch, das sind so die Fächer, wo man am ehesten aussuchen kann. Das hat sich dann schon bemerkbar gemacht, oder z.B.: `Über das Thema könnten wir zusammen mal einen Film gucken.` oder so, dann wurde das auch gemacht.“* Allerdings bieten sich im Verlauf der Lehrzeit immer weniger derartige Gelegenheiten zur Mitbestimmung, so daß die Ausprägung der Dimension *Kooperation in den allgemeinen Fächern* schließlich ins Negative umschlägt, wie es die relativ hohe rechte Säule („hinderlich“) in Abb. 2.2 (Nr. 9) anzeigt.

Auch die beiden letzten Dimensionen, die wir erhoben haben, *Verantwortungsübernahme*⁶ und *Handlungschancen*, stellen sich zum Ende der Ausbildung anders dar als zu deren Beginn, wobei besonders bei der erstgenannten Dimension der Unterschied besonders auffällig ist (Nr. 10 und 11). Während ein Großteil der Berufsschüler zu Beginn der Ausbildung eine adäquate Verantwortungszuweisung erfährt, ist gegen Ausbildungsende der Anteil derer angestiegen, die in dieser Dimension moralisch nicht gefördert oder sogar beeinträchtigt werden. Das liegt daran, daß sich viele Schüler durch die schulischen Fragestellungen unterfordert fühlen, denn die Bewältigung des Stoffes, der zu Beginn der Ausbildung noch neu und teilweise ungewohnt war, stellt für sie zumeist keine besondere Leistung mehr dar. Diese Unterforderung führt dann zu einer negativen Bedingungsausprägung, wenn den Probanden

⁶ Mit der Verantwortungsdimension beziehen wir uns besonders auf die Verantwortung, die die Berufsschüler für ihre eigene Leistung tragen.

eine größere Eigenverantwortung wichtig wäre. Demgegenüber fühlt sich zwar der Anteil derer, die im Hinblick auf diese Dimension nicht beeinflußt werden (mittlere Säule), zu einem Großteil ebenfalls unterfordert, ist aber damit auch ganz zufrieden: Diese Lehrlinge wollen ihren Schwerpunkt eher auf betriebliche Aufgaben legen, wie es *Florian* auf den Punkt bringt: „*Berufsschule ist für mich ein Nebengleis, ein notwendiges Übel, weil es halt dazugehört.*“

Bei den *Handlungschancen* schließlich bietet sich wieder ein differenziertes Bild. Zu Beginn der Ausbildung empfinden zum einen recht viele Schüler ihre schulischen Freiheiten eher so, daß wir sie als „hinderlich“ bezeichnen mußten, ein anderer großer Teil eher so, daß sie als „förderlich“ eingestuft werden konnten (Nr. 11). Zum Ende der Ausbildung sehen sich weniger Schüler in ihren Handlungschancen eingeschränkt. Bei einer gegenüber dem Ausbildungsbeginn größeren Schülerzahl konnten wir die Handlungsfreiräume als „neutral“ einstufen. Immer noch empfand aber die Mehrheit der Befragten ihre Handlungschancen als angemessen. Dieser positive Befund überrascht etwas, da unseren Probanden ihren Aussagen nach recht geringe Freiräume für selbständiges Arbeiten eingeräumt werden, wie *Helmut* beschreibt: „*Wir kriegen halt ziemlich viel Anleitung. BWL, Fachkunde und so was. Na ja, die Richtlinien.*“ Daß sie ihre Handlungschancen dennoch überwiegend als angemessen betrachten, liegt wohl daran, daß, besonders im Hinblick auf die bevorstehenden Abschlußprüfungen, eine stärkere Anleitung durch die Lehrer durchaus erwünscht ist.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Berufsschule ein Lebensbereich zu sein scheint, in dem die Umgebungsfaktoren, die für moralische Entwicklung bedeutsam sind, am Anfang der Berufsausbildung überwiegend in „neutraler“ bis „förderlicher“ Ausprägung zur Verfügung stehen. Hierbei ist allerdings zu beachten, daß die Schüler manche Umgebungsmerkmale, die der Moralentwicklung durchaus zuträglich wären (wie bspw. die „objektive“ Einräumung von *Handlungschancen*), subjektiv gar nicht erst vermissen. Gegen Ausbildungsende zeichnen sie dagegen ein differenzierteres Bild, das auch stärker „hinderlich“ ausgeprägte Dimensionen aufweist (vor allem bei den *Kooperationsmöglichkeiten in den allgemeinen Fächern*). Besonders die *Kommunikationsdimensionen* sowie die *fachliche Wertschätzung seitens der Mitschüler* werden zum Ende der Ausbildung von einer größeren Anzahl der Lehrlinge als „förderlich“ empfunden als zu Beginn.

3. Moralbedeutsame Entwicklungsbedingungen im Betrieb

Die Abbildungen 3.1 und 3.2 zeigen, wie sich das betriebliche Milieu aus der Sicht der Auszubildenden jeweils in der „Momentaufnahme“ zu Beginn und zum Ende der Ausbildung darstellt: Die Entwicklungsbedingungen im Betrieb können insgesamt als überwiegend stimulierend im Hinblick auf die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit betrachtet werden. Im Vergleich der beiden Zeitpunkte ändert sich dieser Gesamteindruck nicht wesentlich. Es ist mit wenigen Ausnahmen, auf die gleich eingegangen wird, sogar eine leichte Verschiebung in Richtung auf eine noch günstigere Einschätzung der moralrelevanten betrieblichen Atmosphäre auszumachen.

Die Auszubildenden fühlen sich überwiegend schon zu Ausbildungsbeginn von den Mitauszubildenden, Mitarbeitern und Vorgesetzten fachlich anerkannt (*fachliche Wertschätzung*, Nr. 1), was gegen Ende der Ausbildung deutlicher hervortritt. Ungeachtet der geringen berufsbezogenen Vorkenntnisse, die sie als Anfänger in ihre Ausbildung mitbringen, integriert man sie zumeist als „vollwertige“ Mitglieder in den Kollegenkreis, geht in Lehrgesprächen auf ihre Bedürfnisse ein und meldet ihnen die jeweilige Einschätzung bezüglich ihrer Leistungen zurück, wie es die Auszubildende *Daniela* beschreibt: „*Ja, meine zwei Ausbildungsleiter sind beide sehr nett und auch sehr engagiert, was ihre Auszubildenden betrifft. Die unterstützen uns da also mit allen möglichen Mitteln und sind auch immer zufrieden [...], also schon konkret in ihren Vorstellungen, aber nicht irgendwie übertrieben streng. Also, sie lassen einen auch mal spüren, wenn man was gut gemacht hat, aber auch wenn man was schlecht gemacht hat. Die sind einfach fair.*“ Gegen Ende der Ausbildung bewirkt insbesondere die Übernahmezusage von seiten des Ausbildungsbetriebes, daß sich die Auszubildenden in fachlicher Hinsicht bestätigt fühlen.

Gleichermaßen positiv wie die fachliche stellt sich die *persönlichkeitsbezogene Wertschätzung* (Nr. 2) dar. Die „Azubis“ fühlen sich offenbar in ihrer betrieblichen Umgebung gut aufgehoben und erfahren emotional positive Zuwendung von seiten der Kollegen und Vorgesetzten. Im Ausbildungsverlauf, nach einer Phase des „Einlebens“ in den Betrieb und seine spezifischen „Umgangsformen“, erhöht sich noch der Anteil der Auszubildenden, die diese persönliche Wertschätzung als positiv (und damit als „förderlich“) empfinden. Die Auszubildende *Andrea* beschreibt das gute persönliche Verhältnis zu ihrer Ausbildungsleiterin folgendermaßen: „*Also, ich komme mit ihr sehr gut zurecht. [...], man kann eigentlich mit allem zu ihr kommen, und sie nimmt sich dann auch wirklich Zeit für einen. [...] Ich denke einfach, die akzeptiert uns wirklich alle so, wie wir sind [...].*“

Abb. 3.1: Betriebliche Entwicklungsbedingungen aus der Sicht der Azubis zu *Ausbildungsbeginn* (N=39) ^x

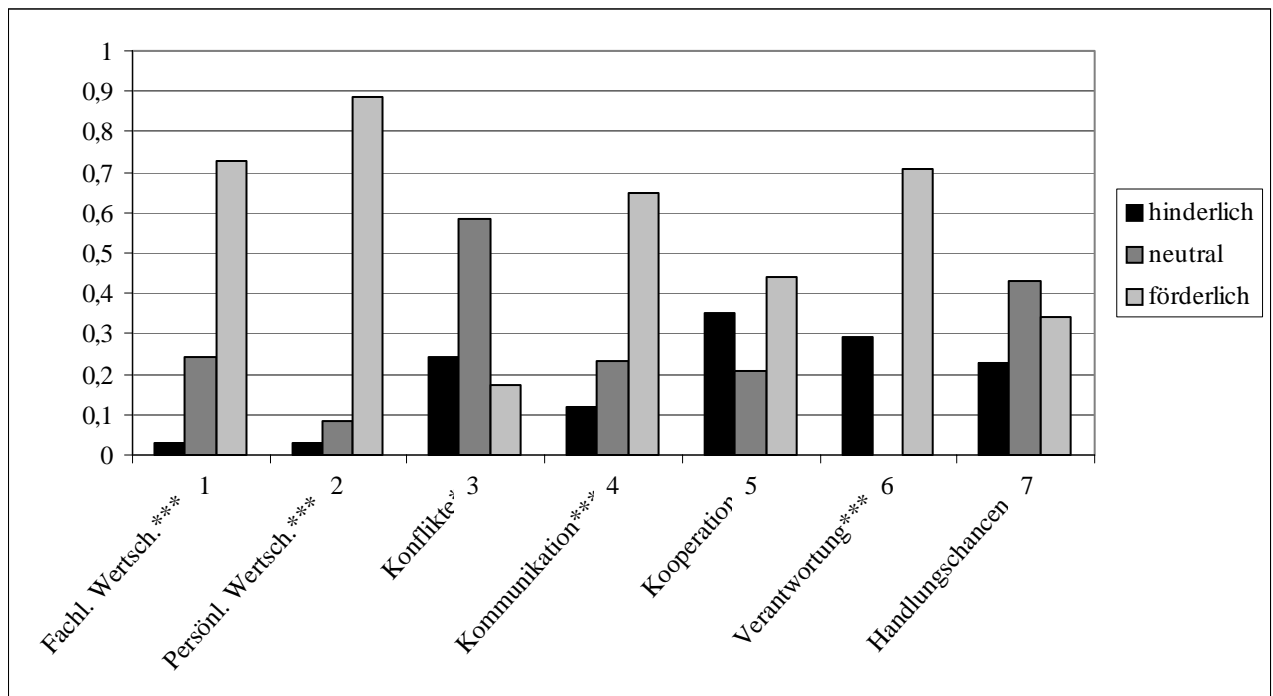
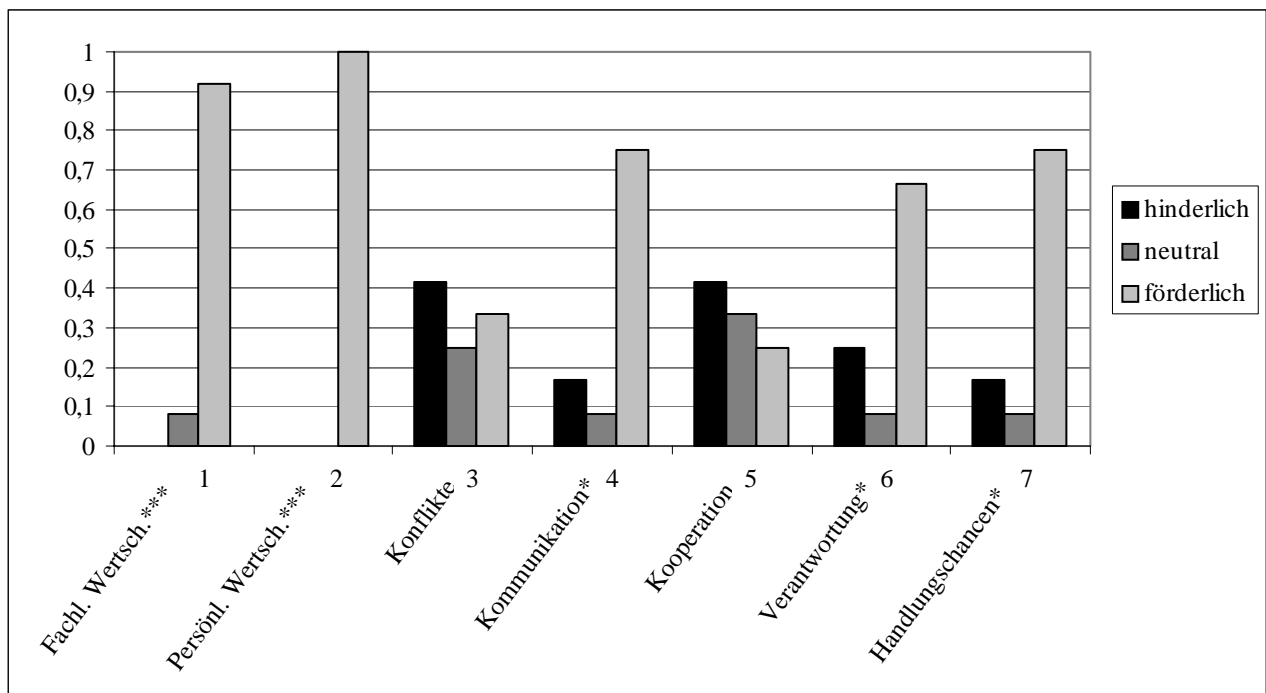


Abb. 3.2: Betriebliche Entwicklungsbedingungen aus der Sicht der Azubis zu *Ausbildungsende* (N=12) ^x



Die *Konflikte* (Nr. 3), die unsere Auszubildenden an ihren Arbeitsplätzen erleben, erweisen sich bezüglich der moralischen Entwicklung zu Beginn der Berufsausbildung überwiegend als „neutral“: Sie kommen eher selten vor, werden kaum als belastend empfunden und in der Re-

^x Zur Beschreibung der Diagramme vgl. die Anmerkung zu den Abb. 2.1 und 2.2; zur Erläuterung der Stichprobengröße siehe Kap. 1.4 und Fußnote 4.

gel offen ausgetragen. Die linke Säule („hinderlich“) läßt gleichwohl auf das Auftreten von Konflikten schließen, die nicht ganz spurlos an den Lehrlingen vorübergehen, d. h. die unausgesprochen im Raum stehen bleiben oder für die Auszubildenden „schwer zu verdauen“ sind. So berichten die Betroffenen häufig, daß es insbesondere während der ersten Zeit der Ausbildung oftmals zum Aufstauen von Spannungen kommt, wenn Auszubildende meinen, nicht ausbildungsgemäß für „Hilfsarbeiten“ eingesetzt zu werden, und sich dagegen zunächst nicht zur Wehr setzen. In den Interviews entstand der Eindruck, daß solche unausgesprochenen und stärker belastenden Konflikte im Verlauf der Ausbildung zunehmen; dies kommt auch in der zum Ausbildungsende höheren linken Säule („hinderlich“) zum Ausdruck. Unsere Probanden berichten uns häufig davon, daß sie in der Endphase der Ausbildung, wenn sie bereits voll in die Sachbearbeitertätigkeit eingebunden sind, häufig Spannungen wahrnehmen, die aufgrund des Zeit- und Aufgabendrucks zwischen ihnen und den Kollegen schwelen und sich in einem gereizten Klima niederschlagen. Ein ähnliches im Unterschwelligen verbleibendes Konfliktpotential entsteht dadurch, daß die Azubis sich zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Prüfungen zum Ende der Ausbildung gelegentlich aus dem Tagesgeschäft zurückziehen möchten, was wiederum von Kollegen und Vorgesetzten nicht gerne gesehen wird. Gleichwohl scheinen sich in einer Reihe von Fällen die Umstände auch zu verbessern (Anstieg der rechten Säule). Das bedeutet nicht, daß bei ihnen gar keine Konflikte mehr auftreten (ein ohnehin unwahrscheinlicher Fall), sondern daß diese offen und in angemessener Weise ausgetragen werden.

Die Atmosphäre der betrieblichen *Kommunikation* (Nr. 4) wird von der Mehrzahl der Auszubildenden sowohl zu Beginn als auch gegen Ende der Ausbildung in einer moralentwicklungsförderlichen Ausprägung, d. h. als zwanglos, erlebt. Einige wenige empfinden die Kommunikationsbedingungen allerdings auch als eher restringiert. So klagt etwa *Marc* über einige seiner Vorgesetzten: „*Nein, da ist ganz egal, was man sagt, da wird gar nicht darauf eingegangen.*“ Am Ende der Ausbildungszeit stellen sich die Gesprächsbedingungen für einige besser, für andere schlechter dar als zu Beginn: Der Anteil derer ist gesunken, für die von den betrieblichen Kommunikationsstrukturen keine Wirkung hinsichtlich der moralischen Entwicklung zu erwarten ist (die Mittelsäule - „neutral“ - ist geschrumpft), während der Anteil jener, die in ihren Betrieben moralsozialisatorisch eher „förderliche“ bzw. eher „hinderliche“ Kommunikationsbedingungen erleben, jeweils leicht gestiegen ist. Man kann davon ausgehen, daß dies mit dem ausbildungsplangemäßen Durchlauf unterschiedlicher Abteilungen und dem dadurch verursachten Wechsel der Personenkonstellationen im unmittelbaren Umfeld der Probanden zusammenhängt.

Die betriebliche *Kooperation* (Nr. 5) wird zu Ausbildungsbeginn hauptsächlich entweder als „partizipativ“ oder aber als „direktiv“ erlebt, wie die beiden zum ersten Erhebungszeitpunkt beinahe gleich hohen äußeren Säulen („förderlich“ vs. „hinderlich“) nahelegen. Dies wird möglicherweise dadurch verursacht, daß mancher Auszubildende die in der Einarbeitungszeit allenthalben üblichen Unterweisungen als unnötig strikt empfindet, es also lieber hätte, sich

an Entscheidungen über die Zuweisung anstehender Aufgaben von vornherein beteiligen zu können, während manch anderem diese Art der Einarbeitung sehr entgegenkommt, weil er es vorzieht, klare Anweisungen und Richtlinien zu erhalten. Aus den Interviews wissen wir, daß sich im Verlauf der Lehrzeit die Einschätzung der Auszubildenden bezüglich der betrieblichen Kooperation immer mehr zum Negativen hin verschiebt; in der Endphase der Ausbildung stellt sie sich im Vergleich zum Beginn deutlich schlechter dar. In diesem Zusammenhang berichten unsere Probanden häufig, daß sie gegen Ende der Ausbildung nach wie vor Anweisungen von den „ausgelernten“ Kollegen erhalten, ihnen dies aber störend und unangebracht erscheint, seit sie von sich selbst den Eindruck haben, das Aufgabenfeld mittlerweile gut zu beherrschen und eigentlich auch ohne Anleitung zurechtzukommen.

Bereits zu Beginn der Ausbildungszeit nehmen etwa zwei Drittel der Auszubildenden aus ihrer Sicht *Verantwortung* in adäquatem Umfang wahr (vgl. Nr. 6, rechte Säule). Zum Ende der Lehrzeit findet sich im wesentlichen das gleiche Bild. Diese Probanden empfinden ihre neuen Aufgaben als Herausforderung und sind zuversichtlich, sie auch bewältigen zu können. Ausbilder und Kollegen scheinen es zu verstehen, die Auszubildenden in betriebliche Abläufe so einzubinden, daß sie sich für „einen eigenen Bereich“ zuständig fühlen und sich auch über mögliche Konsequenzen ihres Handelns im Klaren sind. Das verbleibende Drittel, dem Verantwortung nicht in angemessenem Ausmaß übertragen wird (vgl. linke Säule), teilt sich in zwei Gruppen auf: Mehrheitlich klagen diese Lehrlinge darüber, daß ihnen „zu wenig zugetraut“ werde. Wenn sie sich nach einer gewissen Zeit den fachlichen Anforderungen zunehmend gewachsen fühlen, vermissen sie um so mehr die Möglichkeit, ihre Kenntnisse auch einmal unbehelligt von Kontrollmaßnahmen der Mitarbeiter und Vorgesetzten anwenden zu können bzw. zu dürfen. So berichtet etwa der Auszubildende *Johannes*: *„Ich sage es mal so: Verantwortung finde ich, wenn mir jemand nicht so einen Kleckervertrag von 400 Mark im Jahr in die Hand drückt, sondern mal einen Vertrag meinetwegen von 30.000 oder 50.000 im Jahr, und daß ich da mal ein bißchen rumspielen kann. Denn kontrollieren tun sie es eh. Und lernen kann ich dabei nur, ob ich es falsch mache oder richtig. Und das hat mir im Endeffekt gefehlt.“*

Hingegen fühlen sich einige Probanden in puncto Verantwortung aber auch überfordert. Es sind dies zumeist Auszubildende in Klein- und Kleinstbetrieben, z. B. in ländlichen Regionalagenturen, die häufig schon sehr früh ganz auf sich allein gestellt sind, wenn etwa der Vorgesetzte zur Kundenbetreuung außer Haus ist und sie Aktenbearbeitung, Telefongespräche und Kundenbesuche in der Niederlassung selbständig bewältigen müssen.

Auch in Bezug auf betriebliche *Handlungschancen* (Nr. 7) ist die Einschätzung der Probanden uneinheitlich. Hier überwiegt zu Beginn der Ausbildungszeit der Anteil derer, für die von dieser Entwicklungsbedingung *kein* Anregungsgehalt hinsichtlich der Entwicklung moralischen Denkens zu erwarten ist (vgl. Mittelsäule). Dies ist beispielsweise bei solchen Probanden der Fall, die keinen Wert auf Gestaltungsfreiheiten legen, wie es *Iris* beschreibt: *„Ich*

brauche schon Anleitung, damit ich weiß, wie was gemacht werden soll. Damit ich es richtig mache und keine Fehler. Da brauche ich die Anweisungen als Sicherheit. Nur eben nicht ständig in allem, was ich mache [...], das brauche ich nicht. Aber ein Stück weit sind die schon nötig.“ Ein Drittel der Befragten berichtet schon zu Ausbildungsbeginn über „adäquate“ Handlungschancen, während diejenigen, denen Spielräume nicht in angemessenem Ausmaß zur Verfügung stehen, mehrheitlich das Gefühl vermissen, im kleinen Rahmen ihrer täglichen Arbeit auf der Basis dessen, was sie gelernt haben, selbst etwas „bewegen“ zu können. So berichtet *Beatrice*: *„Also, ich war in einer Abteilung [...], wo es also viel zu eng bemessen war. Ich war also gerade fähig, den Ausdruck zu holen und Vorgegebenes in einen Computer einzugeben. Und später war der [Vorgesetzte] dann total stolz darauf, daß ich das schon alleine eingeben konnte. Und ich hab dann da gedacht: ‘Mein Gott, der hätte mir die Akten geben können, ich hätte mir halt die Fälle angeguckt, hätte irgendwas dazu geschrieben, und dann hätte er es immer noch kritisieren können.’“* Nur einige wenige fühlen sich hier überlastet und wünschen sich bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mehr Unterstützung und Begleitung von seiten der Kollegen und Vorgesetzten.

Zum Ende der Ausbildung zeigt sich hinsichtlich der Handlungschancen ein deutlich positiveres Bild: Nun empfinden drei Viertel unserer Probanden das Verhältnis von Gestaltungsspielräumen und Vorschriften als ausgewogen (rechte Säule in Nr. 7), so z. B. *Jan*: *„Ich kann mir meine Arbeit selber einteilen, und es wird selten gesagt: ‘Hier, bis dann und dann mußst du es fertig haben’ oder ‘Mach erst dies und nachher dies’, es sei denn, wir sind total im Streß [...]. Normalerweise ist es so, daß ich mir das nehmen kann, was ich gerne machen würde, daß ich das halt in Ruhe bearbeiten kann. Dann ist es so, daß es da auch nicht so kleinlich ist [...]. Solange es im Endeffekt stimmt, sagt da keiner was.“* Wie zu Beginn fühlt sich die Mehrzahl derjenigen Probanden, die über unangemessene Handlungschancen klagen (linke Säule), unterfordert und bedauert, daß es im Betrieb nicht gern gesehen sei, den eigenen Arbeitsbereich selbständig gestalten zu wollen. Insgesamt scheint die zu Ausbildungsende überwiegend positive Einschätzung der betrieblichen Handlungschancen die Vermutung zu erlauben, daß es in den Betrieben zumeist gelingt, dem Kompetenzzuwachs der Auszubildenden mit der Einräumung größerer Freiheiten zu entsprechen. Dies ist erfreulich, legen doch wie *Bettina* viele Auszubildende großen Wert auf Freiräume für eigenständiges Arbeiten: *„Ja, ich möchte ganz gerne eine Herausforderung haben, wenn ich zur Arbeit gehe. Irgendwas, woran ich zu knabbern habe. Wenn ich das aus dem Effeff kann, und dann macht mir das irgendwo keinen Spaß mehr, und dann mache ich das fünf Minuten vor der Mittagspause, damit die Zeit rumgeht. Aber was Spaß macht, wenn man dann auf die Uhr guckt, und es ist schon Feierabend, dann sieht der Tag doch viel anders aus.“*

4. Berufsschule und Betrieb im Vergleich

Wie sich aus Abb. 4 entnehmen läßt, sind die von uns betrachteten Entwicklungsbedingungen sowohl in der Berufsschule als auch in den Ausbildungsbetrieben im großen und ganzen „neutral“ bis „förderlich“ ausgeprägt.⁷ Dennoch zeigen sich bemerkenswerte Abweichungen, besonders bei der *fachlichen* und der *persönlichkeitsbezogenen Wertschätzung*, der *Kooperation*, der *Verantwortung* und bei den *Handlungschancen*.

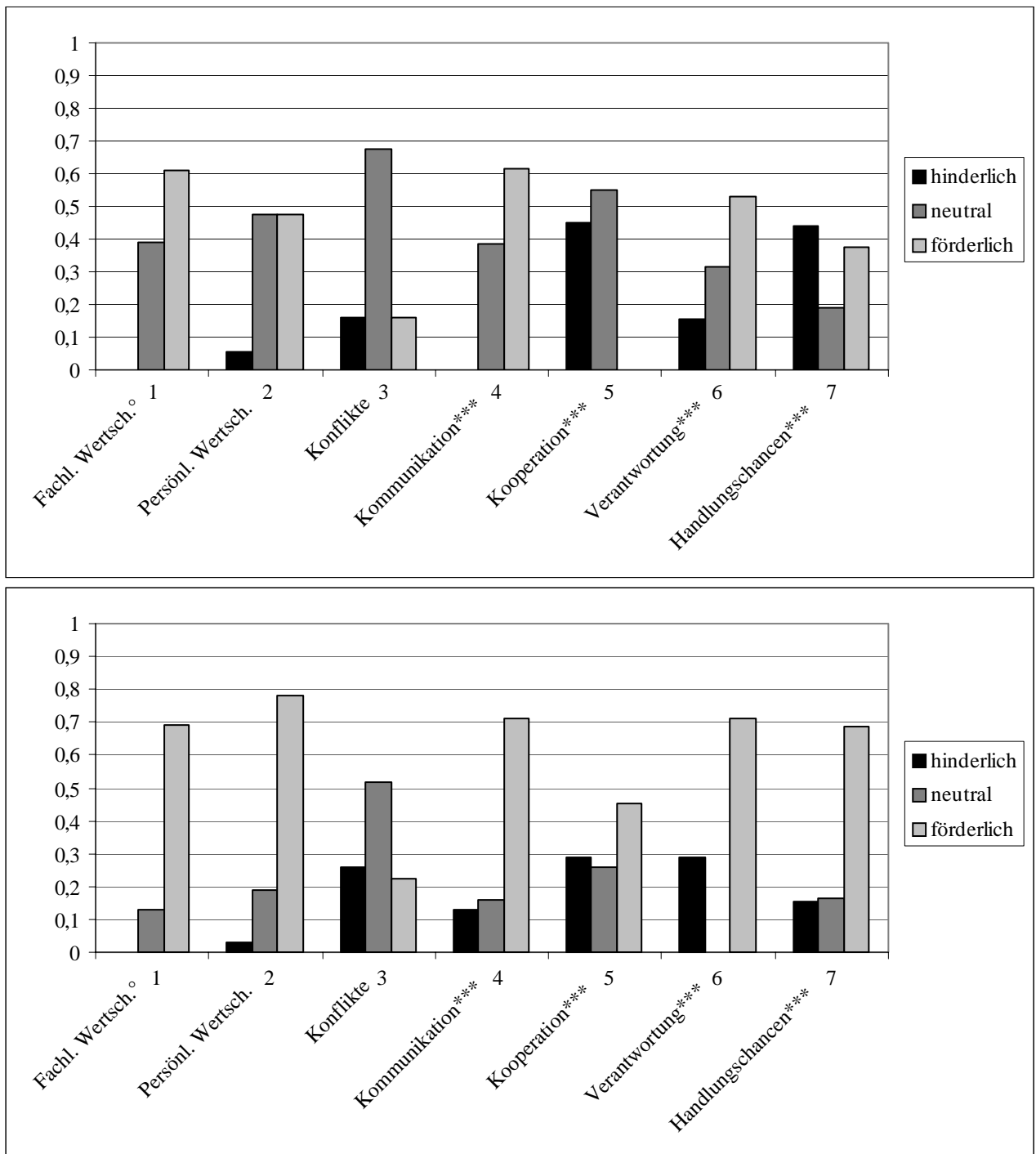
So fühlen sich die Auszubildenden von ihren Ausbildern besser angenommen als von ihren Lehrern, sowohl auf der fachlichen als auch auf der persönlichen Ebene. Das muß aber nicht unbedingt so gedeutet werden, daß es den Vorgesetzten besser als den Lehrern gelingt, ihrer Wertschätzung Ausdruck zu verleihen – der weitaus plausiblere Grund ist darin zu suchen, daß die Anerkennung seitens der Ausbilder den Auszubildenden viel wichtiger ist als die der Lehrer, denn schließlich wird von vielen die Schule nur als ein „notwendiges Übel“ betrachtet, während der Betrieb als neues und vor allem in der Zukunft lebensbestimmendes Umfeld erachtet wird. So werden die Lehrlinge wahrscheinlich bereit sein, auch sparsame Signale der Anerkennung selbstwertdienlich zu interpretieren.

Bei der *Kooperation* hingegen können die Betriebe ihre institutionellen Vorteile ausspielen. Während die Schule hier durch ihren eng gesteckten Stoffplan nur über eingeschränkte Freiräume verfügt, partizipative Zusammenarbeit zu ermöglichen, sind viele Ausbildungsbetriebe mit ihren arbeitsteiligen Strukturen geradezu auf kooperative Arbeitsweisen hin ausgerichtet. Den Probandenaussagen zufolge scheint es den Verantwortlichen im Betrieb im großen und ganzen zu gelingen, diese Arbeitsweisen „symmetrisch“ zu gestalten.

Sowohl in Schule als auch in Betrieb sind die meisten Auszubildenden der Ansicht, daß ihnen *Verantwortung* in einer Weise übertragen wird, die von uns als „entwicklungsförderlich“ einzustufen ist. Allerdings fällt auf, daß es für diese Bedingung in der Schule auch eine „neutrale“ Ausprägungen gibt, während sie im Betrieb *entweder* „positiv“ *oder aber* „negativ“ erfahren wird. Ähnlich wie bei der *Wertschätzung* liegt die Ursache in der hohen subjektiven Wichtigkeit, die dieser Dimension beigemessen wird: Bereits in der Ausbildung zum zukünftigen Beruf Tätigkeiten mit mehr oder weniger Verantwortung übertragen zu bekommen, ist den meisten Auszubildenden wichtiger als die Verantwortung für die Schulnoten. Um so gravierender dürfte es sich daher auch auswirken, wenn sie im Betrieb über- oder unterfordert werden. Das Gefühl, daß einem der Ausbilder nichts zutraut bzw. der Eindruck, den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, dürfte sich wesentlich „hinderlicher“ auswirken als Über-, besonders aber als Unterforderung in der „Durchgangsstation“ Berufsschule.

⁷ Bei dieser Betrachtung haben wir, um Vergleichbarkeit herzustellen, die unterschiedlich differenzierten Befunde aus Schule und Betrieb auf ein gemeinsames Niveau aggregiert.

Abb. 4: Entwicklungsbedingungen in Berufsschule (oben) und Betrieb (unten) im Vergleich^x



Die *Handlungschancen* sind in den Ausbildungsbetrieben deutlich „förderlicher“ ausgeprägt als in der Berufsschule. Hier spielen ebenfalls institutionell bedingte Unterschiede eine Rolle. Während, verursacht durch den überfüllten Stoffplan, in der Schule mit einer Steigerung des Fachwissens kein im selben Maße wachsender Handlungsspielraum verbunden ist, registrie-

^x Hier wurde der 2. Erhebungszeitpunkt gewählt, der ca. 12 Monate nach Ausbildungsbeginn liegt, weil sich die Auszubildenden zu dieser Zeit bereits in Arbeitsabläufe und soziale Strukturen ihrer Ausbildungsbetriebe eingefügt haben und von den typischen Belastungen der Ausbildungsendphase (größere Arbeitsbelastung, Druck der anstehenden Abschlussprüfungen, Sorge um ein Anschlußarbeitsverhältnis etc.) überwiegend noch relativ unbeeinflusst sein dürften.

ren die Auszubildenden, daß ihre betrieblichen Freiräume meist mit ihren fachlichen Kompetenzen wachsen. Der größeren Zahl der Befragten ist es wichtig, diese betrieblichen Handlungsfreiräume zu haben, wohingegen sie diese in der Schule nicht vermissen (zumal sie hier in langjähriger Schulerfahrung noch nie große Freiräume bekommen haben dürften und sie demzufolge auch jetzt nicht erwarten). Es zeigt sich, daß die Ausbildungsbetriebe hier ebenfalls strukturell bessere Möglichkeiten aufweisen als die Berufsschule, die moralische Entwicklung förderlich zu beeinflussen.

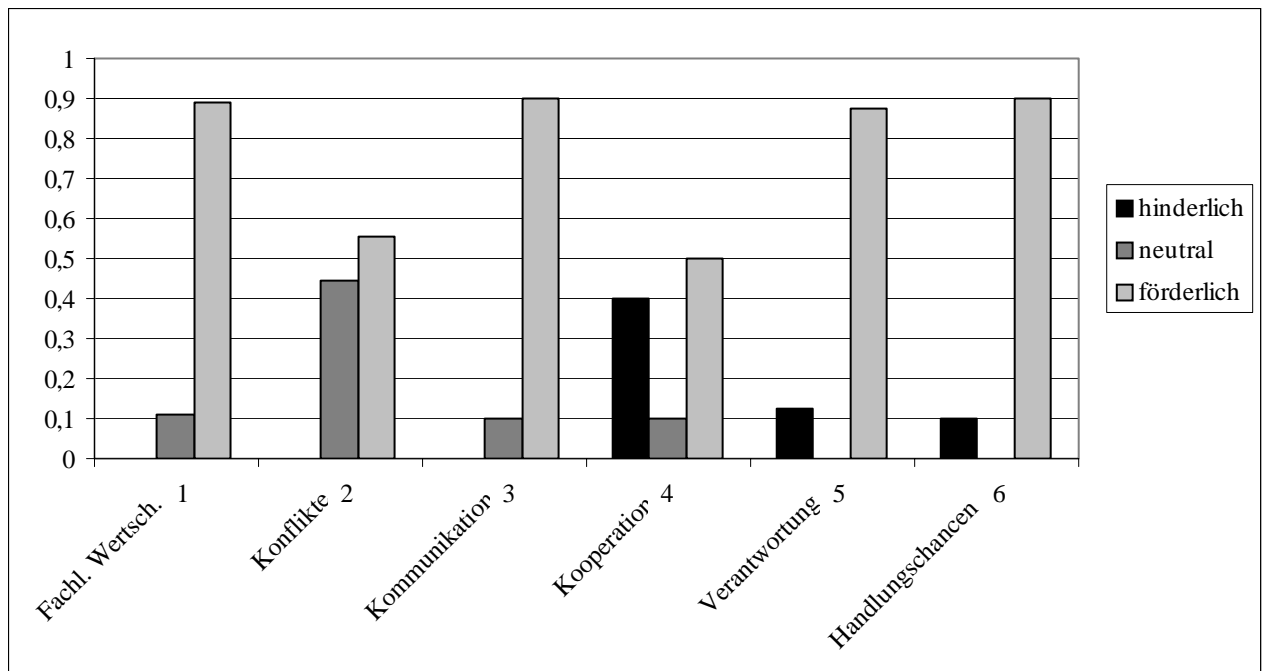
Dieses tendenziell günstigere Abschneiden der Ausbildungsbetriebe läßt sich aber nur zum Teil auf schwierige Rahmenbedingungen in den Schulen zurückführen. Die Hauptursache liegt eher in der vergleichsweise geringen Bedeutung, die der Schule oftmals beigemessen wird. Da viele Schüler die Berufsschule eher als lästige Pflicht denn als zweiten Pfeiler ihrer dualen Berufsausbildung betrachten, nehmen sie das schulische Lehrangebot (und damit verbunden auch die Art und Weise, in der es präsentiert wird) häufig nicht so ernst wie die betriebliche Ausbildung. Daraus folgt für sie, daß die Bedingungsprägungen nicht für besonders wichtig gehalten werden, weshalb sie, obwohl „objektiv“ in förderlicher Weise vorhanden, durch die subjektive Einschätzung entwertet werden. So kommt es, daß die Bemühungen mancher aufgeschlossener Lehrer, die ihren Schülern ein angenehmes Schulklima bieten möchten, ohne nennenswerten Einfluß auf die Moralentwicklung bleiben müssen. Im Betrieb hingegen wirkt sich die hohe subjektive Bedeutsamkeit, die die Auszubildenden dem sozialen Umfeld zuschreiben, so aus, daß seine Merkmale in ihrer jeweils wahrgenommenen Ausprägung voll auf die Konturierung des entwicklungsstimulierenden Milieus durchschlagen.

5. Wahrnehmungsdifferenzen bei Ausbildern und Lehrlingen als praktisches und methodisches Problem

5.1 Ein Sachverhalt – mehrere Perspektiven

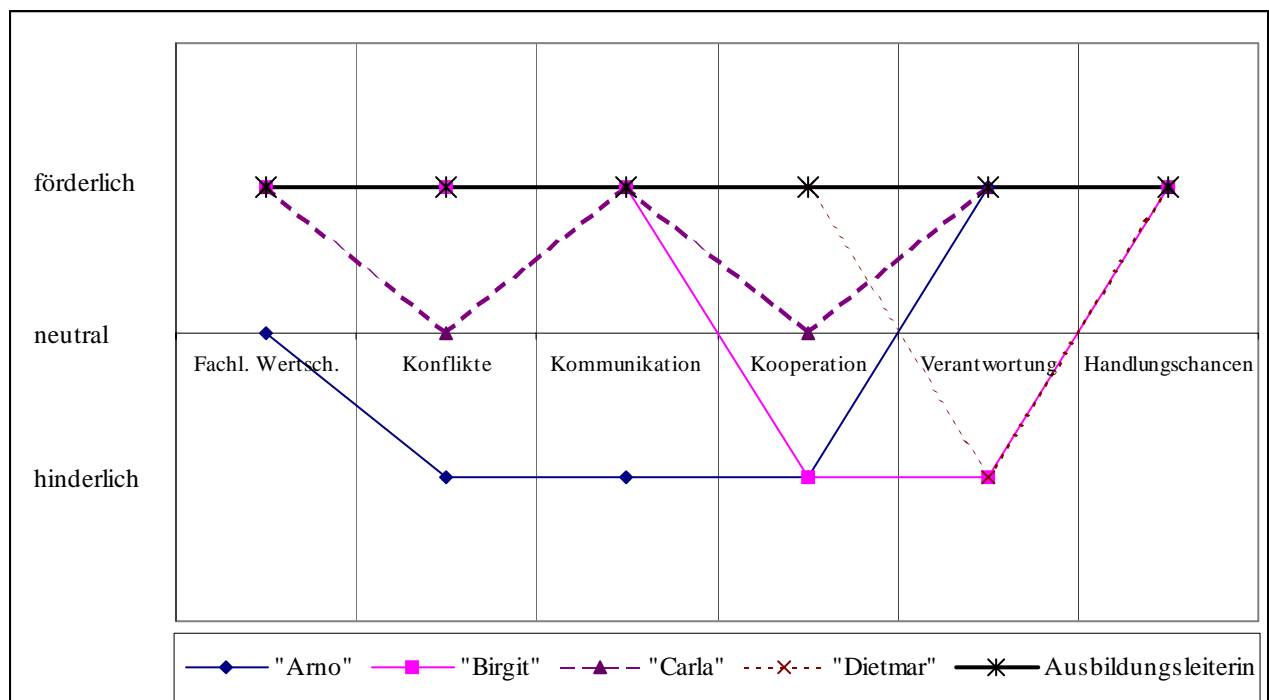
Wir haben auch die Ausbilder daraufhin befragt, wie sie die moralische Atmosphäre einschätzen, der sie ihre Lehrlinge ausgesetzt sehen (vgl. Abb. 5.1). Es war zu erwarten, daß ihr Bild von den Gegebenheiten günstiger sein würde, weil sie selbst es ja teilweise mitgestalten. Dennoch registrieren auch sie Einschränkungen, am gravierendsten bei den *Kooperationsmöglichkeiten* (Nr. 4), teils auch bei den Möglichkeiten zur *Verantwortungsübernahme* (Nr. 5) und bei autonomen *Handlungschancen* (Nr. 6). Sie führen diese Restriktionen allerdings auf kaum beeinflussbare „Systemzwänge“ zurück: Man könne den jungen Leuten nicht von Anfang an ein fachliches Mitspracherecht einräumen; insbesondere müsse man intern und vor allem extern die rechtlichen Implikationen selbständigen Sachbearbeiter-Handelns im Auge behalten. Auszubildende bedürften insoweit doch noch einer weitgehenden Kontrolle.

Abb. 5.1: Betriebliche Entwicklungsbedingungen aus der Sicht der Ausbilder (N=10)



Vergleicht man die Sicht der Ausbilder mit derjenigen der Lehrlinge (Abb. 5.1 und 5.2), so erkennt man deutliche Unterschiede. Die letzteren registrieren mehr Defizite, als sie nach Meinung der Ersteren empfinden dürften. Aber auch unter den Lehrlingen differieren die Erfahrungen z.T. ganz erheblich. Um dies zu zeigen, wurden in Abb. 5.2 die Wahrnehmungsprofile von vier im selben Unternehmen arbeitenden Auszubildenden aufgetragen, zusammen mit dem Profilzug für die Ausbildungsleiterin.

Abb. 5.2: Wahrnehmungsprofile von 4 Auszubildenden und ihrer Ausbildungsleiterin



Obwohl alle fünf Befragten – aufs Ganze gesehen – von ein und derselben Realität sprechen, unterscheiden sich ihre Deutungen, Empfindungen und Einschätzungen dieser Realität nicht unerheblich. So bewertet bspw. *Arno* seine Ausbildungsumgebung vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erwartungen und Wünsche eher negativ, während *Dietmar* die Dinge nahezu genauso positiv sieht wie die Ausbilderin. Man könnte diesen Sachverhalt auch so ausdrücken: Mit Blick auf *Dietmar* ist es der Ausbilderin gelungen, ein insgesamt förderliches Milieu zu gestalten (wenn wir einmal unterstellen, daß für ihn die fehlenden Chancen zur Verantwortungsübernahme nicht gravierend sind). Zugleich erweist sich jedoch eben dieses Milieu für *Carla*, *Birgit* und *Arno* als weniger günstig.

Auf der Suche nach Möglichkeiten, die organisationalen Strukturen für die Auszubildenden im besonderen, aber auch für das betriebliche Personal im allgemeinen zu optimieren, scheint man angesichts solcher Befunde in ein Dilemma zu geraten: Geschaffene Bedingungen erweisen sich immer nur für eine Teilgruppe der Unternehmensmitglieder als günstig (oder wenigstens akzeptabel), während sie zugleich für andere Gruppen immer schon eher ungünstig sein werden. Gibt es aus dieser „Gestaltungsfalle“ kein Entrinnen? Wir wollen abschließend diese Frage mit Blick auf den Ausbildungsbetrieb erörtern.⁸

5.2 *Beabsichtigte Wirkungen und ungewollte Nebenwirkungen planvoll gestalteter Interaktionsmilieus*

Zunächst gilt es, eine triviale (Auf-)Lösung des Problems auszuklammern, die darin bestünde, nur solches Personal zu rekrutieren, das im Hinblick auf die relevanten Gegebenheiten „Wahrnehmungskongruenz“ aufweist. Das wäre allenfalls bei Klein- und Kleinstbetrieben möglich, jedoch unrealistisch, weil für die Personalauswahl zum einen andere Gesichtspunkte im Vordergrund zu stehen pflegen und zum anderen auch eine geeignete Diagnostik der Wahrnehmungsdispositionen von Bewerbern gar nicht zur Verfügung stünde.

Wer sich mit Organisationsentwicklung unter dem Ziel der strukturellen Verbesserung betrieblicher Milieus befaßt, wird sich der oben angedeuteten Einsicht nicht verschließen dürfen, daß alle Maßnahmen prinzipiell janusköpfig sein können. Individuelle Verschiedenheiten, die ja unter vielerlei anderen betrieblich bedeutsamen Gesichtspunkten durchaus wünschenswert sind, bilden im Prinzip stets auch die Ursachen für Differenzen in der Reaktion auf Veränderungen im Bedingungs-feld der Leistungserstellung.

Nun wäre es gleichwohl Ausdruck einer künstlichen Abstraktion von der Wirklichkeit, wenn man annähme, daß damit schon das letzte Wort gesprochen sei. Menschen kommunizieren untereinander. Und sie haben außerdem häufig das Bedürfnis nach konsensueller Kommunikation in den sie gemeinsam betreffenden Fragen. Wo es um die Bewertung von vorfindlichen Gegebenheiten, wie organisatorischen Arrangements, geht (und nicht etwa um deren Beschreibung), können abweichende, differente Einschätzungen unter geeigneten

⁸ Die analogen Probleme der Gestaltung von Schule werden an anderer Stelle behandelt.

Umständen kommunikativ „synchronisiert“ werden. Innerbetriebliche Verständigungsprozesse und Überzeugungsdialoge führen nicht selten zu derartigen Resultaten, die u. a. ja auch das Ziel dessen sind, was mit der Pflege einer besonderen Unternehmenskultur verbunden wird.

Hier eröffnet sich also ein Interventionsfeld, dessen Bedeutung und Nutzungsperspektiven im Kontext von Maßnahmen der Organisationsentwicklung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zwar wäre es eine Illusion zu hoffen, es sei möglich, jede beliebige milieubestimmende Bedingung jedem Betriebsmitglied qua kommunikativer Zuwendung „schönreden“ zu können. Aber im Bereich der pragmatisch relevanten Urteilsstreuung dürften die Chancen nicht schlecht stehen, interaktiv zu gruppenkonsensuellen Bedingungsdeutungen zu gelangen. Dabei kommt es selbstverständlich vor allem darauf an, die „Tönungen“ der wichtigen Bewertungen („förderlich“, „neutral“, „hinderlich“) zu harmonisieren.

Die kritische Folgefrage richtet sich nun darauf, ob man in der Gestaltung der Randbedingungen mit dem „Organisationsentwicklungslatein“ schon am Ende sei, falls das Programm der kommunikativen Bewertungssynchronisation sein Ziel nicht erreicht. Immerhin hat sich ja gezeigt, daß die von Personen abstrahierende Rede vom „Betriebsmilieu“ oder der „Betriebsatmosphäre“ sinnlos ist, und daß sie erst dann semantisch brauchbar wird, wenn man sie auf ein gegebenes Individuum relativiert (bzw. auf eine Mehrzahl von Individuen mit übereinstimmenden Urteilen). Soweit wir sehen, bleiben auch dann noch wichtige Gestaltungsspielräume offen. Dabei erinnern wir zunächst daran, daß – wie bereits erwähnt – nicht alle negativen Individualurteile entwicklungsbeeinträchtigend wirken. Ihre subjektive (Un-)Wichtigkeit dürfte in dieser Hinsicht ebenso eine Rolle spielen wie ihre Anerkennung als „unabänderbar“ oder jedenfalls als durch die betriebliche Organisation nicht gestaltbar. So heben manche Auszubildende durchaus hervor, daß sie sich im Hinblick auf ihre Chancen, selbständig handeln zu dürfen, deutlich beeinträchtigt fühlen. Aber sie fügen hinzu, es sei ihnen vollständig einsichtig, daß das angesichts ihres Auszubildendenstatus auch gar nicht anders sein könne. Von einer solchen negativen, subjektiv bedeutsamen Bedingungsbeurteilung sollten gleichwohl keine deprivativen Entwicklungseffekte ausgehen.

Zu hinterfragen ist nun jedoch auch die obige These, daß jede organisationsstrukturelle Maßnahme eine personenabhängig unterschiedliche Wirkung entfalten könne. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich nämlich, daß in bestimmten Dimensionen entwicklungsförderliche Verbesserungen praktisch nur als positiv wahrgenommene Veränderungen zu wirken vermögen: Dauerhaftere und zuverlässigere persönliche Wertschätzung, stärkere Einbeziehung in offene Konfliktlösungen sowie in die Kooperationsgestaltung und zwanglosere Kommunikationsformen dürften von niemandem als „Verschlechterung“ wahrgenommen werden. Dagegen können höhere Verantwortungszuweisung bzw.

Verantwortungsrücknahmen und breitere Handlungsspielräume bzw. deren Begrenzung vom einzelnen – je nach seinem dispositionalen Hintergrund – als regressions- oder als entwicklungsstimulierend erfahren werden.

Selbst wenn also vorfindliche Interaktionskonstellationen von verschiedenen Personen dissensual positiv oder negativ erfahren werden, würden eben diese Personen in der Beurteilung ihrer Veränderung doch übereinstimmen können. Das macht das Geschäft der Organisationsentwicklung leichter. Aber dies gilt offenbar keineswegs in jeder Hinsicht. So werden die mit *job enlargement* und *lean management* verbundenen positiven betrieblichen Haupteffekte in vielen Fällen mit der ungewollten Nebenwirkung verbunden sein, daß die Betroffenen die höhere Verantwortungszuweisung und die breiteren Entscheidungsspielräume als Verschlechterung ihrer Befindlichkeit und als Belastung erfahren (vgl. PRIDDAT 1994, 6). Die Feststellung, daß solche Effekte eintreten können, liegt freilich auf der Hand und ist insofern nachgerade trivial. Welche (Neben-)Folgen sie allerdings auslösen und wie diese auf die intra- und die interpersonale Gesamtkonstellation zurückwirken, darüber wissen wir noch wenig. Im Hinblick auf die moralische Entwicklung werden, so viel ist doch schon bekannt, von in dieser Weise wahrgenommenen Eingriffen regressive Tendenzen ausgehen. Direkt und indirekt dürfte jedoch eine Reihe weiterer Kompetenzen ebenfalls ungünstig betroffen sein, wie etwa die eingangs bereits erwähnten Teamfähigkeit, Selbständigkeit und Engagement. Mit dieser Feststellung verbindet sich nun nicht der Appell, in Dingen der Organisationsentwicklung wegen solcher Wirkungsmöglichkeiten umsichtiger zu Werke zu gehen. Umsicht ist ohnehin stets geboten. Aber sie kann nur dann in einer gehaltvollen Weise eingefordert werden, wenn die Vernetzungen, in die betriebliche Gestaltungshandlungen kausal verstrickt sind, von den Akteuren durchschaut werden können.

Literatur

- 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: K. BECK & H. HEID (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 187-206 (Stuttgart, Steiner).
- BECK, Klaus; BIENENGRÄBER, Thomas; HEINRICHS, Karin; LANG, Bärbel; LÜDECKE-PLÜMER, Sigrid; MINNAMEIER, Gerhard; PARCHE-KAWIK, Kirsten; ZIRKEL, Andrea (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: K. BECK & R. DUBS (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Beiheft 14 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 189-210 (Stuttgart, Steiner).
- 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.
- GARZ, Detlef (1996): Lawrence Kohlberg zur Einführung. Hamburg: Junius.
- LEMPERT, Wolfgang (1988): Moralisches Denken. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- LEMPERT, Wolfgang (1993): Moralische Sozialisation im Beruf: Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2-34.
- HEINRICHS, Karin (1997): Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden. Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik Prof. Dr. Klaus Beck (Reihe Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 8).
- LÜDECKE-PLÜMER, Sigrid (1997): Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten. Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik Prof. Dr. Klaus Beck (Reihe Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 3).
- OSER, Fritz; ALTHOF, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PRIDDAT, Birger P. (1994): Moderne Organisationsentwicklung oder die Rückseite der Moral: Unternehmensethische Probleme bei der Lösung unternehmensethischer Probleme. In: Forum Wirtschaftsethik 2, Nr. 3, 6-7.
- SEIFFERT, Helmut (1992): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Band 3. Handlungstheorie – Modallogik – Ethik – Systemtheorie. 2., überarb. Aufl. München: Beck.

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgment – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengraber, 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.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Heft Nr. 11

Lüdecke-Plümer, S., Sczesny, Ch. (1998). *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.*