

---

# Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

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

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

---

45

Eveline Wuttke / Vjeka Surać

## **Der Zusammenhang von betrieblichen Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer Kompetenz – Möglichkeiten der Diagnose**

## **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

Wuttke, E., Surać, V. (2003): *Der Zusammenhang von betrieblichen Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer Kompetenz – Möglichkeiten der Diagnose.*

## **© 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 Arbeitspapiere stehen auch als downloads zur Verfügung:  
[http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame\\_Publikationen.htm](http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm)

**EVELINE WUTTKE / VJEKA SURAC**

**Der Zusammenhang von betrieblichen  
Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer  
Kompetenz - Möglichkeiten der Diagnose**

# Der Zusammenhang von betrieblichen Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer Kompetenz – Möglichkeiten der Diagnose

## 1. Problemstellung

Die Entwicklung sozialer Kompetenz gilt als ein wichtiges Ziel der kaufmännischen Erstausbildung. Der Begriff Sozialkompetenz beschreibt eine der von MERTENS (1970, 78) in die Diskussion gebrachten „Schlüsselfähigkeiten“<sup>1</sup>. Diese sollen nicht nur berufliche Beweglichkeit gewährleisten, sondern auch die Ausübung der gesellschaftlichen Aufgaben eines gebildeten Bürgers sicherstellen. Kennzeichen der Schlüsselfähigkeiten sei, dass diese zukünftige, zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht bekannte Anforderungen beinhalten (vgl. MERTENS 1970, 78-79). Auf den ersten Blick scheint eine derartige Ausgestaltung des Schlüsselqualifikationskonzepts plausibel, der zugrunde liegende Gedanke basiert auf der Reagibilität und Flexibilität des Arbeitnehmers auf die ständig wechselnden Anforderungen des Arbeitslebens. Wenn in Zeiten des Wandels nicht mehr vorhergesagt werden kann, welche Qualifikationen zukünftig für eine professionelle Berufsausübung erforderlich sind, kann eine Nachhaltigkeit und Dauerhaftigkeit der Berufsausbildung in einer dynamischen und modernen Gesellschaft nur durch Abstraktion der Bildungsinhalte gewährleistet werden (vgl. LAUR-ERNST 1996, 18). Logische Konsequenz der Forderung nach einer „nicht-inhaltliche(n)“ Ausbildung ist demnach die „Entkonkretisierung“ (ZABECK 1989, 78) derselben. Es stellt sich allerdings die Frage, wie nicht-inhaltliche Inhalte im Zuge der Berufsausbildung zu vermitteln seien und ob es eine „uninhaltliche Qualifizierung“ (HEID 1995, 51) an sich geben kann.

Die Diskussionen und Kontroversen um das Konzept der Schlüsselqualifikationen nehmen seither kein Ende, was sicherlich auch darauf zurückzuführen ist, dass der Begriff der Schlüsselqualifikation(en) nach wie vor inhaltlich nicht genügend präzisiert<sup>2</sup> ist. In einem

---

<sup>1</sup> MERTENS beschreibt die Schlüsselqualifikationen als diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, die „[...] für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und [...] für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974, 40) stehen. Erstmals wurden diese Fähigkeiten von Edding (1969, 20) benannt: 1.) ständig hinzulernen, 2.) logisch, analytisch, kritisch und strukturiert denken, 3.) dispositiv denken, 4.) sich Ziele setzen, entscheiden, 5.) zusammenarbeiten, 6.) Ausdauer (Stehfähigkeit unter harter Beanspruchung), 7.) Konzentration und Genauigkeit, 8.) Leistungsfreude, 9.) Respekt vor der Verschiedenheit und Freiheit anderer, 10.) Konflikte rational austragen, 11.) persönlicher Einsatz aus dem Bewusstsein gesellschaftlich-politischer Mitverantwortung, 12.) sich vor Entfremdung und Manipulation innerlich bewahren, 13.) fruchtbare Muße, 14.) mit seinem Körper und seiner Seele so umzugehen, dass Störungen die Ausnahme sind.

<sup>2</sup> MERTENS selbst gibt in seinem Aufsatz zu bedenken, dass der Nachteil des Schlüsselqualifikationskonzeptes in „seiner mangelnden Operationalisierbarkeit“ (MERTENS 1970, 78) läge.

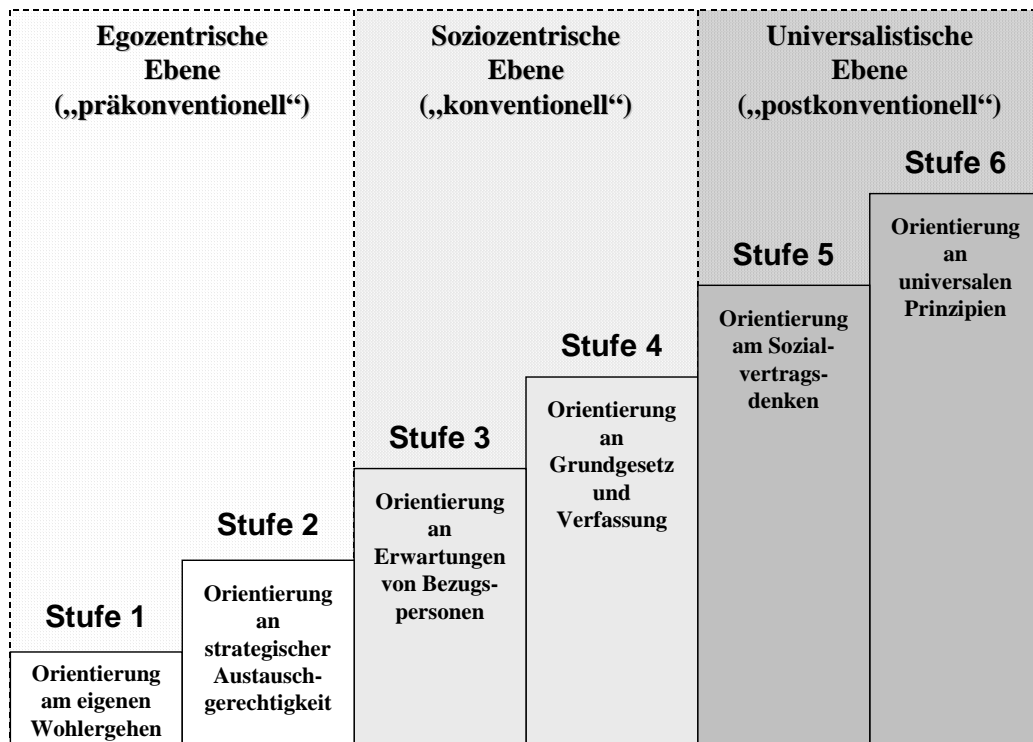
Gutachten des Instituts für Bildungsforschung (DIDI/ FAY/ KLOFT/ VOGT 1993) zählen die Autoren 654 Begriffe, die in der deutschsprachigen „berufspädagogischen Literatur explizit als Schlüsselqualifikationen bezeichnet oder im Zusammenhang mit der Diskussion um das Schlüsselqualifikationskonzept genannt werden“ (ebd., 6). In dieser Auflistung findet sich an Stelle 544 der Begriff der „Sozialkompetenz“ (ebd., Anhang S. 26). Betrachtet man die Literatur zum Thema Sozialkompetenz(en), so findet man auch hier eine Vielfalt an Definitionen. Offensichtlich ist auch dieses Konstrukt – ähnlich wie das übergreifende Konstrukt der Schlüsselqualifikationen – inhaltlich nur vage bestimmt (vgl. MINNAMEIER 1997). Beiden gemeinsam ist deshalb, dass eine Operationalisierung mittels Indikatoren nur schwer möglich ist. Eine solche wäre aber unabdingbar. Wenn Schlüsselqualifikationen als Qualifikationsziel angestrebt werden, müssen sie zum einen inhaltlich präzise definiert sein, um vermittelt werden zu können, und zum anderen so operationalisiert, dass evaluiert werden kann, ob das Lernziel erreicht wurde. Da dies für Schlüsselqualifikationen im Allgemein und für das Konstrukt „Sozialkompetenz“ im Besonderen nicht in greifbarer Nähe scheint, konzentrieren wir uns daher auf einen inhaltlich hinreichend konkreten Aspekt von Sozialkompetenz, für den ein bewährtes diagnostisches Instrumentarium vorliegt, nämlich die *moralische Urteilsfähigkeit*.

Immer dann, wenn wir unserer Vorstellung Ausdruck verleihen, was wir in einem bestimmten Fall als gerecht erachten, fällen wir ein moralisches Urteil<sup>3</sup>. Im Alltags- und Berufsleben sehen wir uns häufig Sachverhalten gegenüber, die einer moralischen Bewertung bedürfen, man denke bspw. an beobachtete Verbotsübertretungen von Kollegen, Mobbing am Arbeitsplatz, Steuerhinterziehung im Freundeskreis u.v.m. (vgl. BECK/ BIENENGRÄBER/ HEINRICHS/ LANG/ LÜDECKE-PLÜMER/ MINNAMEIER/ PARCHE-KAWIK/ ZIRKEL 1998, 188). Wäre der Umgang im zwischenmenschlichen Miteinander klar geregelt, z.B. im Sinne eines „Katalogs von Verhaltensvorschriften“, so bräuchte man sich nicht weiter Gedanken darüber machen, wie die genannten Fälle einzuordnen bzw. wie in diesen zu verfahren wäre. Aber auch wenn man der Meinung ist, dass die dargestellten Gegebenheiten eindeutig nach Ablehnung verlangen, wäre es nicht nur unrealistisch anzunehmen, dass auch alle anderen Menschen derartige Verhaltensweisen ablehnen würden. Es wäre sogar nicht einmal damit zu rechnen, dass alle diejenigen Personen, die das fragliche Verhalten ablehnen, das aus denselben Gründen mit denselben Argumenten tun.

---

<sup>3</sup> Moralische Urteile sind gemäß KOHLBERG menschliche Konstruktionen, die in sozialer Interaktion entstehen (vgl. KOHLBERG/ LEVINE/ HEWER 1995/1984, 224). OSER/ ALTHOF (1997, 46) schreiben zum Begriff des moralischen Urteils: „Das moralische Urteil bezieht sich auf die moralische Bedeutung von Handlungen, die sich in Regeln, Gesetzen und Aussagen über die Gerechtigkeit ausdrückt.“

Dies liegt gemäß KOHLBERG daran, dass sich die moralisch-kognitive Entwicklung vom Kindesalter an über verschiedene Stufen<sup>4</sup> vollzieht. Da kognitive Stufen qualitative Veränderungen darstellen, im Fall der moralischen Urteilskompetenz Modi des Denkens über Gerechtigkeitsfragen<sup>5</sup>, ändert sich die Argumentationsweise des Individuums in Abhängigkeit von der erreichten moralischen Urteilsstufe (vgl. OSER/ ALTHOF 1997, 68-69).



**Abb. 1:** Stufen der moralischen Entwicklung nach KOHLBERG (vgl. COLBY/ KOHLBERG 1987, 18-19; BECK 2000, 3)<sup>6</sup>.

KOHLBERG geht davon aus, dass der Mensch alle moralischen Urteile unter Bezugnahme auf das Stufenprinzip der höchsten bislang erreichten Stufe bildet (Homogenitätsthese<sup>7</sup>).

<sup>4</sup> Die *präkonventionelle* Ebene beschreibt die Urteilsstruktur der meisten Kinder bis zum 9. Lebensjahr sowie einiger Jugendlicher und der meisten jugendlichen und erwachsenen Straftäter. *Konventionelle* Urteile werden von Jugendlichen und den meisten Erwachsenen gebildet und die *postkonventionelle* Ebene wird i.d.R. nur von einer Minderheit der Erwachsenen ab dem 20. Lebensjahr erreicht (vgl. COLBY/ KOHLBERG 1987, 16).

<sup>5</sup> KOHLBERG und seine Mitarbeiter gehen davon aus, „[...] daß die wesentliche Struktur von Moral eine Gerechtigkeitsstruktur ist.“ (KOHLBERG 1995/1976, 144).

<sup>6</sup> *Stufe 1:* Gerecht ist ein Urteil, das mir nützt, mit dem ich Strafe vermeiden kann bzw. dann, wenn eine Autorität es für richtig hält.

*Stufe 2:* Gerecht ist ein Urteil, das im Austausch einer „Leistung“ eine „Gegenleistung“ erfordert („Wie Du mir, so ich Dir“).

*Stufe 3:* Gerecht ist ein Urteil, das die Erwartungen meiner Bezugsgruppe berücksichtigt („Good-boy- bzw. Good-girl-Orientierung“).

*Stufe 4:* Gerecht ist ein Urteil, das die Regeln meines Sozialsystems nicht verletzt.

*Stufe 5:* Gerecht ist ein Urteil, das sich am Sozialvertrag der zugrunde liegenden Gesellschaft orientiert.

*Stufe 6:* Gerecht ist ein Urteil, das sich an universellen ethischen Prinzipien orientiert.

Wenngleich die langwierige Stagnation auf einer Stufe und auch der Abbruch der Entwicklung auf jeder Stufe für möglich gehalten werden, sind Stufenregressionen laut KOHLBERG ausgeschlossen: Die moralische Entwicklung verläuft nach seiner Theorie kulturunabhängig als invariante aufsteigende Sequenz (vgl. COLBY/ KOHLBERG 1987, 6-7).

Moralische (Weiter)Entwicklung findet statt, wenn vorhandene Denkopoperationen nicht mehr ausreichen, um ein (moralisches) Problem zu lösen (vgl. KOHLBERG 1995/1976, 170; OSER/ ALTHOF 1997, 72). Das Subjekt sieht sich mit Inkonsistenzen und Irregularitäten konfrontiert, und derartige Erfahrungen führen im Idealfall zu einer weiteren Differenzierung der Struktur des Denkens über Gerechtigkeitsfragen. Angeregt werden solche Prozesse durch soziale Interaktion, wie z.B. in der Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten (vgl. KOHLBERG 1995/1976, 164-165).

HOFF/ LEMPERT/ LAPPE (1991) haben in einer siebenjährigen Längsschnittuntersuchung an Metallfacharbeitern die folgenden sechs soziobiografischen Einflussfaktoren der moralischen Entwicklung identifiziert<sup>8</sup>.

Merkmal (Dimension)	Erläuterung	Ausprägung	
		„förderlich“	„hinderlich“
(1) Wertschätzung a) persönliche b) fachliche	Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen	erfahren	entzogen
(2) Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten	gegensätzliche Orientierungen interagierender Personen (bzw. -gruppen)	offen	verdeckt
(3) Kommunikation	Austausch von Meinungen, Behauptungen, Argumenten	zwanglos	restringiert
(4) Kooperation	Art der Beziehungsmuster bei Entscheidungen	partizipativ	direktiv
(5) Verantwortungszuweisung	wahrgenommene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung	adäquat	über-/ unterfordert
(6) Handlungschancen	wahrgenommene Handlungsspielräume bzw. Restriktionen	adäquat	über-/ unterfordert

Abb. 2: Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit<sup>9</sup> (LEMPERT 1993, 7-18).

Zu der Abbildung ist anzumerken, dass wir in Ergänzung zu LEMPERT eine zusätzliche Differenzierung eingeführt haben, nämlich die Unterteilung der Dimension

<sup>7</sup> Die von Kohlberg postulierte Homogenitätshypothese kann in Frage gestellt werden. Es gibt Befunde, die andeuten, dass Individuen entsprechend unterschiedlicher Lebens- und Themenbereiche auf unterschiedliche Moralstufen zurückgreifen (Segmentationshypothese, vgl. z.B. BECK 2000; LÜDECKE-PLÜMER 1997).

<sup>8</sup> Für eine ausführliche inhaltliche Erläuterung der einzelnen soziobiographischen Entwicklungsbedingungen siehe z. B. LÜDECKE 1997, 3-4.

<sup>9</sup> LEMPERT (vgl. 1993, 3) nimmt an, dass die Bedingungsfaktoren 1 bis 5 direkt auf die moralische Urteilsentwicklung einwirken, während sich der Bedingungsfaktor „Handlungschancen“ indirekt entfaltet.

„Wertschätzung“ in Wertschätzung als Gesamtpersönlichkeit (persönliche Wertschätzung, 1a) sowie in Wertschätzung als Inhaber einer spezifischen Rolle (fachliche Wertschätzung, 1b).

Mit der Nennung dieser sechs Bedingungen erhebt LEMPERT allerdings nicht den Anspruch, alle relevanten Entwicklungsbedingungen ermittelt zu haben. Er betrachtet die von ihm identifizierten Faktoren zwar als notwendige, aber nicht in jedem Fall hinreichende Bedingungen moralischer Entwicklung (vgl. LEMPERT 1988, 79). Gemäß den Annahmen LEMPERTS ist bei dauerhaft positiver Ausprägung<sup>10</sup> der Milieucharakteristika eine moralische Weiterentwicklung zu erwarten.

In der dieser Publikation zugrunde liegenden Studie wurden zwei Ziele angestrebt:

1. Überprüfung der Homogenitätshypothese KOHLBERGS, wobei angenommen wurde, dass Probanden ihre moralischen Urteile je nach Dilemma variieren. Über diese Daten wurde an anderer Stelle berichtet (vgl. z.B. BECK/ HEINRICHS/ MINNAMEIER/ PARCHE-KAWIK 1999; BECK/ PARCHE-KAWIK 2003).
2. Empirische Analysen zum Zusammenhang der Entwicklungsbedingungen und der moralischen Urteilskompetenz.

Diesen von LEMPERT theoretisch unterstellten Zusammenhang werden wir nachfolgend anhand unseres Datenmaterials überprüfen. Nach einer kurzen Beschreibung der Datengrundlage (Punkt zwei) werden wir im dritten Abschnitt Befunde zu den Entwicklungsbedingungen vorstellen, die unsere Probanden in Betrieb und Berufsschule vorfinden. Im vierten Abschnitt stellen wir unsere Auswertungsstrategie vor, unter Punkt fünf berichten wir die auf ihrer Basis gewonnenen Befunde. Im sechsten Abschnitt werden wir die Ergebnisse interpretieren und die Folgefragen, die sich aus ihnen ergeben, aufzeigen und diskutieren.

## **2. Beschreibung der Datengrundlage**

Die Daten entstammen einer sechsjährigen Längsschnittstudie zur Moralentwicklung bei (angehenden) Versicherungskaufleuten, die am Mainzer Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik durchgeführt wurde<sup>11</sup>. Die Studie erreichte insgesamt 174 Probanden, bei denen in Jahresabständen (per Fragebogen, teils auch per Interview) das

<sup>10</sup> Ein „förderlicher“ Einfluss auf die moralische Urteilskompetenz ist zu erwarten, wenn zugleich fünf der sechs Bedingungen über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren vorliegen (vgl. LEMPERT 1993, 3).

<sup>11</sup> Die Studie „Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung“ wurde von 1994 – 1999 (Az. Be 1077/5-1/2/3) von der DFG im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ gefördert.



Niveau der moralischen Urteilskompetenz im Sinne von KOHLBERG<sup>12</sup> sowie die moralentwicklungsrelevante Qualität der sozialen Umwelten nach LEMPERT erhoben wurde. Als wichtigste soziale Lebensbereiche der Auszubildenden wurde die aktuelle familiäre Situation, der Freundeskreis, Betrieb und Berufsschule sowie eine biographische Rückschau auf Kindheit und Jugendzeit in den Blick genommen.

Wir fragten die Auszubildenden nicht nur danach, wie sie ihre sozialen Umwelten im Hinblick auf die LEMPERTschen Umgebungsdimensionen einschätzen, sondern auch nach der subjektiven Bedeutsamkeit ihrer Einschätzung. Mit LEMPERT unterstellen wir nämlich, dass nur diejenigen Umgebungsmerkmale entwicklungsrelevant werden, die von den Befragten als subjektiv bedeutsam erlebt werden<sup>13</sup> (vgl. BECK/ BIENENGRÄBER/ PARCHE-KAWIK 2000, 194).

<b>Soziobiographische Bedingung</b>		<b>Gewichtungsfaktor</b>
(1 a)	Persönliche Wertschätzung	Wichtigkeit
(1 b)	Fachliche Wertschätzung	Wichtigkeit
(2)	Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten	Häufigkeit, Schwere
(3)	Kommunikation	Häufigkeit, Wichtigkeit
(4)	Kooperation	Häufigkeit, Wichtigkeit
(5)	Verantwortungszuweisung	Wichtigkeit
(6)	Handlungschancen	Wichtigkeit

**Abb. 3:** Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und deren Bedeutsamkeit.

Der positiven Ausprägung einer soziobiographischen Bedingung wurde der Wert „1“, einer negativen der Wert „-1“ und einer mittleren der Wert „0“ zugeordnet. Die subjektive Bedeutsamkeit der Bedingung aus der Sicht der Auszubildenden wurde mit einem Gewichtungsfaktor festgehalten, dessen Werte in einem Bereich von „1“ („eher nicht wichtig“) bis „9“ („eher wichtig“) liegen. Aus der Multiplikation des Ausprägungswerts mit dem Gewichtungsfaktor ergeben sich gewichtete Daten, die kontinuierlich zwischen „-.9“ und „+.9“ verteilt sind. Der Bereich von „-.9“ bis „-.31“ wurde als „hinderlich“, der von „-.3“ bis „+.3“ als „neutral“ oder „stabilisierend“ und der von „+.31“ bis „+.9“ als „förderlich“ klassifiziert. Bspw. würde die Aussage eines Probanden, er fühle sich in seinem Betrieb persönlich uneingeschränkt anerkannt, für die Ausprägung der Bedingung

<sup>12</sup> Die Erhebung der Moralstufe erfolgte per „Moral Judgement Interview“ (MJ). Vgl. hierzu: Beck 2000.

<sup>13</sup> Mit Blick auf die persönliche Wertschätzung seitens der Mitschüler in der Berufsschule wurde z.B. gefragt: „Werden Sie rundum, mit all Ihren Vorzügen und Fehlern, die Sie so haben, in Ihrer Klasse akzeptiert?“ und zusätzlich: „Wie wichtig ist für Sie die Anerkennung durch Ihre Mitschüler?“.

persönliche Wertschätzung mit dem Wert „1“ belegt. Ist dem betreffenden Probanden die persönliche Anerkennung wichtig, erhält auch der Gewichtungsfaktor mit „9“ einen positiven Wert. Der gewichtete Wert liegt dann mit „9“ im förderlichen Bereich (vgl. hierzu auch BIENENGRÄBER 1999, 281).

Die Daten, die wir nachfolgend berichten werden, geben also nicht „objektiv“ Auskunft darüber, welche Entwicklungsbedingungen die Berufsschule und den Betrieb kennzeichnen, sondern vielmehr, wie diese Bedingungen von jedem Einzelnen wahrgenommen, gedeutet und bewertet werden. Die Befunde beziehen sich nur auf die Lebensbereiche der beruflichen Sozialisation, d.h. auf Berufsschule und Betrieb (für eine ausführliche Darstellung aller Lebensbereiche siehe BIENENGRÄBER 2002).

Zur Moraldiagnose setzten wir – in enger Anlehnung an KOHLBERGS moraldiagnostische Verfahren – vier moralische Dilemmata ein. Zwei davon sind dem „privaten“ Lebensbereich (Freundschaft und Familie) zuzuordnen. Im beruflichen Bereich wurden den Probanden zwei betriebsbezogene moralische Dilemmata vorgelegt. Eines davon betrifft betriebliche Außenbeziehungen, d.h. Mitarbeiter-Kunden-Beziehungen:

Knut Weber ist Sachbearbeiter bei einem Versicherungsunternehmen. Ihm liegt der Fall des Versicherungsnehmers Danz zur Bearbeitung vor, der an einem Herzinfarkt gestorben ist, und dessen Frau jetzt die Auszahlung der Lebensversicherungssumme verlangt. Durch Zufall erfährt Herr Weber, dass Herr Danz schon vor Vertragsabschluß schwer herzkrank gewesen war, dies aber nicht angegeben hatte. Er fragt sich nun, ob er diese außerhalb des Betriebes erhaltene Information in der Akte von Herrn Danz vermerken soll - was zur Folge hätte, dass es zu keiner Auszahlung der Lebensversicherungssumme kommen würde - oder ob er die Information für sich behalten soll.

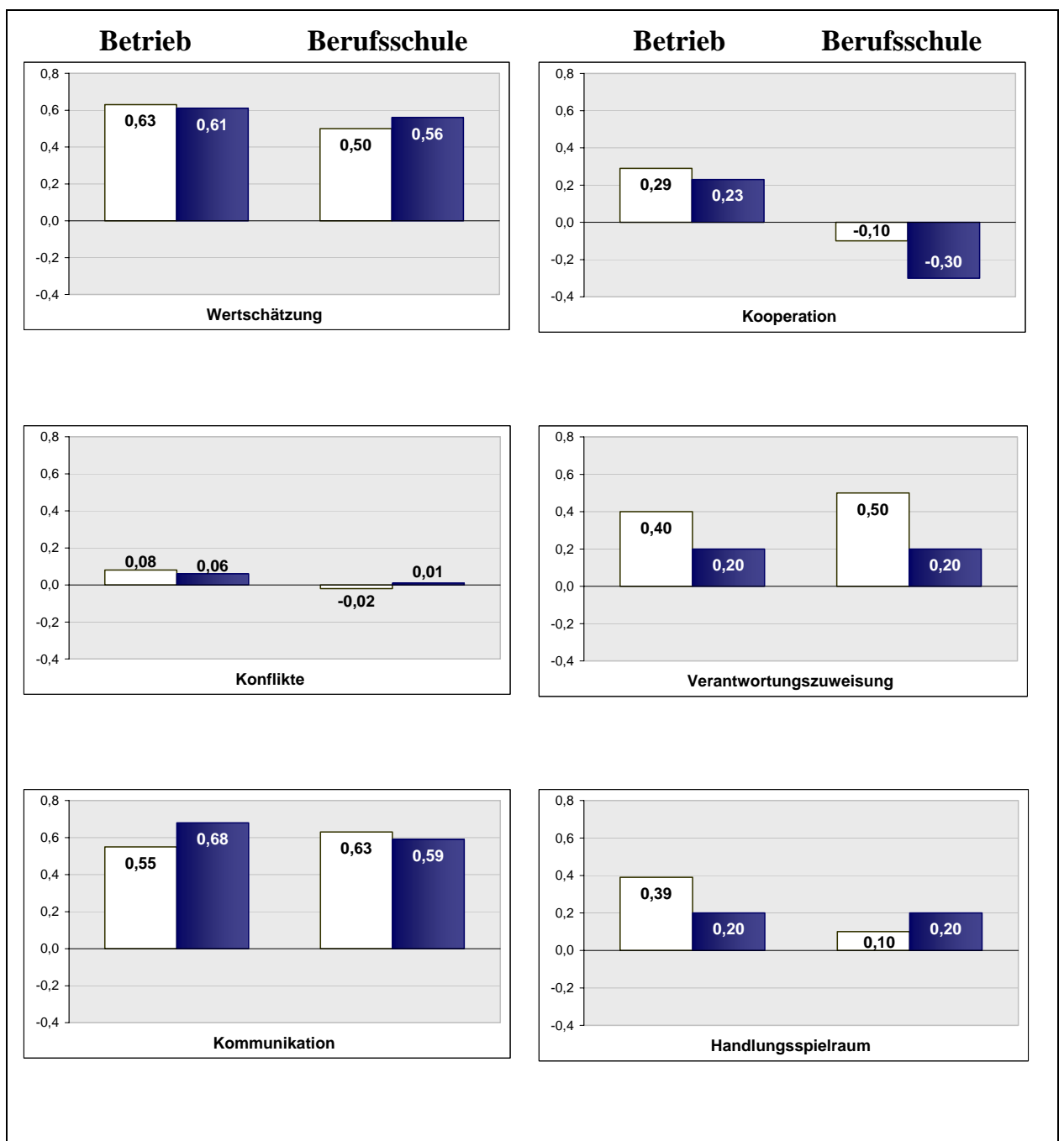
Was soll Herr Weber tun und warum?

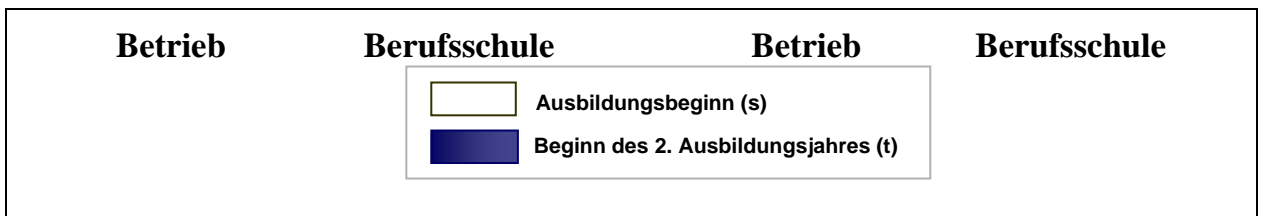
Dieses Dilemma wird im Folgenden als „*außerbetriebliches Dilemma*“ bezeichnet. Im zweiten betrieblichen Dilemma geht es um einen Versicherungsmitarbeiter, der von seinem Chef gebeten wird, wegen privater Zahlungsschwierigkeiten kurzfristig die Umsatzstatistik zu „frisieren“, so dass der Chef auf erhöhte Provisionszahlungen zugreifen könnte. Dieses Dilemma bezeichnen wir nachfolgend als „*innerbetriebliches Dilemma*“.

Die hier dargestellten Auswertungen beschränken sich für die Entwicklungsbedingungen auf Daten zu Ausbildungsbeginn der Probanden (Erhebungszeitpunkt „s“) und zum Beginn ihres zweiten Ausbildungsjahres (Erhebungszeitpunkt „t“). Für die Analyse der Veränderung der moralischen Urteilskompetenz ziehen wir Daten aus „s“, „t“ und dem Ende der individuellen Ausbildungszeit (Erhebungszeitpunkt „z“) heran.

### 3. Befunde zur Ausprägung der Entwicklungsbedingungen in Betrieb und Berufsschule

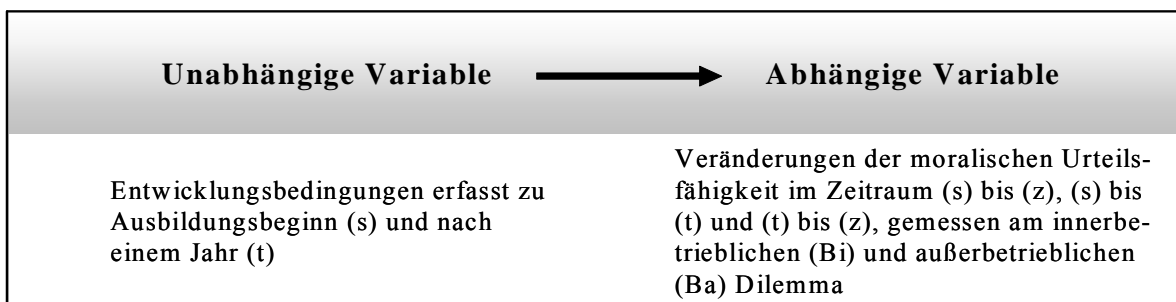
Deskriptive Befunde zur Ausprägung der Entwicklungsbedingungen zeigen, dass die Probanden diese sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule zu beiden Zeitpunkten als förderlich oder neutral wahrnehmen. Folgt man LEMPERTS Annahmen, dürfte sich also zumindest kein negativer Effekt auf die moralische Urteilsfähigkeit einstellen. Diese müsste entweder – bei neutraler Ausprägung der Entwicklungsbedingungen - auf der bisherigen Stufe stagnieren, oder aber – bei förderlicher Ausprägung – sich auf eine höhere Stufe weiterentwickeln (vgl. Abb. 4).





**Abb. 4:** Wahrgenommene Entwicklungsbedingungen in Berufsschule und Betrieb zu Beginn der Ausbildung (s) und nach einem Jahr (t).

Teilweise variiert die Einschätzung zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt, die Veränderungen sind aber nicht gravierend. Keine der Entwicklungsbedingungen ist so negativ ausgeprägt, dass die moralische Urteilsfähigkeit dadurch behindert werden sollte. Zur Beantwortung der Frage, ob der postulierte Zusammenhang zwischen Entwicklungsbedingungen und moralischer Urteilsfähigkeit überhaupt besteht und um einen potentiellen Einfluss der Entwicklungsbedingungen zu quantifizieren, wurden multiple Regressionsanalysen (Methode „stepwise“) gerechnet. Dazu wurde die nachstehende Auswertungsstrategie verfolgt:



**Abb. 5:** Auswertungsstrategie für die Regressionsanalysen.

Die Entwicklungsbedingungen wurden einzeln und in Kombination als unabhängige Variablen eingesetzt<sup>14</sup>. Damit soll festgestellt werden, ob und inwieweit einzelne Ausprägungen und Kombinationen der Entwicklungsbedingungen die Veränderung der moralischen Urteilskompetenz erklären können.

Ein spezifisches „Schuldilemma“ wurde nicht eingesetzt. Wir sehen die Berufsschule als Teil der beruflichen Sozialisation, die potentiell die mittels der Betriebsdilemmata gemessene moralische Urteilsfähigkeit beeinflusst.

<sup>14</sup> Auswertungsschritte waren: (1) Betriebliche Entwicklungsbedingungen in s → Differenz Bi (s-t); (2) Betriebliche Entwicklungsbedingungen in t → Differenz Bi (s-t); (3) Betriebliche Entwicklungsbedingungen in s → Differenz Ba (s-t); (4) Betriebliche Entwicklungsbedingungen in t → Differenz Ba (s-t). Diese Systematik wiederholt sich bei der Analyse der schulischen Entwicklungsbedingungen und bei der Kombination der Entwicklungsbedingungen in Schule und Betrieb. Weiterhin wurde die identische Systematik angewandt bezogen auf die Veränderungen der moralischen Urteilsfähigkeit von (s) nach (z) und von (t) nach (z).

#### 4. Befunde der Regressionsanalysen

Wir können mit unseren Daten nur einen begrenzten Einfluss der Entwicklungsbedingungen auf die moralische Urteilsfähigkeit feststellen. Die Ergebnisse sind in Abb. 6 zusammengefasst. Es sind nur signifikante Zusammenhänge mit einer relativ hohen Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p < .1$  aufgelistet, da wir zu diesem Zeitpunkt nicht bereits formulierte Hypothesen testen, sondern nach möglichen Beziehungen suchen.

Modell	Unabhängige Variable (Messzeitpunkt)	Beta	Abhängige Variable ( $\Delta$ Messzeitpunkte)	R	Korr.R <sup>2</sup>	Signifikanz
1.	Kommunikation im Betrieb (s)	.336	Veränderungen im innerbetrieblichen Dilemma (s-t)	.336	.087	.042
2.	Kooperation im Betrieb (s) Kommunikation im Betrieb (s)	.397 -.383	Veränderungen im innerbetrieblichen Dilemma (s-t)	.505	.212	.007
3.	Verantwortung in der Schule (s)	.414	Veränderungen im innerbetrieblichen Dilemma (s-t)	.414	.145	.017
4.	Verantwortung in der Schule (t)	.354	Veränderungen im innerbetrieblichen Dilemma (s-t)	.354	.102	.027
5.	Kooperation in der Schule (t)	-.429	Veränderungen im außerbetrieblichen Dilemma (s-t)	.429	.159	.010

**Abb. 6:** Inhaltsspezifischer Einfluss der Entwicklungsbedingungen auf die Veränderung der moralischen Urteilskompetenz (gemessen am innerbetrieblichen Dilemma) zwischen Ausbildungsbeginn (s) und Ende des ersten Ausbildungsjahres (t).

Insgesamt zeigen die Modelle, dass Veränderungen in der moralischen Urteilskompetenz beim innerbetrieblichen Dilemma insbesondere mit den wahrgenommenen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten in Zusammenhang stehen. Modell 1 zeigt, dass im Fall einer nicht eingeschränkten Kommunikation bei den Probanden die Höherentwicklung moralischer Urteilsfähigkeit gefördert wird. Betrachtet man die weiteren Modelle, wird deutlich, dass die Resultate bezüglich der Kommunikation nicht unproblematisch sind. Wird Kommunikation als alleiniger Einflussfaktor ausgewiesen (Modell 1), bestätigen sich die theoretischen Erwartungen: ist eine offene, wenig restringierte Kommunikation im Ausbildungsbetrieb möglich, fördert dies potentiell die moralische Urteilsfähigkeit. Im zweiten Modell finden wir zwar einen theoriekonform positiven Zusammenhang zwischen Kooperation und moralischer Urteilsfähigkeit, aber einen negativen Zusammenhang zwischen den Kommunikationsmöglichkeiten und der Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Das würde bedeuten, dass eine

Weiterentwicklung der moralischen Kompetenz dann zu erwarten wäre, wenn die Auszubildenden partizipative Kooperations- und restringierte Kommunikationsmöglichkeiten wahrnehmen. Für dieses Ergebnis gibt es keine plausible theoretische Erklärung, insbesondere auch deshalb, weil erfolgreiche Kooperation ohne positiv ausgeprägte Kommunikationsmöglichkeiten kaum denkbar ist. Möglicherweise können noch durchzuführende Einzelfallstudien eine Erklärung für diesen Befund geben. Während die im dritten und vierten Modell gezeigten Befunde zum Zusammenhang von (adäquater) Verantwortungszuweisung und moralischer Entwicklung als theoriekonform zu bezeichnen sind, erhalten wir mit den im fünften Modell erzielten Ergebnissen wiederum einen zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu erklärenden negativen Zusammenhang zwischen Kooperationsmöglichkeiten in der Schule und moralischer Entwicklung.

Ähnlich unsystematische Befunde ergeben sich bei der Analyse des Einflusses der Entwicklungsbedingungen auf mögliche Veränderungen der Urteilskompetenz zwischen dem Ende des ersten Ausbildungsjahres und dem Ausbildungsabschluss. Die Analysen ergeben drei signifikante Modelle. In allen ist die Ausprägung der Kommunikation zwar als varianzaufklärende Größe enthalten, aber auch hier finden wir in allen Modellen einen negativen Beta-Koeffizienten, was bedeuten würde, dass eine negativ ausgeprägte (restriktive) Kommunikation sich förderlich auf die Veränderung der Urteilskompetenz auswirkt.

Modell	Unabhängige Variable (Messzeitpunkt)	Beta	Abhängige Variable ( $\Delta$ Messzeitpunkte)	R	Korr.R <sup>2</sup>	Signifikanz
6.	Kommunikation in der Schule (t) (nur die Schule als unabhängige Variable)	-.409	Veränderungen im außerbetrieblichen Dilemma (t-z)	.409	.133	.038
7.	Kommunikation in der Schule (t) (Schule und Betrieb als unabhängige Variablen)	-.458	Veränderungen im außerbetrieblichen Dilemma (t-z)	.458	.176	.021
8.	Kommunikation in der Schule (t) Wertschätzung Betrieb (Schule und Betrieb als unabhängige Variablen)	-.509 .390	Veränderungen im außerbetrieblichen Dilemma (t-z)	.600	.301	.007

**Abb. 7:** Inhaltsspezifischer Einfluss der Entwicklungsbedingungen auf die Veränderung der moralischen Urteilskompetenz zwischen dem Ende des ersten Ausbildungsjahres (t) und dem Ausbildungsende (z).

Bezüglich der Veränderung der Urteilskompetenz zwischen Beginn und Ende der Ausbildung erhalten wir mit unseren Daten keine signifikanten Effekte der Entwicklungsbedingungen.

## 5. Interpretation der Ergebnisse und Diskussion von Folgefragen

Es erscheint eher schwierig, diese Ergebnisse zusammenzufassen. Zweifellos finden wir *irgendeinen* Einfluss der Entwicklungsbedingungen auf die Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Ein spezifisches Muster ist allerdings mit unseren Daten bislang nicht zu ermitteln, und alles in allem lassen sich mit Hilfe der Regressionsanalysen Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Entwicklungsbedingungen und der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eher nicht in erwartetem Umfang zeigen (vgl. dazu auch BECK/ DRANSFELD/ MINNAMEIER/ WUTTKE 2002; BIENENGRÄBER 2002). Es gibt eine Reihe von Gründen, die dafür verantwortlich sein könnten:

Möglicherweise ist die Stichprobe mit insgesamt 174 Probanden zu klein, um auf der Ebene von Gruppenanalysen die unterstellten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Entwicklungsbewegungen und –bedingungen dingfest zu machen. Weiterhin haben wir in unseren Regressionsanalysen bislang hoch aggregierte Daten<sup>15</sup> zugrunde gelegt. Es bleibt zu untersuchen, ob sich auf niedrigeren Niveaus der Datenaggregation eher Zusammenhänge nachweisen lassen.

Ein weiterer Grund für die irritierenden Ergebnisse ist möglicherweise ein gewisser Deckeneffekt. Auch wenn unsere Auszubildenden förderliche Bedingungen erleben, können sie unter Umständen nicht zu einer höheren Stufe moralischer Urteilskompetenz steigen, da sie aufgrund ihrer intellektuellen Fähigkeiten vielleicht schon die für sie höchstmögliche Stufe erreicht haben. Zukünftige Analysen sollten deshalb die intellektuelle Leistungsfähigkeit mitberücksichtigen. Andererseits ist die Annahme, Auszubildende hätten bereits ihren höchstmöglichen moralischen Entwicklungsstand erreicht, nicht unproblematisch. Bei unseren Probanden handelt es sich überwiegend um Abiturienten und das durchschnittliche Urteilsniveau dieser Personen fällt nicht übermäßig hoch aus, sondern – im Vergleich mit KOHLBERGS Annahmen über altersspezifische Verteilungen der Urteilsstufen – eher niedrig; auffällig viele Probanden befinden sich noch auf dem präkonventionellen, d.h. dem unteren Urteilsniveau. Ein Weiterentwicklungspotential müsste also vorhanden sein.

Denkbar wäre auch, dass moralische Urteile an die jeweilige „community of practice“ angepasst werden, und zwar *unabhängig* von den jeweiligen Entwicklungsbedingungen. D.h. im Betrieb gälten andere moralische Standards als beispielsweise in Familie und

---

<sup>15</sup> So fließt beispielsweise die Wertschätzung als Gesamtmaß in die bisherigen Regressionsanalysen ein. Erhoben wurde sie aber differenziert nach „persönlicher“ und „fachlicher“ und weiterhin danach, ob sie den Auszubildenden im Betrieb von Vorgesetzten, Mitarbeitern oder anderen Auszubildenden entgegengebracht wird.

Partnerschaft – eine Annahme, die einige Plausibilität für sich beanspruchen darf. Eventuelle Effekte dieser Art könnten auf affektive Prozesse wie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit – wie es von DECI/ RYAN (1991; 1993) konzeptualisiert wird – zurückgeführt oder in das Umfeld von psychologischen Konzepten wie „situated cognition“ (vgl. BROWN/ COLLINS/ DUGUID 1989) eingeordnet werden.

Zudem wirft bereits die LEMPERTSche Konzeption der Entwicklungsbedingungen einige Fragen auf, die bei der weiteren Verfolgung unserer Fragestellung berücksichtigt werden müssen:

- LEMPERT beansprucht nicht, mit seinen sechs soziobiographischen Entwicklungsbedingungen *alle* Faktoren benannt zu haben, welche die Moralentwicklung stimulieren können. Zu fragen ist, ob – und wenn ja: welche – weiteren Merkmale der sozialen Umgebung Einfluss auf den Verlauf der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit nehmen. Beispielsweise weist BIENENGRÄBER (2002, 220-223) darauf hin, dass im Rahmen der potenziell entwicklungsfördernden sozialen Konflikte konkrete und abstrakte Personen bzw. Personengruppen eine wichtige Rolle spielen, die von einem Sozialisanden für bedeutsam und attraktiv gehalten werden. Hielte er in Auseinandersetzungen die Beiträge solcher Personen/Personengruppen nicht für wichtig, würde ein entwicklungsförderlicher kognitiver Konflikt u.U. ausbleiben.
- Offen ist bislang auch, welche Effekte sich auf die moralische Entwicklung nachweisen lassen, falls die verschiedenen Umweltfaktoren *keinen einheitlich fördernden Stimulationsgehalt* in dem von LEMPERT geforderten Sinne aufweisen.
- Weiterhin ist ungeklärt, welche Wirkungen man annehmen kann, wenn besonders förderlich ausgeprägte Lebensbereiche (z.B. die Herkunftsfamilie) einem Probanden *subjektiv gar nicht mehr so wichtig* sind wie z.B. das gänzlich „neue“ soziale Milieu des Betriebes.
- Es ist bereits angeklungen, dass LEMPERT Interdependenzen zwischen einzelnen Entwicklungsbedingungen für wahrscheinlich hält (z.B. erscheint ein Zusammenhang zwischen Verantwortungsübertragung und vorgeschossener fachlicher Wertschätzung hochgradig plausibel). Es wäre zu klären, welcher *Art und Intensität diese Interdependenzen* sind und wie sie theoretisch und auswertungsmethodisch zu modellieren wären.

## Literatur:



- BECK, K. (2000): Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 349-372.
- BECK, K./ BIENENGRÄBER, T./ HEINRICHS, K./ LANG, B./ LÜDECKE-PLÜMER, S./ MINNAMEIER, G./ PARCHE-KAWIK, K./ ZIRKEL, A. (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. IN: BECK, K./ DUBS, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung, Beiheft 14 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 188-210.
- BECK, K./ BIENENGRÄBER, T./ PARCHE-KAWIK, K. (2000): Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral. Befunde zur beruflichen Primärsozialisation und Implikationen für die Weiterbildung. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, 191-208.
- BECK, K./ DRANSFELD, A./ Minnameier, G./ Wuttke, E. (2002): Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education. In: Beck, K. (ed.): Teaching-Learning Processes in Vocational Education. Foundations of Modern Training Programmes. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- BECK, K./ HEINRICHS, K./ MINNAMEIER, G./ PARCHE-KAWIK, K. (1999): Homogeneity of Moral Judgment? - Apprentices solving business conflicts. In: Journal of Moral Education, 28, 429-443.
- BECK, K./ PARCHE-KAWIK, K. (2003): Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: Reihe Arbeitspapiere WP, Heft 42.  
[http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame\\_Publikationen.htm](http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm).
- BIENENGRÄBER, T. (1999): Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz im Betrieb – zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit. In: Reihe Arbeitspapiere WP, Heft 24.  
[http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame\\_Publikationen.htm](http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm).
- BIENENGRÄBER, T. (2002): Vom Egozentrismus zum Universalismus. Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.
- BROWN, J.S. / COLLINS, A. / DUGUID, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. In: Educational Researcher, 18, 1, 32-42.
- COLBY, A./ KOHLBERG, L. (1987): The Measurement of Moral Judgment, Volume I. Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECI, E.L./ RYAN, R.M. (1991): A motivational approach to self: Intergration in personality. In: Dienstbier, R. (ed.): Nebraska Symposium Motivation, Vol. 38: Perspectives on Motivation. Lincoln; Nebraska: University of Nebraska Press, 237-288.
- DECI, E.L./ RYAN, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.
- DIDI, H-J./ FAY, E./ KLOFT, C./ VOGT, H. (1993): Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Gutachten im Auftrag des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB). Institut für Bildungsforschung.
- EDDING, F. (1969): Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. In: Archiv für Berufsbildung, Jahrbuch 1969. Braunschweig: Georg Westermann, 13-32.
- HEID, H. (1995): Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption. In: METZER, Ch./SEITZ, H. (Hrsg.): Wirtschaftliche

- Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 49-65.
- HOFF, H./ LEMPERT, W./ LAPPE, L. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber.
- KOHLBERG, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. W. ALTHOF unter Mitarbeit von G. NOAM und F. OSER. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KOHLBERG, L. (1995/1976): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: KOHLBERG (1995), 123-174.
- KOHLBERG, L./ LEVINE, C./ HEWER, A. (1995/1984): Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen. In: KOHLBERG (1995), 217-372.
- LAUR-ERNST, U. (1996): Schlüsselqualifikationen in Deutschland – ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: GONON, P. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 23. Arau: Verl. für Berufsbildung Sauerländer, 17-23.
- LEMPERT, W. (1988): Moralisches Denken. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- LEMPERT, W. (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 13 (1993), 2-35.
- LÜDECKE-PLÜMER, S. (1997): Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten. In: Sammelband zur Tagung der Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Herbst 1996 in Kassel.
- MERTENS, D. (1970): Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft. In: JOCHIMSEN, R./ SIMONIS, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, N.F., Bd. 54, Berlin: Duncker & Humblot, 73-88.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 7. Jg., 36-43.
- MINNAMEIER, G. (1997): Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus – Ein Beitrag zur Orientierung in Fragen der Handlungsorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93, 1-29.
- OSER, F./ALTHOF, W. (1997): Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ZABECK, J. (1989): „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung, 41/3, 77-86.

## Bisher erschienen

### Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997): *Vocational Training and Moral Judgement – 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.*

### Heft Nr. 12

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

### Heft Nr. 13

Beck, K. (1998): *Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie.*

### Heft Nr. 14

Beck, K. (1998): *Moralerziehung in der Berufsausbildung?*

### Heft Nr. 15

Beck, K. (1998): *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens.*

### Heft Nr. 16

Parche-Kawik, K. (1998): *Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde.*

### Heft Nr. 17

Hillen, S./ Berendes, K./ Breuer, K. (1998): *Systemdynamische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen.*

### Heft Nr. 18

Breuer, K./ Höhn, K. (1998): *Die Implementation eines Qualitätssicherungssystems für berufliche Abschlußprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau.*

Heft Nr. 19

Beck, K. (1998): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.*

Minnameier, K. (1998): *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*

Zirkel, A. (1998): *Kaufmännische Berufsausbildung und moralisches Denken – Erleben weibliche und männliche Auszubildende ihre soziale Umwelt unterschiedlich?*

Heft Nr. 20

Wuttke, E. (1999): *Lernstrategieeinsatz im Lernprozeß und dessen Einfluß auf den Lernerfolg.*

Heft Nr. 21

Beck, K. (1999): *Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung - Defizite, Erfolge, Desiderate.*

Heft Nr. 22

Minnameier, G. (1999): *Wie man lernt, komplex zu denken, oder: Was substantielle Lernfortschritte sind und wie man sie erzielt.*

Heft Nr. 23

Beck, K. (1999): *Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte.*

Heft Nr. 24

Bienengräber, Th. (1999): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz im Betrieb – zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit.*

Heft Nr. 25

Parche-Kawik, K. (1999): *Wahrnehmung sozialer Interaktionsbedingungen am Arbeitsplatz – Unterschiede in den Sichtweisen von Auszubildenden und ihren Ausbildern.*

Heft Nr. 26

Beck, K. (2000): *Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung.*

Heft Nr. 27

Bienengräber, Th. (2000): *Zur Frage der Bereichsspezifität in der Wirkung moralischer Entwicklungsbedingungen.*

Heft Nr. 28

Beck, K. (2000): *Alternative Research Approaches: Development Strategies in Educational Technology.*

Heft Nr. 29

Wuttke, E. (2000): *Cognitive, Emotional and Motivational Processes in an Open Learning Environment – How to improve Vocational Education.*

Heft Nr. 30

Beck, K. (2000): *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung – Abschlußkolloquium eines DFG-Schwerpunktprogramms. Eröffnungsvortrag.*

Heft Nr. 31

Beck, K./ Dransfeld, A./ Minnameier, G./ Wuttke, E. (2000): *Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education.*

Heft Nr. 32

Minnameier, G. (2000): *A New "Stairway to Moral Heaven"? Systematic Reconstruction of Stages of Moral Thinking Based on a Piagetian "Logic" of Cognitive Development.*

Heft Nr. 33

Beck, K./ Bienengräber, Th./ Mitulla, C./ Parche-Kawik, K. (2000): *Progression, Stagnation, Regression - Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung.*

Heft Nr. 34

Beck, K. (2000): *Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung.*

Heft Nr. 35

Beck, K. (2000): *Abschlußbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung.*

Heft Nr. 36

Minnameier, G. (2001): *An Analysis of Kohlberg's „Stage 4 ½" within an Enhanced Framework of Moral Stages.*

Heft Nr. 37

Breuer, K./ Hillen, S./ Berendes, K. (2001): *Entwicklung und Elaboration Mentaler Modelle zu komplexen betriebswirtschaftlichen Erklärungsmustern über die computergestützte Modellbildung und Simualtion.*

Heft Nr. 38

Beck, K. (2001): *Moral atmosphere: Its components and its shape in vocational school and training company.*

Heft Nr. 39

Beck, K. (2002): *Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung - Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme.*

Heft Nr. 40

Minnameier, G. (2002): *Peirce-Suit of Truth - Why Inference to the Best Explanation and Abduction Are Not the Same and How This Relates to Current Debates in Philosophy of Science and Epistemology.*

Heft Nr. 41

Wuttke, E./ Beck, K. (2002): *Eingangsbedingungen von Studienanfängern – Die Prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften.*

Heft Nr. 42

Beck, K./ Parche-Kawik, K. (2003): *Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität des moralischen Urteilens.*

Heft Nr. 43

Minnameier, G. (2003): *Wie verläuft die Kompetenzentwicklung – kontinuierlich oder diskontinuierlich?*

Heft Nr. 44

Beck, K. (2003): *Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung.*