

EDITORIAL

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 112, 2016/4, 517–524

DIETER EULER

Sozialkompetenzen – allseits gefordert, wenig erforscht ...

1 Praktische Relevanzen

Es ist weder originell noch spektakulär, ‚Sozialkompetenz‘ als eine bedeutsame Kategorie für das Lernen auf nahezu allen Bildungsstufen auszuweisen. Dabei können Sozialkompetenzen sowohl als Voraussetzung wie auch als Ziel des Lernens verstanden werden. Doch was verbirgt sich hinter diesem gleichermaßen attraktiv anmutenden, aber auch unbestimmten Begriff?

‚Sozialkompetenz‘ zählt heute zu den vielzitierten Modernismen, die einen großen Anspruch ausdrücken, sich dann aber in einem vagen Ungefähr zu verlieren und praktisch folgenlos zu bleiben drohen. In der Berufspraxis werden Sozialkompetenzen beispielsweise gefordert, um die Anforderungen einer kundenorientierten, global agierenden, mitarbeiter- und teamorientierten, lernenden Unternehmung mit einer modernen Arbeitsorganisation zu bewältigen. Sozialkompetenzen der Mitarbeiter sind in dieser Sicht ein Instrument zur Förderung der betrieblichen Anpassungsfähigkeit an veränderte Märkte, eines hohen Innovationsgrades und schließlich der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Arbeitsprozessen und Arbeitsprodukten. Ferner wird auf die wachsenden Bedürfnisse von Mitarbeitern nach mehr Beteiligung bei der Gestaltung von Arbeitsprozessen und sozial-kommunikativen Arbeitsbeziehungen hingewiesen. Ein typisches wirtschaftspädagogisches Spannungsfeld also, in dem es auszubalancieren gilt, wie ökonomische Effizienz und individuelles Wohlbefinden in Einklang zu bringen sind.

Da man weithin davon ausgeht, dass Sozialkompetenzen ebenso erlernt werden müssen wie die Systematik des Rechnungswesens oder die Anwendung eines Computers, wird von den Bildungsinstitutionen in Aus- und Weiterbildung erwartet, dass sie diese Sozialkompetenzen bei den zukünftigen Fach- und Führungskräften entwickeln. Eine Kodifizierung erfährt diese Einsichten beispielsweise in den Ordnungsgrundlagen für die Berufsausbildung in neu geordneten Ausbildungsberufen.

Es fällt nicht schwer, die skizzierten Argumentationsketten nicht nur zu entwerfen, sondern sie mit gezielten Einwänden ebenso schnell wieder zu verwerfen. So ließe sich fragen, inwieweit das Szenario der realen Praxis oder einem Wunschbild entspricht. Ist es nicht paradox, im Rahmen von Wettbewerbsbeziehungen nach So-

zialkompetenzen wie Kooperations-, Team- oder gar Solidaritätsfähigkeit zu rufen? Wie können Mitarbeiter, Schüler oder Auszubildende Sozialkompetenzen aufbauen, wenn der ‚heimliche Lehrplan‘ von Betrieb und Schule weiterhin ‚Besser-sein‘, ‚individuelle Bewährung‘ oder ‚Konkurrieren (um Noten, Arbeitsplatz oder Karriere)‘ fordert? Kann man gleichzeitig zusammen und gegeneinander arbeiten, im Team besser sein als die anderen – oder liefert dieser Zusammenhang ein typisches Beispiel für eine Double-bind-Situation: Konkurrenz wird positiv sanktioniert bei rhetorischer Wertschätzung des Teamideals? Sind die Beschwörungen von Sozialkompetenzen möglicherweise Teil eines Impressionsmanagements, wie es als Ideologie entworfen und im Interesse einer positiven Meinungsbildung gepflegt wird? Gelten die Vorstellungen in der Berufsausbildung auch für den Kleinbetrieb bzw. für den Ausbildungsbetrieb der Mehrzahl der etwa anderthalb Millionen Auszubildenden? Dominieren dort nicht vielmehr zentralistisch-hierarchische Führungsstrukturen, funktionale Arbeitsteilung und segmentierte Qualifikationsstrukturen, in denen der verordnete Wille und nicht die Kraft des besseren Arguments regiert? Und sind dort im Hinblick auf die Sozialkompetenzen nicht Konformität statt Kooperation, Unterordnung statt selbstbewusste Teamarbeit gefragt? Und schließlich ist aus bildungstheoretischer Perspektive nicht nur zu fragen, was von der aktuellen oder zukünftigen Wirtschaftspraxis gefordert wird, sondern was im Interesse des Individuums pädagogisch wünschenswert sein soll. Eine Wirtschafts- und Berufspädagogik, die sich nicht auf den Vollzug von ökonomischen Vorgaben begrenzt, steht immer in dem Spannungsfeld, empirische Erkenntnisse über wirtschaftliche Anforderungen mit normativen Erkenntnissen über pädagogische Ansprüche verbinden zu müssen. Aus dem Sein ist nicht das Sollen ableitbar, oder anders formuliert: Bildungsziele lassen sich nicht allein durch die Analyse einer bestimmten Praxis rechtfertigen, sondern sie verlangen die verantwortete Entscheidung des pädagogisch Handelnden. In diesem Sinne sind Wirtschafts- und Berufspädagogik sowohl auf Realismus als auch auf Idealismus verpflichtet.

Bislang wurde der Begriff ‚Sozialkompetenz‘ jeweils als Globalkonstrukt verwendet und offengelassen, was sich hinter ihm semantisch im Einzelnen verbergen kann. Ein Blick in die Literatur enthüllt eine eher verwirrende Vielfalt an vagen Umschreibungen und schwachkonturierten Andeutungen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Dabei stößt man teilweise auf unterschiedliche Bezeichnungen für den gleichen Sachverhalt, aber auch auf unterschiedliche Sachverhalte, die mit dem gleichen Begriff bezeichnet werden. Die Liste mit Begriffen wie Empathie, soziale Sensibilität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, aktives Zuhören, Konflikttoleranz, Vertrauen ließe sich beliebig verlängern, ohne dass das Konstrukt Sozialkompetenz dadurch klarer würde. Im Gesamtbild entsteht der Eindruck, ‚Sozialkompetenz‘ diene als Schublade für die Sammlung all jener Fähigkeiten, die in der sozialen Interaktion als erstrebenswert bewertet oder gar für unverzichtbar gehalten werden.

Der Mangel an theoretischer Klärung vollzieht sich dabei im Kontext von zwei gegensätzlichen Haltungen in der pädagogischen Praxis:

- Eine ganze Branche von Kommunikationstrainern, Prozessberatern, Teamentwicklern u. ä. beansprucht, nach Absolvierung der von ihnen angebotenen Maßnahmen seien die Teilnehmer beispielsweise in der Lage, kundenorientiert zu kommunizieren, mitarbeiterorientiert zu führen oder teamorientiert zu kooperieren. Versucht man nun aus den Seminar- und Betreuungskonzepten zu rekonstruieren, welche Vorstellung über den Prozess des Lernens von Sozialkompetenzen den Lehrangeboten zugrunde liegt, dann bleiben mehr oder weniger viele Fragen offen. Pointiert ließe sich behaupten: Es kommt zum Einsatz vielfältiger Lehrstrategien, ohne differenzierte Kenntnisse über den Verlauf der intendierten Lernprozesse zu besitzen.
- Auf der anderen Seite gibt es abwehrende Hinweise von Lehrenden, die es für eine Überforderung halten, im Rahmen von institutionalisierten Lehr-Lernprozessen Sozialkompetenzen überhaupt fördern zu können. Sie weisen darauf hin, dass sich entsprechende Routinen im Sozialverhalten im Laufe einer langjährigen Sozialisation aufgebaut und verfestigt hätten und daher kaum mehr veränderbar seien. Insbesondere die Schule sei machtlos, gegen die machtvollen Sozialisationsinstanzen in der Gesellschaft zu erziehen. Insofern seien auch soziale Verhaltensdefizite von Jugendlichen oder Erwachsenen zwar beklagenswert, pädagogisch jedoch kaum mehr zu beeinflussen. Anders formuliert: Der Einsatz von Lehrstrategien wird als wirkungslos beurteilt, ohne die Prozesse genau zu bezeichnen, die sich den pädagogischen Wirkungsversuchen vermeintlich entziehen.

In beiden Fällen bleibt die Frage offen, in welchen Schritten Sozialkompetenzen gelernt werden können. Gelegentlich wird auf die Bedeutung des Lernens an Vorbildern bzw. Modellen hingewiesen, in manchen Aussagen scheinen verhaltenstheoretische Bezüge auf, wenn die formende Kraft von Belohnung und Bestrafung bemüht wird.

Als erstes Zwischenfazit ist festzuhalten: Der fehlende theoretisch-konzeptionelle Rahmen zur Präzisierung des Globalkonstrukts ‚Sozialkompetenz‘ führt in der Wirtschafts- und Berufspädagogik zu einer nahezu willkürlichen Auslegung mit beliebigen Konnotationen, die unterschiedlichen, z. T. vermutlich auch gegensätzlichen Interessen und Bildungsverständnissen nutzbar gemacht werden können. Wenn Begriffe eigentlich dazu dienen sollen, Sachen durch Abgrenzungen und Differenzierungen zu klären, so unterliegt die Verwendung dieses Begriffs der Gefahr, das Gegenteil zu bewirken – nämlich Vernebelung und Verwirrung.

2 Theoretische Grundlagen

In den vergangenen Jahren kam es im Zuge öffentlicher Förderprogramme auch in der Wirtschafts- und Berufspädagogik zu zahlreichen Projekten, in denen insbesondere die Messung von Kompetenzen im Vordergrund stand. Der überwiegende Teil der Projekte begrenzte das Kompetenzverständnis auf fachliche Kompetenzen, d. h. Untersuchungen zur theoretischen Konzeptualisierung, Förderung und Diagnose

von Sozialkompetenzen standen nur am Rande der Förderprogramme. Gleichzeitig schienen außerhalb dieser Programme immer wieder Untersuchungen und Publikationen auf, die mehr oder weniger deutliche Bezüge zu Fragen der Sozialkompetenzforschung aufzeigten.

Vor diesem Hintergrund entstand die Motivation für dieses Themenheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Über einen offenen „Call for Papers“ sollten jene Forschende angesprochen werden, die sich aus der disziplinären Perspektive der Wirtschafts- und Berufspädagogik einzelnen Facetten der Sozialkompetenzforschung widmen.

Die Resonanz auf den Call war positiv. Aus den Einreichungen werden nach dem üblichen Review-Verfahren in diesem Themenheft insgesamt fünf Beiträge publiziert. Wie nicht anders zu erwarten, sind die thematischen Bezüge und Forschungsfragen in diesem noch wenig etablierten Forschungsfeld sehr heterogen. Gleichwohl zeigen sich im Quervergleich der Beiträge einige gemeinsame Linien, die es hervorzuheben lohnt.

Kompetenzverständnis

Kompetenz wird als innere Disposition des Menschen verstanden, bestimmte sachliche, soziale oder persönliche Anforderungen zu bewältigen. Im Gegensatz zur Performanz ist eine Kompetenz nicht unmittelbar beobachtbar, sondern lässt sich nur vermittelt über Verhaltensweisen erschließen, die auf der Grundlage einer vorgenommenen Operationalisierung ihr Vorhandensein anzeigt. Insofern besteht eine Abgrenzung gegenüber einem Verständnis von Kompetenz im Sinne eines ausgeführten Verhaltens, wie es insbesondere im angelsächsischen Bereich häufig vertreten wird. In dieser Auslegung stellen Kompetenzen die Beschreibung konkreter Tätigkeiten dar, d. h. sie geben an, welche Aktivitäten eine Person in einem Handlungsbereich (z. B.: Arbeitsplatz) im Hinblick auf einen definierten Standard konkret ausführen können soll.

Soziale Interaktion als Bezugspunkt

Sozialkompetenzen beziehen sich auf Anforderungen, die aus der sozialen Interaktion zwischen Menschen resultieren. Konstitutiv für eine Interaktion ist dabei, dass zwischen Personen eine Handlungskoordination im Rahmen einer sozialen Beziehung angestrebt wird. Unter Handlungskoordination wird die Abstimmung des eigenen mit dem Handeln der Interaktionspartner verstanden. Wesentlich ist dabei, dass der andere als ein Subjekt mit eigenen Zielen, Interessen, Erfahrungen, Gefühlen etc. wahrgenommen und akzeptiert wird. Dabei kann dem anderen mit einem unterschiedlichen Grad an Anonymität begegnet werden. Er kann in einem Extrem als einzigartiges,

freundschaftlich verbundenes Individuum, im anderen als typisierter Rolleninhaber bzw. Repräsentant einer Institution betrachtet werden.

Normative Unterlegung

Interaktion als eine Form des Handelns erfolgt zielgerichtet, wobei hinsichtlich der Ziel- bzw. Wertausrichtung keine Festlegung getroffen wird. Werte und Ziele bezeichnen normative Ausrichtungen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Während Werte abstrakt formulierte Stellungnahmen über den Wert eines Gegenstands oder Handelns darstellen, sind Ziele konkreter formuliert und nehmen zumeist Bezug auf Situationskontexte. So mag es beispielsweise für einen Vorgesetzten als ein Wert gelten, seinen Mitarbeitern Vertrauen entgegen zu bringen. Dieser Wert wird in ein konkretes Ziel umgesetzt, wenn für die Durchführung bevorstehender Mitarbeitergespräche die Festigung des Vertrauensverhältnisses angestrebt wird.

Sozialkompetenzen lösen vielerorts deshalb positive Vorstellungen aus, weil sie mit Werten wie Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Glaubwürdigkeit, Offenheit, Altruismus oder des solidarischen Eintretens für den Mitmenschen verbunden werden. Diese positive Konnotation ist jedoch keineswegs zwangsläufig. So ließe sich argumentieren, dass Menschen auch dann Sozialkompetenzen besitzen, wenn sie sich gezielt mit ausgeprägter Geschicklichkeit gemeinsamen Verpflichtungen entziehen, andere Menschen psychisch und/oder physisch verletzen oder Mitmenschen ‚über den Tisch ziehen‘. Ob heroische Selbstlosigkeit oder schrankenloser Egoismus – in jedem Fall liegen der sozialen Interaktion spezifische Werte und Ziele zugrunde.

Zudem können spezifische Sozialkompetenzen unterschiedlichen Zwecken dienen. So kann beispielsweise die Fähigkeit zur Moderation einer Gruppe sowohl dazu verwendet werden, alle Interessen und Positionen in der Gruppe zu aktivieren und eine kreative Problemlösung zu erarbeiten. Sie kann aber auch dazu dienen, die unliebsamen Stimmen zu unterdrücken und vorbestimmten Positionen einen Nachdruck zu geben. Die rhetorischen Fähigkeiten in einer Präsentation könnten dazu dienen, die Zuhörer für ein schwieriges Thema zu motivieren. Sie könnten aber auch für eine unterschwellige Propaganda und Manipulation eingesetzt werden. Die Fähigkeit zur Klärung von Konflikten mit einem Mitarbeiter oder in einem Team kann hinsichtlich der normativen Ausrichtung sowohl im Sinne der Suche nach einer gemeinsamen Position als auch der Durchsetzung der eigenen Interessen dienen. Kurz: Es gibt keine eindeutige Verbindung zwischen Sozialkompetenzen und bestimmten Ziel- oder Wertausrichtungen. ‚Zielgerichtet‘ kann vor diesem Hintergrund nicht bedeuten, dass inhaltlich spezifizierte Ziele für eine sozialkompetente Interaktion vorgegeben werden.

Situationsgebundenheit

Soziale Interaktion bedarf eines inhaltlich-thematischen Bezuges. Dabei kann grob zwischen sachlichen, sozialen und persönlichen Themen unterschieden werden. Dahinter verbirgt sich die zunächst auf Plausibilitätsüberlegungen gestützte Vermutung, dass der Austausch über sachliche Themen (z. B. Theorien, Ereignisse) andere Kompetanzanforderungen stellt als der über persönliche Aspekte (z. B. Gefühle, Absichten). Da eine soziale Interaktion auch selbst zum Gegenstand des Austauschs werden kann, wären als dritter Bezug soziale Themen zu nennen.

Die Themen einer Interaktion werden über die Angabe des Situationskontextes näher präzisiert. So kann es beispielsweise für einen Kundenberater einen Unterschied bedeuten, ob er die Produkte einem Privat- oder Geschäftskunden, einem aufgeschlossenen oder reservierten Kunden präsentiert. Einzelne Situationen, die in einigen wesentlichen Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an den Kommunizierenden stellen, lassen sich zu einem Situationstyp zusammenfassen. In didaktischer Hinsicht grenzt ein Situationstyp den Praxiskontext ab, in dem ein Mensch sozialkompetent handeln soll. So können beispielsweise die ‚Beratung von Privatkunden‘ oder die ‚Beratung von Geschäftskunden‘ als verschiedene Situationstypen unterschieden werden. Aus diesen Grundlegungen ergibt sich für die weiteren Überlegungen die Prämisse, dass (Sozial-)Kompetenzen nicht generell, sondern situationsspezifisch erworben und angewendet werden. Der Zuschnitt von Situationen kann dabei auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen konstruiert werden (z. B. ein Projekt in einem heterogenen Team leiten; Teammitgliedern aktiv zuhören). Zudem wird davon ausgegangen, dass einzelne Sozialkompetenzen eine unterschiedliche Transferreichweite besitzen. So gibt es vermutlich Sozialkompetenzen, die nur in wenigen Situationen gefordert sind (z. B. Verhandlungen mit Flugzeugentführern zur Freilassung von Geiseln führen), andere sind demgegenüber häufiger gefordert (z. B. sich nach einem Fehler entschuldigen; anderen Menschen etwas präsentieren).

Für die Bestimmung von Sozialkompetenzen resultiert daraus, dass Menschen nicht ‚per se‘ und universell sozialkompetent sind, sondern immer nur im Hinblick auf einen abgegrenzten Situationstyp.

Kompetenzpräzisierung im Rahmen eines curricularen Dreischritts

Für das Lehren und Lernen von Sozialkompetenzen sind diese zu präzisieren. Dazu kann in Anlehnung an Theorien der Curriculumentwicklung auf den Dreischritt von (1) Situationsabgrenzung; (2) Analyse von Handlungsanforderungen; (3) Bestimmung und Begründung von Kompetenzen zur Bewältigung der Handlungsanforderungen zurückgegriffen werden. Aus diesem Vorgehen folgt einerseits, dass Sozialkompetenzen zunächst immer nur für die Bewältigung spezifischer Situationen geeignet sind. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass sich die Sozialkompetenzen nur ausgehend von abgegrenzten Situationen bestimmen und präzisieren lassen.

3 Erste Antworten – neue Fragen ...

Nicht alle Beiträge adressieren die skizzierten Facetten eines Bedeutungsverständnisses von Sozialkompetenzen in gleicher Explizitheit und Ausführlichkeit. Sie unterscheiden sich zudem insbesondere in ihren Situationsbezügen bzw. Forschungsschwerpunkten. In diesem Sinne leuchten sie das Gesamtfeld der Forschung an unterschiedlichen Stellen mit unterschiedlicher Intensität aus.

Der Beitrag von TSCHÖPE und MONNIER ressortiert im Ausbildungsberuf des Medizinischen Fachangestellten. Medizinische Fachangestellte werden im Rahmen einer dreijährigen Ausbildung auf ein Berufsfeld vorbereitet, in der sie Ärzten bei der Untersuchung, Behandlung, Betreuung und Beratung von Patienten assistieren und organisatorische sowie Verwaltungsarbeiten durchführen. Auf der Grundlage durchgeführter Anforderungsanalysen werden in dem Beitrag drei Interaktionsschwerpunkte bzw. Kompetenzdimensionen hervorgehoben, in denen bei den Auszubildenden ein deutlicher Entwicklungsbedarf festgestellt wird: Emotionsregulation, Perspektivenkoordination und die Anwendung von Kommunikationsstrategien. Diese Dimensionen erweisen sich sowohl in der Interaktion mit Patienten als auch in der Interaktion mit Kollegen sowie Vorgesetzten als herausfordernd. In dem Beitrag wird für den skizzierten Situationskontext mit den drei Kompetenzdimensionen eine Förderkonzeption entwickelt. Dazu werden u. a. die relevanten theoretischen Zugänge ausgewertet, um im Ergebnis Eckpunkte für ein Förderkonzept für die spezifische Zielgruppe vorzustellen.

Der Beitrag von GÜZEL, NICKOLAUS, ZINN, WÜRMLIN und SARI beschäftigt sich mit den Sozialkompetenzen von angehenden Servicetechnikern. Als eine für das Berufsfeld wesentliche Kompetenzdimension weisen die Autoren ebenfalls die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination aus. Für die Entwicklung dieser Kompetenz wurde ein Förderkonzept entwickelt. Die Effektivität des Konzepts wurde mit einem Instrument zur Erfassung der Perspektivenkoordination getestet. In der Untersuchung wurden neben der Perspektivenkoordination noch weitere Variablen (u. a. kognitive Empathie) erfasst. Während das Förderkonzept im Hinblick auf die Perspektivenkoordination mittlere Effekte zeigt, ergeben die Testdaten für andere Variablen keine validen Ergebnisse.

Der Beitrag von FREHE und GÖSSLING ist im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung verankert. Aus zwei Forschungsprojekten werden Zugänge zur Entwicklung und Anwendung von Instrumenten zur Erfassung von Sozialkompetenzen aufgenommen. Solche Instrumente sind im Rahmen von formalen Lehr-Lernprozessen in Schule, Ausbildung und Ausbildungsvorbereitung relevant, sie erhalten zudem eine Bedeutung im Rahmen der Erfassung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen von bereits im Arbeitsleben beschäftigten. Die Relevanz der Untersuchung wird insbesondere auch für die Zielgruppe der Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung evident. So wird diesen Jugendlichen häufig stereotyp ein sozialkompetentes Verhalten abgesprochen – entsprechende Instrumente können dazu beitragen, diese Stereotype zu hinterfragen und in differenzierte Aussagen zu

überführen. In dem Beitrag werden u. a. Strategien zur Validierung von Kompetenzen sowie Verfahren zur Bilanzierung von Sozialkompetenzen dargestellt.

In dem Beitrag von EULER, JÜTTLER, RAATZ und SCHUMANN wird mit den Teamkompetenzen eine spezifische Facette von Sozialkompetenzen als Zielkonstrukt aufgenommen. In einer Interventionsstudie wurde untersucht, inwieweit über die Dauer eines Schuljahres durch eine gezielte didaktische Intervention bei den Lernenden im Rahmen von schulischen Gruppenarbeiten Reflexionsprozesse ausgelöst und spezifische Teamkompetenzen entwickelt werden. Die Untersuchung erfolgte zum einen innerhalb des Wirtschaftsunterrichts an Gymnasien und Berufsschulen, zum anderen an höheren Fachschulen im Berufsfeld Gesundheit. Die Befunde zeigen, dass es durch gezielte Anleitungen von Lehrenden gelingt, bei den Lernenden im Gymnasium und an höheren Fachschulen Reflexionen über die Bewältigung der Gruppenaufgabe sowie über die sozialen Gruppenprozesse auszulösen und entsprechend die Teamreflexivität zu fördern. Für die Auszubildenden in der Berufsausbildung konnten demgegenüber keine systematischen Effekte auf die Auslösung von Reflexionsprozessen nachgewiesen werden. Effekte auf die Entwicklung einzelner Facetten von Teamkompetenzen sind insgesamt nur zum Teil nachweisbar. Wirkungen zeigen sich insbesondere im Bereich der sozialen Interaktion, während bei der aufgabenbezogenen Interaktion nur bei einzelnen Skalen signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppen festgestellt wurden.

In dem Beitrag von MINNAMEIER, HEINRICHS und KIRSCHBAUM erfolgt eine pointierte Fokussierung auf die normative Dimension von Sozialkompetenzen. Sozialkompetenz wird dabei als Moralkompetenz gedeutet, wobei letztlich die Frage des Umgangs mit sozialen Zielkonflikten bzw. moralischen Dilemmata in ökonomischen Handlungs- und Situationskontexten im Vordergrund steht. Moral wird dabei nicht im Gegensatz zu ökonomischen Ansprüchen gesehen. So wird u. a. ausgeführt, wie moralische Prinzipien in einen erweiterten Rational-Choice-Ansatz eingebettet werden können. Die empirischen Untersuchungen erfolgen dabei nicht im Rahmen der Berufsausbildung, sondern mit Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik und anderer Lehramtsstudiengänge. Als ein Ergebnis der Untersuchungen arbeiten die Autoren heraus, dass Studierende in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern nicht „unmoralischer“ agieren als andere, sondern allenfalls zum Teil eigeninteressierter im Sinne ihrer genuinen Präferenzen. Diese Befunde bilden sicherlich einen Anlass für kontroverse Diskussionen und die Grundlage für mögliche Folgeuntersuchungen auch mit Zielgruppen der Berufsausbildung.

