

## Profil 7:

### Digitale Festschrift für **GERHARD MINNAMEIER**



## Thomas BIENENGRÄBER

(Universität Duisburg-Essen)

### „Unter diesen Umständen würde ich nicht helfen“ – Moralische Entscheidungen unter situationalen Einflüssen?

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil7\\_minnameier/bienengraeber\\_profil7.pdf](https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/bienengraeber_profil7.pdf)

in

**bwp@ Profil 7** | Juni 2022

**Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie  
wirtschaftsethischer Forschung**

Hrsg. v. Rico Hermkes, Tim Bruns & Tim Bonowski

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2022



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

**„Unter diesen Umständen würde ich nicht helfen“ –  
Moralische Entscheidungen unter situationalen Einflüssen**

---

**Abstract**

Im Rahmen der bisherigen Moralforschung wurde bereits zu Beginn der 2000er Jahre festgestellt, dass sich das von Kohlberg so formulierte Kriterium der „strukturierten Ganzheit“, dem zufolge ein Mensch seine Moralurteile stets homogen trifft, unter Anwendung seiner höchsten moralischen Urteilsstufe, nicht halten lässt. Stattdessen entscheiden Menschen situativ, also unter Berücksichtigung situativer Gegebenheiten. Unklarheit herrscht bislang darüber, wie sich ein solchermaßen situiertes moralisches Entscheiden theoretisch modellieren lässt, an welchen situativen Umständen sich die zu beobachtende Urteilsvarianz also orientiert. Der vorliegende Beitrag geht insofern auf diese Frage ein, als er ein theoretisches Modell situierten Urteilens entwickelt, dieses Modell im Rahmen einer empirischen Untersuchung prüft und die Befunde beurteilt.

*Schlüsselwörter: Moralisches Urteil, Situationsspezifität*

## **1 Problemstellung**

In den Jahren 1994 bis 2000 fand ein wegweisendes DFG-Schwerpunktprogramm zur beruflichen Bildung mit dem Titel „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Berufsbildung“ statt, in dem über sechs Jahre hinweg 23 Projekte gefördert wurden. In einem dieser Projekte, „Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese“ (Beck 2000a), in dem der Jubilar selbst maßgeblich mitwirkte, stand die sog. Segmentierungshypothese der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie auf dem Prüfstand. Bis dahin ging man in Anlehnung an Kohlbergs Überlegungen davon aus, dass sich die psychische Disposition des Menschen, moralische Urteile fällen zu können, in einer stetigen Progressionsbewegung von einer vormoralischen Phase über bis zu sechs Entwicklungsstufen in drei weiteren Phasen hinweg entwickeln kann. In diesem Entwicklungsprozess waren Rückschritte von einer einmal erreichten Stufe auf eine niedrigere ebenso ausgeschlossen wie eine Bevorzugung unterschiedlicher moralischer Prinzipien unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien (vgl. Colby/Kohlberg 1986, 6ff). In der o. a. Studie gelang es, insbesondere die letztgenannte Annahme Kohlbergs zu widerlegen: Menschen passen ihre moralische Bewertung bestimmter Sachverhalte an aktuell in Betracht gezogene Umstände an. Das moralische Urteil folgt nicht einer strukturierten Ganzheit („structured wholeness“, vgl. Colby/Kohlberg 1987a, 6; Kohlberg 1997, 160f), sondern die Begründungen für ein Moralurteil „variieren mit dem Kontext, in dem eine Entscheidung zu treffen ist“ (Beck/Parche-Kawik 2004, 260). Im Kontext dieses Forschungsprojekts hat sich gezeigt, dass „das individuelle moralische Urteilsvermögen problem-, themen- und bereichsspezifisch differenziert ist“ (Beck 2000a, 368).

Da sich das Auftreten eines solchermaßen differenzierten moralischen Urteilens anhand unterschiedlicher Lebensbereiche oder -segmente zeigte<sup>1</sup>, wurde es zunächst als „Segmentierung“ bezeichnet (Beck et al. 2001, 143, 157, 159; Minnameier 2011, 7). Dahinter stand die Überzeugung, dass sich eine Varianz zwischen Moralurteilen zwar zwischen den verschiedenen „Segmenten“ beobachten lässt, die Individuen innerhalb der jeweiligen Lebensbereiche aber durchaus homogen urteilen (vgl. Beck et al. 2002, 93-94).

Es zeigte sich jedoch, dass es neben solchen (lebens-)bereichsspezifischen Variationen im moralischen Urteilen noch weitere Spielräume gab, die *innerhalb* dieser Bereiche lagen. „To sum up, it can be said that presumably most people differentiate between types of situations (or problems or conflicts) when they – under standard conditions: spontaneously and unconsciously – choose a moral principle to produce a moral decision or valuation (Beck 2007, 10; vgl. Minnameier 2011, 107). Moralische Urteilskompetenz scheint demnach situationsspezifisch zur Anwendung zu kommen, womit eine flexible, an die jeweiligen, gerade herrschenden Umstände angepasste Nutzung von etablierten moralischen Urteilsstrukturen gemeint ist.

In den letzten Jahren hat die Diskussion um die Situationsspezifität moralischen Urteilens durch die Forschung am „Happy-Victimizer-Phänomen“ erneut an Bedeutung gewonnen. Dieses Phänomen beschreibt den Sachverhalt, dass Personen in einer gegebenen Situation die geltenden moralischen Regeln zwar kennen und akzeptieren, sich aber gut fühlen, wenn sie die Regel übertreten (vgl. Nunner-Winkler/Sodian 1988; Gutzwiller-Helfenfinger/Latzko 2020). Dieses Phänomen, das zunächst bei Vorschulkindern beschrieben wurde, wird aktuell wieder intensiver diskutiert, weil es sich auch im Erwachsenenalter beobachten lässt und damit erneut die Frage nach einer situationsspezifischen Moral aufwirft (vgl. Heinrichs et al. 2015, 4).

Von pädagogischem Interesse ist die Beobachtung der Situationsspezifität moralischen Urteilens insbesondere deshalb, weil sie neben deskriptiven auch normative Implikationen mit sich bringt: Handelt es sich dabei um eine „normale“ Entwicklungslogik (im Sinne eines differenzierten Anwendens moralischer Kompetenz), wäre solches Verhalten durch pädagogische Maßnahmen eher zu unterstützen bzw. zu fördern. Handelt es sich jedoch um eine „Fehlentwicklung“, wäre das Ziel einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Didaktik vielmehr darin zu sehen, es zu verhindern und dem situationsübergreifenden, homogenen Moralurteilsverhalten anzunähern (vgl. Minnameier 2011, 108; Heinrichs et al. 2015, 4f).

Eine Facette dieser Frage stellt sich insbesondere aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insofern, als sich aus der normativen Frage eine didaktische Implikation ergibt, die in einer Gegenüberstellung des Situations- mit dem Persönlichkeitsprinzip gipfelt. Während nach dem Persönlichkeitsprinzip (Reetz 2006) die Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden best- und weitestmöglich zu fördern ist (und damit auch die moralische Urteilskompetenz als eine der wichtigsten Persönlichkeitskomponenten), schreibt das Situationsprinzip eine Didaktik vor, die zu der Kompetenz führt, beruflich relevante Situationen zu bewältigen (Robinson 1972) – mithin zu beruflicher Handlungskompetenz. Versteht man die Kernkompetenz kaufmännischen Handelns als das Ermöglichen fairen Austauschs, mithin als ein eher strategisches Denken, so wird damit die Stufe 2 moralischer Urteilskompetenz angesprochen (vgl. Beck

---

<sup>1</sup> In dem Projekt wurden die fünf Bereiche „innerbetriebliche“ und „außerbetriebliche Beziehungen“, „Freundeskreis“, „Familie“ sowie „Elternhaus“ voneinander differenziert (vgl. Beck 2000a).

1999, 21; Beck 2000b, 41f; Colby/Kohlberg 1987a, 26). Deren Erreichen würde damit zwar zu beruflicher Handlungskompetenz führen, nicht aber zu einer hoch entwickelten moralischen Urteilskompetenz, und damit nicht zu einer entsprechenden Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. Beck 1996, 136). Eine am Situationsprinzip orientierte Didaktik widerspricht insbesondere in der beruflichen Bildung also dem Persönlichkeitsprinzip. Umgekehrt aber ließe eine berufliche Bildung, die das Persönlichkeitsprinzip und damit eine möglichst hoch zu entwickelnde moralische Urteilskompetenz in den Fokus stellt, Konfliktlösungen, die im Sinne eines gerechten Austauschs erfolgen, als defizitär erscheinen und damit eine berufliche „Dequalifizierung“ erwarten (Beck 1996, 136; Bienengraber 2010, 305). Könnte man jedoch in der beruflichen Bildung die Auszubildenden dabei unterstützen, ihre moralische Urteilsfähigkeit so weit wie möglich zu entwickeln (womit dem Persönlichkeitsprinzip Rechnung getragen würde), und sie gleichzeitig dahingehend fördern, die (beruflichen) Situationen, in denen sie Entscheidungen treffen müssen, anhand ihrer Begleitumstände daraufhin zu analysieren, welche Qualitätsstufe moralischer Urteilskompetenz denn gerade angemessen wäre, so könnte beiden Prinzipien im Sinne eines persönlichkeitsorientierten Situationsprinzips Rechnung getragen werden.

Während sich das Happy-Victimizer-Phänomen insbesondere durch seine Verbindung zwischen dem (kognitiven) moralischen Urteilsprozess und der (emotionalen) Bewertung des Ergebnisses als eine besondere Form situationsangepassten moralischen Urteilens darstellt, steht das Auftreten situativer moralischer Urteile als solcher im Fokus dieses Beitrags. Er nähert sich der Frage an, auf welche Weise sich die Entstehung situationsangepasster Urteilsvarianz theoretisch fassen lässt (vgl. Beck/Parche-Kawik 2004, 261), und fundiert die entsprechenden Aussagen mittels empirischer Befunde.

Dazu wird zunächst kurz auf das Konstrukt der „Situation“ eingegangen, die als theoretischer Rahmen für situationsangepasste moralische Urteilskompetenz dient (Kap. 2). Anschließend wird modelliert, wie sich das Phänomen situativen moralischen Urteilens in einer empirisch zu fassenden Weise darstellt (Kap. 3), bevor eine entsprechende Untersuchung und ihre Ergebnisse beschrieben werden (Kap. 4). Der Beitrag endet mit Desideraten, Limitationen sowie einem Ausblick auf die Bedeutung der Ergebnisse für die berufliche Bildung.

## **2 Theoretische Grundlagen**

Der Situationsbegriff ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie auch insgesamt in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen, ein sehr inkohärentes und teilweise auch widersprüchliches Konstrukt (vgl. Heid 2001, 514). Bspw. findet sich bei Betrachtung der Situationsorientierung eine objektivistische Interpretation der Situation, denn hier sollen letztlich sogar Lerninhalte aus Situationen abgeleitet werden (vgl. Robinsohn 1972, 45). In die gleiche Richtung geht der Lernfeldansatz, wo von den Lehrkräften Lernsituationen entwickelt werden sollen, die dann für alle Schüler in einer gewissen Weise verbindlich sind (vgl. Sloane 2000; Kremer/Sloane 1999). Im Gegensatz dazu besagt die konstruktivistische Position, dass jegliches Handeln das Ergebnis ausschließlich individueller Konstruktionen sei (vgl. Berger/Luckmann 1993, 60ff). In einer gleichsam vermittelnden Position herrscht die Überzeugung, dass es zwar außerhalb des Menschen angelegte Sachverhaltskonstellationen gibt, diese aber

der Interpretation durch das Individuum bedürfen, das mit Bezug auf diese Interpretation handelt (vgl. Esser 1996, 1ff). Einer solchen Sichtweise folgend entstehen Situationen höchst individuell, als die Ergebnisse subjektiver Konstruktionen, bei denen die individuelle Innenwelt des Individuums mit externen Faktoren in Interaktion tritt. Situationen lassen sich so als Ergebnisse subjektiver Interpretationsleistung externer Gegebenheiten verstehen. Intersubjektiv existiert demnach nicht die Situation, sondern nur empirisch wahrnehmbare Sachverhalte. Eine Situation entsteht erst aus deren intrasubjektiver Verarbeitung. Sie ist demnach das Resultat einer individuellen Konstruktion, bei der ein Individuum seine psychischen Dispositionen zur Interpretation empirischer Sachverhalte nutzt. Anlass für diese kognitive Leistung ist stets die Feststellung einer Diskrepanz zwischen einem gegebenen und einem angestrebten Zustand, dessen Ausgleich durch eine geeignete Handlung<sup>2</sup> sowie die abschließende Bewertung des Erfolgs dieser Handlung (vgl. Miller et al. 1991, 40 ff; Aebli 1987, 191). Die hier beschriebene Interpretation der empirischen Welt erfolgt anhand von sechs verschiedenen Strukturelementen, anhand derer sich Situationen differenzieren und beschreiben lassen (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Strukturelemente

Strukturelement	Bedeutung
Zeit	Situationsdauer
Ziel	individuelle Realisierungsabsicht: bezieht sich auf gedanklichen Abgleich von subjektiver „Wirklichkeit“ und subjektivem Wunsch
Gegenstands-konstellation	Aufmerksamkeit: Auswahl jener Gegenstände, die für eine Handlungsausführung erforderlich sind
Begriffliche Konzepte	Kognitive Schemata, leiten Wahrnehmung und Interpretation
Soziale Rolle	Kompetenz und Performanz zur Wahrnehmung sozialer Perspektiven
Bewertung	beurteilt eine geplante Handlung nach Effektivität, Effizienz und Zulässigkeit

Diese sind „Zeit“, „Ziel“, „Gegenstandskonstellation“, „begriffliche Konzepte“, „Rolle“ und „Bewertung“ (s. Abbildung 1; vgl. Bienengraber 2011; 2012). Diese sechs Elemente wirken interdependent zusammen, wobei jedes auf eine bestimmte Art die anderen beeinflusst (vgl. Abbildung 1).

<sup>2</sup> Damit sind auch Denkprozesse im Sinne interner, kognitiver Handlungen gemeint (vgl. Aebli 1987, 193f).

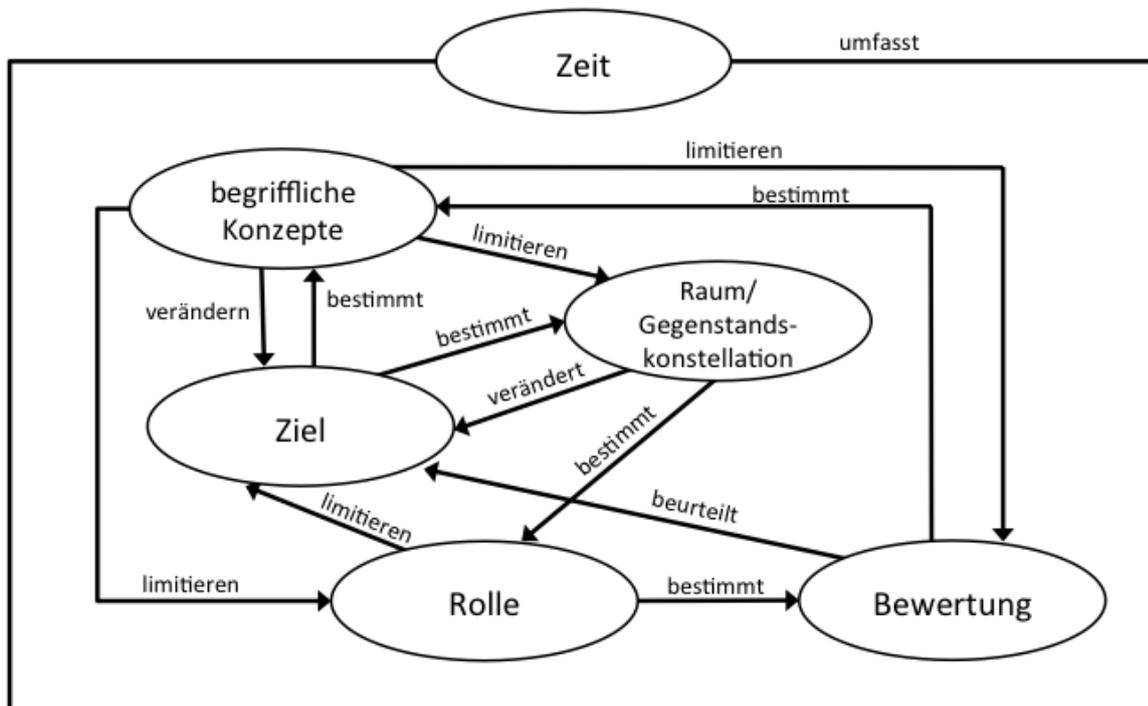


Abbildung 1: Interaktion der Strukturelemente

Beispielhaft betrachtet limitiert die *Rolle*, die das Individuum für sich konstruiert, das *Ziel*, das es mit seiner Handlung verfolgt. Die *Bewertungsdimension* hingegen bewertet das *Ziel*, jenes wiederum definiert das Ende der Situation: Ist das *Ziel* erreicht, so ist die Situation beendet, die aktuelle Handlung wird beendet. Wird hingegen das aktuelle *Ziel* geändert, womöglich durch die Wahrnehmung neuer empirischer Sachverhalte (wie bspw. ein unerwartetes Klopfen an der Tür), so konstruiert das Individuum eine neue Situation (vgl. Bienengraber 2012, 165ff.).

### 3 Situiertes moralisches Urteilen

Insofern als diese Beschreibung situativen Handelns den Anspruch erhebt, für *jegliche*, interne wie externe Handlungen Gültigkeit zu beanspruchen, lässt sie sich demnach auch für die Beschreibung moralischen Denkens und Handelns anwenden. Dies lässt sich anhand der Bearbeitung einer beliebigen Dilemmageschichte darstellen, wofür im Folgenden das bekannte Heinz-Dilemma (vgl. Oser/Althof 1997, 171f.) herangezogen werden soll: Trifft ein Proband eine beliebige *Entscheidung* in Bezug auf die Hilfeleistung, so entspricht dies dem *Ziel* eines Handelns gem. Situationstheorie. Diese Konstruktion dieses Ziels erfolgt in Abhängigkeit von den anderen o. g. Strukturelementen. Ändert der Pb bei einem strukturell gleichen Dilemma, das aber in einem anderen sozialen Bereich angesiedelt ist und das demnach zwar die gleichen Strukturelemente aufweist, diese jedoch inhaltlich anders interpretiert werden, seine Entscheidung in Bezug auf die Hilfeleistung, so ändert er demnach sein Handlungsziel. Die Änderung des Ziels entspricht in der Situationstheorie dem Wechsel der Situation, und sie wird ausgelöst durch eine inhaltliche Veränderung der genannten Strukturelemente. Umgekehrt betrachtet bedeutet dies, dass unter gleichen situativen Strukturen die Entscheidung (= das Ziel) unverändert Bestand haben müsste. Ändern sich jedoch die situativen Bedingungen (= die Inhalte der Strukturelemente), so verändert sich auch das Ziel und damit die Situation. Während unter der Perspektive der Segmentierung, also der Annahme einer Urteilsänderung bei wechselndem

sozialem Kontext, das Urteil bei jeder Fallabwandlung innerhalb des jeweiligen sozialen Bereichs stets gleichbleiben müsste, dürfte es unter Annahme der Situierung in verschiedenen sozialen Bereichen durchaus verändert werden, es müsste aber über die verschiedenen Bereiche hinweg innerhalb der Fallvarianten stets gleich bleiben<sup>3</sup>.

Während sich eine solchermaßen rekonstruierte, „reine“ Segmentierung in den in Mainz erhobenen Daten nicht beobachten ließ<sup>4</sup>, zeigten sich vielmehr schon dort Resultate, die sich stärker durch die hier dargestellte Situierung erklären lassen: Die Urteile variierten sowohl in Abhängigkeit von Bereichsunterschieden, aber auch beeinflusst von Beziehungskonstellationen, Sympathie- bzw. Antipathieeinschätzungen, Hintergrundwissen oder rechtlichen Überlegungen. Solche Pbn ließen sich anscheinend nicht davon beeinflussen, ob es sich bei den vorgelegten Dilemmata um berufliche oder private Fragen handelt. Stattdessen legten sie anscheinend Wert darauf, dass einem Menschen, dem man nahesteht, sei es eine Ehefrau, ein Kollege oder ein Chef, unter allen Umständen geholfen werden muss – aber nicht, wenn diese Ehefrau, der Kollege oder Chef eben nicht nett ist. In diesen Fällen ist das Urteil offenkundig an die Fallumstände gekoppelt, wie bspw. die soziale Rolle oder an das Wissen um die Umstände, nicht aber generell an das soziale Umfeld. Dementsprechend entscheidet ein Individuum dann situationspezifisch, wenn es unter gleichbleibenden situativen Umständen bei seiner Entscheidung bleibt und sie erst dann ändert, wenn sich (der eigenen Situationskonstruktion entsprechend) diese Umstände ändern.

Aus der Zusammenführung der beschriebenen Beobachtungen und ihrer Erklärung auf Basis der Situationstheorie ergab sich einerseits die generelle Forschungsfrage, ob sich situationspezifische Entscheidungen in der beschriebenen Weise tatsächlich in der Empirie finden lassen, ob sich Entscheidungen also tatsächlich anhand der theoretisch entwickelten Strukturelemente nachvollziehen lassen. Darüber hinaus ließ sich die Hypothese formulieren, dass ein empirischer Zusammenhang besteht zwischen der Änderung des Inhalts der situativen Strukturelemente und einem Wechsel einer moralischen Entscheidung – mithin also ein empirischer Beleg für moralischen Situationismus.

## 4 Methode

Zur Prüfung dieser Fragen wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das einerseits auf einem Entscheidungswechsel mit einer Befragung zu den Inhalten der damit in Zusammenhang stehenden, situativen Strukturelementen basiert und das andererseits das moralische Urteil in Verbindung mit den relevanten situativen Strukturelementen in zwei Dilemmageschichten untersucht, die in zwei verschiedenen sozialen Umfeldern angesiedelt sind. Dabei wurden die Pbn zu zwei unterschiedlichen Dilemmageschichten befragt, die sich zwar strukturell glichen, aber

---

<sup>3</sup> Diese Aussage bezieht sich auf die Untersuchungsmethodik, die in der bereits o. a. Mainzer Längsschnittstudie angewandt wurde. Hier wurden mehrere Dilemmageschichten genutzt, die in unterschiedlichen sozialen Bereichen angesiedelt waren (innerbetriebliche, außerbetriebliche Beziehungen, Freundeskreis, Familie; vgl. Beck 2007, 12). Jedes dieser Dilemmata wurde in Anlehnung an das Kohlbergsche MJI (vgl. Colby/Kohlberg 1987b) in unterschiedliche Fallvarianten unterteilt (vgl. Beck 2007, 3). Durch diese Perspektiven wurde mit Blick auf die Situierung stets eine neue Situationskonstruktion provoziert.

<sup>4</sup> Beck (2000a, 368) sprach deshalb auch nie von einer ausschließlich auf den sozialen Kontext bezogenen Urteilsheterogenität, sondern davon, dass das Moralurteil „problem-, themen- und bereichsspezifisch differenziert ist“.

in unterschiedlichen sozialen Kontexten angesiedelt waren. Gemäß der Situierungsannahme müssten sich in beiden Dilemmata einerseits die Entscheidungsgründe wiederholen, um eine Domänenspezifität auszuschließen, und andererseits müssten sich die Entscheidungen in beiden Dilemmata gleichen. Andererseits dürften sich die Entscheidungen in beiden Dilemmata dann *nicht* gleichen, wenn zur Rekonstruktion des einen Dilemmakerns andere Strukturelemente herangezogen wurden als in dem zweiten. In beiden Fällen – *gleiche* Urteile in beiden Dilemmata bei *gleicher* inhaltlicher Rekonstruktion der Strukturelemente, oder *unterschiedliche* Urteile in beiden Dilemmata bei *unterschiedlicher* inhaltlicher Rekonstruktion – ließe sich von Situierung des moralischen Urteils sprechen.

Um aus den Befragungen die zur Situationskonstruktion herangezogenen Inhalte der Strukturelemente ablesen zu können, fand eine Variante der Dilemmainterviews Verwendung, bei der die verwendeten Dilemmata nicht strukturell prädeterniert waren<sup>5</sup> – nur so konnte nämlich gemessen werden, ob die gleichen Strukturelemente, die die Entscheidung in dem ersten der besprochenen Dilemmata begründen, auch in dem zweiten Dilemma zum Tragen kommen. Aus diesem Grund orientierten sich die Interviews zu den moralischen Dilemmata an der Dilemmakernmethode nach Eckensberger (1993, 341f), bei der den Befragten keine ausführliche Dilemmageschichte geschildert wird, sondern lediglich der Kern des Sachverhalts<sup>6</sup>. Es liegen also nicht genügend Informationen vor, um das Dilemma auch tatsächlich kompetent beurteilen zu können. Daher sind die Pbn genötigt, Nachfragen zu stellen, um weitere Informationen zu erhalten. Diese Nachfragen geben Hinweise auf die Strukturelemente, anhand denen die Pbn die Konfliktgeschichten konstruieren, und sie stehen damit im eigentlichen Interesse der Untersuchung.

Im konkreten Fall wurden zwei Dilemmakerne geschildert, ein „Arzt-“ und ein „Studierendendilemmakerne“. Während der Arztdilemmakerne sehr kurz lautete: „Dr. Heilmann ist Arzt in einer Klinik. Er behandelt seit ein paar Monaten eine Frau, die ihn jetzt darum bittet, ihr Leiden zu beenden.“, war der Studierendendilemmakerne etwas umfangreicher: „Daniela und Stefan müssen ein Praktikum absolvieren. Sie finden die Ausschreibung eines Praktikumsplatzes, für den ein Assessment-Center durchgeführt wird. Daniela führt dieses Assessment nach Stefan durch. Sie fragt ihn, ob er ihr Hinweise dazu geben kann.“ Das Interview selbst bestand dann pro Dilemmakerne aus insges. 9 sich teilweise wiederholenden Phasen. In Phase 1, der *Instruktion I*, wurde der jeweilige Dilemmakerne vorgestellt. In Phase 2, der *Rekonstruktion I*, konnte der Pb Fragen zur Problemgeschichte stellen, bevor er in Phase 3, der *Entscheidungsphase I*, seine Entscheidung treffen sollte. Dieser Phase folgte Phase 4, der *Begründungsphase I*, in der der Pb seine Entscheidung begründen sollte.

Bis hierher orientierte sich die Interviewstruktur weitgehend an der von Eckensberger (1993, 343) vorgegebenen Form des Dilemmakerneinterviews<sup>7</sup>. Um jedoch gem. der Situationstheorie

---

<sup>5</sup> Diese Prädeternierung ergibt sich im Kontext des Kohlbergschen MJI durch die genaue Festlegung der Dilemmaabwandlungen auf Issueebene – so stehen sich dort genau festgelegte Wertepaare gegenüber, bspw. „Leben“ oder „Beziehung“ vs. „Gesetz“.

<sup>6</sup> Das bekannte „Heinz-Dilemma“ lautet in Form eines Dilemmakerne: „Heinz, ein 30-jähriger Mann, braucht ein Medikament, aber der Apotheker verweigert es ihm. Jetzt überlegt er, ob er versuchen soll, das Medikament zu stehlen“ (Eckensberger 1993, 345).

<sup>7</sup> Das Dilemmakerneinterview von Eckensberger besteht aus den vier Phasen der Instruktion, Rekonstruktion, Begründung und Nachfrage.

einen Entscheidungswechsel zu initiieren und zu erheben, an welchen Strukturelementen er sich orientiert, wurden die genannten Phasen wiederholt, beginnend mit einer erneuten Instruktionsphase. Diese *Instruktionsphase II* stellt den wesentlichen Impuls mit Blick auf die Situationstheorie dar, denn hier wurde seitens des Interviewers die Frage gestellt, wie sich die dargebotene und bislang besprochene Geschichte *ändern müsste*, damit der Pb seine Entscheidung ändern würde<sup>8</sup>. In der anschließenden *Rekonstruktionsphase II* wurden demnach die Aspekte – und damit jene situativen Strukturelemente – der Konfliktgeschichte genannt, die den Pb zu einer Entscheidungsänderung veranlasst hatten, während in der nachfolgenden *Begründungsphase II* diese Gründe zusammenfassend genannt wurden. Eine *Nachfragephase* schloss die Befragung zu dem jeweiligen Dilemmakern ab.

Die Stichprobe bestand aus 48 Studierenden des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität Duisburg-Essen, 29 davon weiblich und 19 männlich. Der Altersdurchschnitt lag bei 23,6 Jahren. Mit jedem dieser Probanden wurde zu jedem der beiden Dilemmata („Arzt“ und „Praktikum“) ein Kerninterview in der beschriebenen Weise geführt<sup>9</sup>. Da sich jedoch das situative Strukturelement „Gegenstandskonstellation“ über diese Methodik nicht erheben lässt, wurde zusätzlich ein Interviewteil ergänzt, in dem nach persönlichen Erfahrungen mit einer konkreten Entscheidungsänderung gefragt wurde<sup>10</sup>. Jedes vollständige Interview dauerte zwischen 45 und 60 Minuten und wurde anschließend deduktiv inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2010). Dazu wurde ein Kodierhandbuch erstellt, das die Kategorien ausführlich beschreibt und mit Ankerbeispielen hinterlegt. Die Kategorien wurden aus der Situationstheorie deduziert und führten zu den sechs Kategorien „Zeit“, „Ziel“, „Gegenstandskonstellation“, „begriffliche Konzepte“, „soziale Rolle“ und „Bewertung“, wobei die beiden letztgenannten Kategorien noch weiter in Subkategorien unterteilt waren<sup>11</sup>. Die Inhaltsanalyse der Transkripte wurde von zwei Codieren unabhängig voneinander durchgeführt, die Interrater-Reliabilität (Cohen's Kappa) lag bei Werten zwischen .59 und .77.

---

<sup>8</sup> Konkret wurde die Frage gestellt: Was müsste sich an der Geschichte ändern, damit Sie Ihre Entscheidung ändern?

<sup>9</sup> Diese beiden Dilemmageschichten waren hinsichtlich ihrer dilemmatischen Struktur gleich, sie unterschieden sich aber in ihrem sozialen Kontext. So entspricht die Arztgeschichte durch seinen von der Lebenswirklichkeit eines Studierenden losgelösten Charakter eher einem hypothetischen Dilemma in Anlehnung an Kohlbergs Dilemmata der Form A (Kohlberg 1996, 495ff), die Studierendengeschichte eben durch ihre Nähe zu einer zumindest prinzipiell denkbaren Handlungssituation eher einem „realistischen“ Dilemma (vgl. Lempert 2002, 340).

<sup>10</sup> Es wurde gefragt: „Haben Sie in der letzten Woche oder im letzten Monat die Erfahrung gemacht, dass Sie eine einmal getroffene Entscheidung revidiert haben? Können Sie sich daran erinnern, was diese Entscheidungsänderung ausgelöst haben mag?“ Falls der Pb dazu keine Erfahrung nennen konnte, wurde einmal ein Beispiel gegeben: „Wollten Sie bspw. einmal mit dem Rad zur Uni fahren, haben dann aber doch den Bus genommen, weil das Wetter so schön war?“

<sup>11</sup> Die soziale Rolle bestand aus den Subkategorien „Motivation“, „Erwartungen“, „übernommene Normen“, „altruistische Motive“, „Varianten sozialer Beziehungen“ und dem „Verhältnis zur sozialen Umwelt“ – diese Subkategorien entstammen dem Codierschema, das in der o. a. Mainzer Langzeitstudie (Beck 2000a) entwickelt wurde. Die Bewertungsdimension war weiter unterteilt in „Effizienz“, „Effektivität“ und „Zulässigkeit“.

## 5 Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Häufigkeitsanalyse der Strukturelemente durchgeführt, bei der jene Strukturelemente gezählt wurden, die als ursächlich für einen Entscheidungswechsel genannt wurden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Häufigkeitsanalyse der Strukturelemente

<b>Strukturelement:</b>	<b>Häufigkeit:</b>
1. Zeit	96
2. Ziel	94
3. Gegenstandskonstellation	76
4. Begriffliche Konzepte	129
5. Soziale Rolle	176
5.1 Motivation	6
5.2 Erwartungen	12
5.3 übernommene Normen	7
5.4 altruistische Motive	44
5.5 Varianten sozialer Beziehungen	81
5.6 Verhältnis zur sozialen Umwelt	26
6. Bewertung	223
6.1 Effektivität	144
6.2 Effizienz	30
6.3 Zulässigkeit	49

Zunächst fällt auf, dass die beiden Strukturelemente „Ziel“ und „Zeit“ in nahezu jedem der beiden Interviews einmal genannt wurde. Das liegt daran, dass theoriegemäß eine Situation erst durch ein Ziel entsteht und eine bestimmte Zeitspanne andauert. Ein Ziel, verstanden als ein Abgleich zwischen einem gegebenen und einem angestrebten Zustand, ist also eine Voraussetzung für eine Situation, die dann ihrerseits eine Zeitspanne überdauert. Insofern mussten also in dem Moment, in dem ein Pb eine Situation konstruierte, diese beiden Strukturelemente codiert werden. Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass das „Ziel“ nur 94 mal codiert werden konnte, und nicht 96 mal, wie es bei 48 Pbn erwartbar gewesen wäre. Da jedoch ein Pb unter keinen Umständen dazu bereit war, seine zuerst getroffene Entscheidung zu ändern, konnte in diesem Fall kein Situationswechsel codiert werden. Deshalb wurde das „Ziel“ nur 94 mal codiert.

Weiterhin ist der Abbildung zu entnehmen, dass die Bewertungsdimension am häufigsten codiert wurde. Mit 83 Nennungen war die Effizienz der Handlung, also die Folgen, falls die Handlung „herauskommt“, offenbar von sehr hoher Bedeutung für die Befragten<sup>12</sup>, gefolgt von Fragen der Zulässigkeit (mit 35 Nennungen). Der Punkt der Effektivität, der sich auf die Frage nach der Einschätzung bezieht, ob das Vorhaben erfolgreich ist, war mit lediglich 17 Nennungen relativ selten genannt.

Ebenfalls sehr häufig genannt wurde die soziale Rolle, hier insbesondere die „Varianten sozialer Beziehungen“. Entscheidungen wurden von den Befragten sehr häufig auf Basis des Verhältnisses der Protagonisten untereinander oder zu ihrem sozialen Umfeld getroffen – im Studierendendilemma war es oftmals relevant, ob die beiden Protagonisten ein Paar wären, im Arztdilemma die Frage, ob die Familie der Frau in die Entscheidung einbezogen war.

„Begriffliche Konzepte“ wurden nur 79 mal zur Situationskonstruktion oder zum Situationswechsel herangezogen. Hierbei ging es um zusätzliche Informationen, die die Entscheidung des Pb beeinflussten. Beim Arztdilemma wurde bspw. die Frage gestellt, ob die Erkrankung der Frau unheilbar wäre, beim Studierendendilemma, ob das Praktikum Spaß gemacht hätte oder nicht.

Die „Gegenstandskonstellation“ wurde in einem gesonderten Interviewteil erhoben (vgl. Fußnote 10). Hier wurde in 37 Fällen angegeben, dass ein Entscheidungswechsel von einem ungeplanten und unerwartet eingetretenen Sachverhalt beeinflusst worden war.

Anhand der Ergebnisse dieser Häufigkeitsanalyse lässt sich die o. a. Forschungsfrage zunächst bestätigen: Entscheidungen werden entlang der theoretisch erarbeiteten, situativen Strukturelemente getroffen. Aus den Antworten ließen sich keine weiteren Strukturelemente deduzieren. Darüber hinaus lässt sich anhand der Anzahl der verschiedenen Nennungen folgern, dass Situationen anscheinend zumeist anhand der Bewertungsdimension konstruiert werden, anhand von Ausprägungen der sozialen Rolle oder der begrifflichen Konzepte.

Um die Hypothese zu prüfen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen den Inhalten der Strukturelemente und dem Wechsel einer moralischen Entscheidung, wurde ein Signifikanztest durchgeführt<sup>13</sup>. Konkret wurde die folgende Hypothese getestet:

„Wenn sich die Inhalte der Strukturelemente, die bei der Entscheidung im ersten Dilemma genannt wurden, bei der Beurteilung des zweiten Dilemmas nicht ändern, trifft der Pb auch im zweiten Dilemma die gleiche Entscheidung“.

Hierbei kam zum Tragen, dass die Pbn zu zwei strukturgleichen Dilemmata befragt wurden. Änderten sie im Studierenden- gegenüber dem Arztdilemma ihre Entscheidung („helfen“ in „nicht helfen“ oder vice versa), so müssten sich in den Entscheidungsbegründungen inhaltliche

---

<sup>12</sup> Eine typische Formulierung lautete bspw.: „[W]enn die Wahrscheinlichkeit, dass er erwischt wird, hoch ist, dann soll er es nicht machen“ (Pbn 15050513129).

<sup>13</sup> Da ein Chi-Quadrat-Test bei geringen Stichprobengrößen ungenaue Ergebnisse erwarten lässt (konkret sollten die erwarteten Häufigkeiten größer als 5 sein), kam im beschriebenen Fall Fisher's exakter Test zum Einsatz (Field 2018, 1066f).

Unterschiede innerhalb der situationalen Strukturelemente finden lassen<sup>14</sup>. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse:

Tabelle 3: Verteilung der Entscheidungen

	Arztdilemma	Studierendendilemma
helfen	34	23
nicht helfen	13	24

Zunächst zeigt sich deskriptiv, dass die Entscheidung zwischen „helfen“ und „nicht helfen“ in beiden Dilemmakernen unterschiedlich verteilt ist: Im Arztdilemma entscheiden sich 34 Pbn für die Hilfeleistung, während nur 13 Befragte dagegen sind. Im Studierendendilemma sind beide Entscheidungen wesentlich paritätischer verteilt: Hier sind 23 Pbn für und 24 Pbn gegen die Hilfeleistung. Insgesamt scheint dieser Dilemmakern die Hilfeleistung stärker zu motivieren als der Studierendendilemmakern.

Tabelle 4: Entscheidungshomogenität

	Strukturelemente		
	<i>absolut</i>	<i>gleich</i>	<i>ungleich</i>
<b>Entscheidung</b>			
gleich	22	15	5
ungleich	25	7	20

In Tabelle 4 zeigt sich zunächst, dass in 22 Fällen die Entscheidung (helfen bzw. nicht helfen) in beiden Dilemmakernen gleichbleibt, während sie in 25 Fällen vom ersten zum zweiten Dilemma differiert. Darüber zeigt die Darstellung, dass bei 15 Pbn, die in beiden Dilemmata die gleiche Entscheidung treffen, auch die Inhalte der Strukturelemente gleich sind, während bei 20 Pbn, die in beiden Dilemmata zu unterschiedlichen Entscheidungen kommen, auch die Strukturelemente unterschiedlich ausgeprägt sind. Diese Fälle entsprechen der theoretischen Modellierung situierter moralischer Entscheidungen und bestätigen die Hypothese mit  $p=0.001$ .

## 6 Diskussion

Die Frage nach der Situationsadäquatheit des moralischen Urteils lässt Raum für zwei „Freiheitsgrade“ der Interpretation: Ist das moralische Urteil der Situation angemessen, oder ist die Situationsinterpretation der „Realität“ angemessen? Die erste Frage lässt sich eher als eine Frage der Urteilsadäquatheit beschreiben und ist im Kontext von Lehr-Lernprozessen sowohl

<sup>14</sup> Wenn im Arztdilemma etwa die Entscheidung gegen die Hilfe gefallen war, weil die Gefahr, dass die Hilfeleistung bekannt wird, zu groß ist, so musste hypothesenkonform bei der *gleichen Begründung* auch im Studierendendilemma die Entscheidung gegen die Hilfe fallen.

ein entwicklungslogisches als auch ein wirtschaftsdidaktisches Problem, das normativ zu beantworten ist. Nur unter Setzung einer solchen Norm kann auch bestimmt werden, was denn letztlich überhaupt die einer Situation angemessene Entscheidung ist. In diesem ersten Fall, wenn also eine Person die Situation „korrekt“ konstruiert, ist unter Berücksichtigung einer der o. a. theoretisch modellierten Situationsspezifität davon auszugehen, dass sie unter Verwendung der gleichen moralkognitiven Kompetenz – also der gleichen moralischen Urteilsstufe – in einer vergleichbaren Situation auch ein gleichartiges moralisches Urteil fällen wird.

Im zweiten Fall aber wird die Gleichartigkeit verschiedener Situationen nicht erkannt, es wird also eine der beiden Situationen *anders* konstruiert, indem die beschriebenen Strukturelemente inhaltlich anders interpretiert werden – indem bspw. plötzlich eine andere Rolle eingenommen wird, oder durch Beachtung von inhaltlichen Aspekten, die bei der ersten Situationskonstruktion noch nicht beachtet oder aber anders bewertet wurden. In diesem Fall sind beide Situationen für den Befragten eben *nicht* gleich – dementsprechend kann das produzierte Urteil durchaus jeder der Situationen angemessen sein. Dieser Fall scheint in der vorliegenden Untersuchung häufiger aufgetreten zu sein, weshalb in sieben Fällen trotz gleicher Inhalte der jeweiligen Strukturelemente unterschiedliche Urteile zu den beiden Dilemmata produziert wurden. Demgegenüber bleiben jene fünf Fälle unklar, bei denen die Pbn trotz ungleicher inhaltlicher Rekonstruktion der Strukturelemente bei der gleichen Entscheidung blieben – hier wäre ein Entscheidungswechsel erwartbar gewesen. Möglicherweise wichen hier die Inhalte jedoch nicht so sehr voneinander ab, dass ein „Schwellenwert“ überschritten worden wäre, der eine Entscheidungsänderung nach sich gezogen hätte<sup>15</sup>. An dieser Stelle zeigt sich eine methodische Limitation der Untersuchung: Während für den Wissenschaftler die beiden konstruierten Dilemmakerne hinreichend gleich sind, wurden sie von den Pbn anscheinend nicht unbedingt ebenfalls als „gleich“ interpretiert. Ein schwer zu überwindendes Problem in der oben beschriebenen Forschung an Situationen besteht eben darin, dass der Untersuchungsgegenstand – die Situation – gleichgehalten werden muss. Das erweist sich bei einem höchst individuellen Konstrukt offenbar als hochproblematisch.

Genau auf dieses Problem verweist m. E. auch der Befund, dass die Verteilung der Entscheidungen in beiden Dilemmata nicht (annähernd) gleich ist. Der Sachverhalt, dass im Arztdilemma 34 vs. 13 Pbn sich für „helfen“ entschieden, im Studierendendilemma hier jedoch ein nahezu paritätisches Verhältnis herrschte, deutet auf eine systematische Diskrepanz zwischen den beiden Dilemmata hin. Dafür spricht auch der Sachverhalt, dass während der Rekonstruktionsphase II im Studierendendilemma häufig die Rückfrage gestellt wurde, ob die beiden Protagonisten „ein Paar“ seien – im Arztdilemma wurde diese Rückfrage nicht ein einziges Mal gestellt. Es ist zu vermuten, dass diese Möglichkeit der Interpretation der sozialen Rolle der Protagonisten in einem Dilemma, das dem eigenen Erfahrungskontext näher liegt, für wahrscheinlicher gehalten wird als in einem erlebnisfernen Dilemma. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass sich beide Dilemmata in ihrem moralischen Gehalt (vgl. Heinrichs et al. 2015, 47)

---

<sup>15</sup> So wäre es bspw. denkbar, dass sich aus Sicht der Befragten in dem Studierendendilemma eine „Paarbeziehung“ nicht so sehr von einer „Freundschaftsbeziehung“ unterscheidet, dass daraus aus „helfen“ ein „nicht helfen“ wurde. Demgegenüber wurde seitens der Pbn oftmals ein Entscheidungswechsel vollzogen, wenn „Stefan“ und „Daniela“ nicht befreundet waren, sondern sich kaum kannten. In einem solchen Fall ist der angenommene „Schwellenwert“ womöglich überschritten.

deutlicher unterscheiden, als das vom Forscher antizipiert wurde. Zwar lässt die inhaltliche Reduktion der Dilemmata auf ihren Kern grundsätzlich eine beliebige Interpretation zu, die Daten zeigen aber, dass die ärztliche Hilfeleistung in nahezu allen Fällen als Sterbehilfe interpretiert wurde, womit ihr ein höherer moralischer Gehalt zugewiesen wurde als dem Studierenden-dilemma.

Eine weitere Limitation betrifft das erhobene Konstrukt. In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht die moralische Urteilskompetenz erhoben und auf ihre Situiertheit hin untersucht, sondern gleichsam deren Ergebnis, das aus der Kompetenz erwachsene moralische Urteil. Damit lagen weder „norm“ noch „element“ im Fokus der Betrachtung, sondern ausschließlich das „issue“ (vgl. Colby/Kohlberg 1987a; 1987b). Verschiedene Urteile können aber durchaus das Ergebnis der gleichen moralischen Urteilskompetenzstufe sein – ein „helfen“ lässt sich auf der gleichen Urteilsstufe also aus Gründen der gleichen Qualität begründen wie ein „nicht helfen“. Demnach wurde in der hier beschriebenen Untersuchung nicht die Situiertheit der moralischen Urteilskompetenz in den Blick genommen, sondern eben nur Urteilsunterschiede in Abhängigkeit situativer Variationen. Zwar lassen diese Urteilsunterschiede und insbesondere ihre Begründungen Einblicke in die darunter liegenden Urteilsstrukturen zu. Da der Fokus der Untersuchung aber auf den situativen Faktoren lag, erfolgten die entsprechenden Rückfragen nicht so systematisch, dass daraus die entsprechende moralische Urteilskompetenz erhoben werden konnte. Genau das aber wäre eine Erweiterung der hier geführten Untersuchung, die Aufschluss darüber geben könnte, ob die Unterschiede in der inhaltlichen Rekonstruktion der situationalen Strukturelemente lediglich das Urteil beeinflussen, oder ob sie sich sogar auf die dem Urteil zugrundeliegende moralische Urteilsstufe auswirken. Um das zu erreichen, müsste in einer nachfolgenden Untersuchung das Dilemmakerninterview in einer Art und Weise geführt werden, die sowohl Rückschlüsse auf die situativen Faktoren, aber auch auf die das Urteil begründende moralische Urteilskompetenz erlaubt.

Trotz der aufgezeigten Limitationen machen die Untersuchungsergebnisse deutlich, entlang welcher Strukturelemente sich situationsspezifisches Urteilen erklären lässt. Situationsspezifität kann nicht als ein zufälliges Geschehen verstanden werden, sondern als ein an bestimmte Prozesse der Rekonstruktion sozialer Realität gebundenes Denken. Insofern lässt sich moralische Situationsspezifität nicht als Inkonsistenz im moralischen Denken interpretieren, sondern durchaus als moralische Konsistenz, bei der eben nicht die Urteile variieren, sondern die Situationen.

## Literatur

Aebli, H. (1987): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.

Beck, K. (1996): Berufsmoral und Betriebsmoral – didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In: Klaus, B./Wolfgang, M./Thomas, D./Mattias, Z. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, 125-142.

Beck, K. (1999): Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie. In: Pädagogische Rundschau, 53, 9-28.

- Beck, K. (2000a): Die Moral von Kaufleuten - über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 3, 349-372.
- Beck, K. (2000b): Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Erziehungstheorie und Bildungsforschung, Nr. 5. Opladen, 30-51.
- Beck, K. (2007): Moral Judgment in Economic Situations. In: Oser F./Veugelers, W. (Hrsg.): Getting Involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values. Rotterdam, 359-370.
- Beck, K./Bienengräber, T./Mitulla, C./Parche-Kawik, K. (2001): Progression, Stagnation, Regression. Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, 139-161.
- Beck, K./Dransfeld, A./Minnameier, G./Wuttke, E. (2002): Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education. In: Beck, K. (Hrsg.): Teaching-Learning Processes in Vocational Education. Foundations of Modern Training Programmes. Frankfurt am Main, 87-119.
- Beck, K./Parche-Kawik, K. (2004): Das Mäntelchen im Wind? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 2, 244-265.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.
- Bienengräber, T. (2010): Wirtschaftsethik und Moralentwicklung - Individuelle und konzeptionelle Voraussetzungen für moralisches wirtschaftliches Handeln. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 11, H. 3, 302-321.
- Bienengräber, T. (2011): Situierung oder Segmentierung? - Zur Entstehung einer differenzierten moralischen Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107, H. 4, 499-519.
- Bienengräber, T. (2012): Eine Theorie der Situation - mit Beispielen für ihre Anwendung im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung. Frankfurt am Main [u.a.].
- Colby, A./Kohlberg, L. (1986): Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Bertram, H. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie (S. 130-162). Frankfurt am Main, 130-162.
- Colby, A./Kohlberg, L. (1987a): The Measurement of Moral Judgment. Volume I. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney..
- Colby, A./Kohlberg, L. (1987b): Standard Issue Scoring Manual. Cambridge [u.a.].
- Eckensberger, L. H. (1993): Normative und deskriptive, strukturelle und empirische Anteile in moralischen Urteilen. In: Eckensberger, L./ Gähde, U. (Hrsg.): Ethische Norm und empirische Hypothese. Frankfurt am Main, 328-379.
- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48, H. 1, 1-34.

Field, A. (2018): *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5 Aufl.)*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne.

Gutzwiller-Helfenfinger, E./Latzko, B. (2020): Happy Victimized in Emerging Adulthood. In: *Frontline Learning Research*, 8, H. 5, 47-69.

Heid, H. (2001): Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 513-528.

Heinrichs, K./Minnameier, G./Gutzwiller-Helfenfinger, E./Latzko, B. (2015): „Don't worry, be happy“? – Das Happy-Victimizer-Phänomen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111, H. 1., 32-55.

Kohlberg, L. (1987): Das Interview zur Erhebung der Stufe des moralischen Urteils: Dilemmatexte und Standardfragen. In: Althof, W. (Hrsg.): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main, 595-508.

Kohlberg, L. (1997): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz. In: Althof, W. (Hrsg.): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main. 123-174.

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (1999): Lernfelder - Motor didaktischer Innovationen? In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 14, H. 26, 1-25.

Lempert, W. (2002): Prinzipien der Auswahl, Entwicklung und Verwendung moralischer Dilemmata als Materialien für die berufliche und berufspädagogische Aus- und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98, H. 3, 330-353.

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarb. Aufl.)*. Weinheim [u.a.].

Miller, G. A./Galanter, E./Pribram, K. (1991): *Strategien des Handelns: Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Stuttgart.

Minnameier, G. (2011): Situationsspezifität moralischen Denkens und Handelns – Befunde, Erklärungen und didaktische Orientierungen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden, 107-122.

Nunner-Winkler, G./Sodian, B. (1988): Children's understanding of moral emotions. In: *Child Development*, 59, 1323-1338.

Oser, F./Althof, W. (1997): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart.

Reetz, L. (2006): Zur Rolle des Persönlichkeitsprinzips im Rahmen curricularer Gestaltungsprinzipien kaufmännischer Berufsausbildung. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung*. Frankfurt am Main, 57-75.

Robinson, S. B. (1972): *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, 4. Auflage. Neuwied am Rhein, Berlin.

Sloane, P. F. E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: *Die berufsbildende Schule*, 52, H. 3, 79-85.

## Zitieren dieses Beitrags

---

Bienengräber, T. (2022): „Unter diesen Umständen würde ich nicht helfen“ – Moralische Entscheidungen unter situationalen Einflüssen. In: *bwp@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung*. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Hermkes, R./Bruns, T./Bonowski, T., 1-16 Online: [https://www.bwpat.de/profil7\\_minnameier/bienengraeber\\_profil7.pdf](https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/bienengraeber_profil7.pdf) (12.06.2022).

## Der Autor

---



### **Prof. Dr. THOMAS BIENENGRÄBER**

Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und  
Wirtschaftsdidaktik, Campus Duisburg

Mercator School of Management, Fakultät Betriebswirtschaftslehre

Lotharstr. 65, 47057 Duisburg

[Thomas.Bienengraeber@uni-due.de](mailto:Thomas.Bienengraeber@uni-due.de)

<http://udue.de/Bienengraeber>