
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

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

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

14

Klaus Beck

Moralerziehung in der Berufsausbildung?

Herausgeber:

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

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

Erscheint in: *Wirtschaft und Erziehung*.

© Copyright

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

KLAUS BECK

Moralerziehung in der Berufsausbildung?

1. Müssen, Sollen und Dürfen

Um das Moralthema macht man meist am liebsten einen großen Bogen. Wer denkt nicht, wenn es ins Spiel gebracht wird, spontan an Frömmelei, Sexualität und den stets beklagten allgemeinen Sittenverfall – Themen, die allemal vorurteilsbesetzt und konfliktrüchig sind. Mit dem Moralbegriff verbindet sich in der Pädagogik aber traditionell etwas anderes, nämlich die Fähigkeit zu prüfen, ob eine Handlung oder ein Sachverhalt als zulässig oder nicht hinnehmbar, als geboten oder als inakzeptabel zu beurteilen ist. Mit dieser Assoziation zum Moralthema liegt der Bezug zur kaufmännischen Berufserziehung auf der Hand. Wirtschaftskriminalität und skandalöse Verkaufspraktiken, Mobbing und Denunziantentum (um nur wenige Beispiele zu nennen) sind nicht Angelegenheiten, die nur das Management betreffen und sie lassen sich auch nicht immer und nicht ausschließlich auf die Zuständigkeit der Justiz abwälzen: Soll Herr Weber der bedürftigen Witwe eine Lebensversicherung zur Auszahlung anweisen, obwohl er privatim zufällig erfahren hat, daß der Verblichene bei Vertragsabschluß wahrscheinlich ein gravierendes Leiden verschwieg? Darf Herr Danz eine Umsatzmeldung „frisieren“, weil sein Chef, der in finanzielle Not geraten ist, ihn anfleht, ihm zu helfen?

Lenkt man die Aufmerksamkeit auf Fragen dieses Typs, so zeigt sich, daß das Moralproblem einerseits sozusagen inkognito doch in aller Munde ist, nämlich in der Diskussion um Sozialkompetenz, daß es allerdings andererseits auch dort eher wieder ausgegrenzt zu werden droht. Das ist nicht überraschend, weil uns Fragen des beruflichen Müssens, Sollens und Dürfens – soweit sie nicht einfach durch Rekurs auf die Rechtslage beantwortet werden können – unversehens in schwierige Begründungs- bzw. Rechtfertigungszwänge versetzen und weil sie außerdem schnell die Grenzen zur Privatheit überschreiten, zu unseren tiefer liegenden ganz persönlichen Überzeugungen und Grundhaltungen.

Schwierig werden die Dinge freilich auch deshalb, weil wir nicht selten auf Problemlagen stoßen, für die zwar klare moralische Regelungen zu gelten scheinen (z.B. Lügenverbot, Gesetzesgehorsam), gegen die aber ganz offenkundig – oft augenzwinkernd – massenhaft verstoßen wird (z.B. Steuerhinterziehung, Schwarzarbeit oder vorurteilsgesteuerte Benachteiligungen von Bewerbern bei der Personalrekrutierung). Es scheint sogar Bereiche zu geben, in denen die allgemein anerkannten und in der Erziehung tradierten Moralstandards quasi programmatisch außer Kraft gesetzt sind. Wie, zum Beispiel, verträgt sich der Wettbewerbsmarkt mit dem Gebot der Nächstenliebe und wie die Arbeitsplatzkonkurrenz mit dem Gebot zu teilen? Wie muß, soll, darf man sich in derartigen Konfliktlagen entscheiden?

In unserem Forschungsprojekt¹ suchen wir nicht in erster Linie nach Antworten und Begründungen für solche Moralfragen. Vielmehr wollen wir zunächst zweierlei ermitteln:

- Mit welchen Auffassungen und Standpunkten treten Auszubildende in das Berufsleben ein und welchen Entwicklungen und Veränderungen unterliegt ihr moralbezogenes Denken während der Ausbildung?
- Welches sind die Bedingungen, die für die von uns beobachteten Stabilisierungs- und Wandlungsprozesse im moralischen Denken verantwortlich sind?

Zu beiden Fragen liegen uns bereits interessante Befunde vor, die helfen können, das Problem der Vermittlung dieser Facette von Sozialkompetenz ohne den berüchtigten erhobenen Zeigefinger und ohne „moralinsauren“ Blick nüchtern und professionell anzugehen.

¹ Gefördert mit Mitteln der DFG (Az.: Be 1077/5-3)

2. Zum Stand der moralischen Urteilskompetenz am Beispiel von Versicherungskaufleuten

In unserer bislang fünfjährigen Studie erfassen wir bei mehreren aufeinanderfolgenden Jahrgängen von Berufsanfängern den Stand der moralischen Urteilskompetenz² und verfolgen in jährlichen Abständen die weitere Entwicklung. Das Verfahren ist vergleichsweise aufwendig (Fragebogen, mehrstündige klinische Einzelinterviews). Es führt zur „Messung“ einer sogenannten Urteilsstufe, durch die das moralische Denken der jeweiligen Person gekennzeichnet ist.

Im Anschluß an Kohlberg kann man sechs solcher Stufen unterscheiden (vgl. Colby/Kohlberg 1987). Die Theorie besagt, daß jeder Mensch, beginnend etwa mit dem vierten Lebensjahr, Stufe 1 erreiche und sich fortan weiterentwickeln könne (aber nicht müsse!) bis hin zur Stufe 6, realistischerweise allerdings maximal bis Stufe 5 (vgl. Abb. 1).

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

<u>Prä-moralische Phase</u> (etwa bis zum 4. Lebensjahr)	
<u>Egozentrische Ebene</u> („präkonventionell“)	
Stufe 1:	Orientierung am eigenen Wohlergehen (<i>Lust/Schmerz; Belohnung/Bestrafung</i>)
Stufe 2:	Orientierung an strategischer Tauschgerechtigkeit („ <i>Wie Du mir, so ich Dir.</i> “)
<u>Soziozentrische Ebene</u> („konventionell“)	
Stufe 3:	Orientierung an Erwartungen von Bezugspersonen (<i>Rollenkonformität; „good boy, good girl“</i>)
Stufe 4:	Orientierung an der Gesellschaftsverfassung (<i>Recht und Ordnung; Systemperspektive</i>)
<u>Universalistische Ebene</u> („postkonventionell“)	
Stufe 5:	Orientierung am Sozialvertragsdenken (<i>Legitimität des positiven Rechts; Menschenrechte</i>)
Stufe 6:	Orientierung an universalen Prinzipien (<i>Gerechtigkeitsidee; Kategorischer Imperativ</i>)

Ohne daß hier auf Einzelheiten dieser Konzeption eingegangen werden kann (vgl. dazu z.B. die ausgezeichnete Darstellung bei Oser/Althof 1992), läßt sich sagen,

- daß „Höherentwicklung“ im sozialen Umgang stimuliert werden muß,
- daß sie auf eine vorauslaufende intellektuelle Entwicklung angewiesen ist,
- daß sie sich, wenn überhaupt, in großen Jahresabständen vollzieht,
- daß man keine Stufe überspringen kann und
- daß die meisten Erwachsenen maximal Stufe 2, 3 oder 4 erreichen.

Wichtig ist ebenfalls, daß der gesamt Prozeß (lediglich) Formen des Denkens, nicht des Handelns betrifft³.

² Für die Kooperationsbereitschaft der BS III in Mainz sowie für die Mitarbeit der angehenden Versicherungskaufleute danken wir auch an dieser Stelle.

³ Moralisches Denken und faktisches Handeln können bekanntlich auseinanderfallen, aber moralisches Denken beeinflusst zweifelsohne den internen Prozeß der Verhaltenssteuerung. Ganz ähnlich liegen die Dinge auch in anderen Facetten der Sozialkompetenz (vgl. z.B. Euler 1997; Friede 1994).

Es gibt zwei theoretische Annahmen, für die wir uns besonders interessieren, weil sie für die Berufserziehung von erheblicher Bedeutung sein dürften. Die erste besagt, daß, wer eine bestimmte Stufe erreicht, sich also ein bestimmtes Entscheidungsprinzip zu eigen gemacht habe, ausnahmslos *alle* moralischen Probleme von diesem Prinzip her zu lösen versuche (keine „Segmentation“). Die zweite besteht in der Behauptung, daß man – außer in ganz extremen Lebenslagen – nicht hinter die erreichte Stufe zurückfalle (keine „Regression“). Das bedeutet, daß die Theorie, systematisch gesehen, im Einklang mit der (tradierten) Idee von einer Universal-moral steht, die inhaltlich an die Stufen 5 und 6 gekoppelt ist (was freilich mit der Wahl der ethischen Bezugsbasis zusammenhängt; vgl. Beck 1990). Wir vermuten dagegen, daß in Wirklichkeit Menschen moralisch differenzieren, daß sie in der Frage, was man muß, soll und darf, einen Unterschied machen zwischen Situationen des familialen und des Umgangs mit Freunden, der Interaktion mit Kollegen im Betrieb oder mit Kunden, Lieferanten und Konkurrenten. Wohl-gemerkt, wir untersuchen nicht, ob das ggf. so sein *soll*, sondern erheben nur, was der Fall ist. Denn: Wer nicht weiß, auf welche Voraussetzungen er trifft, kann nicht optimal ausbilden, auch nicht in Fragen der (Berufs-)Moral.

Welche Konstellationen der moralischen Urteilsbindung finden sich nun in der Realität? Die Verhältnisse sind, um es zunächst etwas pauschal zu sagen, kompliziert – noch komplizierter als die Theorie es vorhersagt. Ohne die quantitativen Verhältnisse im einzelnen darzustellen (vgl. dazu Beck u.a. 1996), läßt sich das folgende zuverlässig sagen:

1. Es ist eher die Ausnahme als die Regel, daß kaufmännische Lehrlinge (wie vermutlich Adoleszenten überhaupt) in Angelegenheiten der Familie, des Freundeskreises, der Betriebskollegen und der Firmenpartner einheitlich (auf *einer* Stufe) urteilen.
2. Die meisten Personen unserer Untersuchungsgruppe urteilen erwartungsgemäß auf den Stufen 2 und 3; das Spektrum reicht jedoch von Stufe 1 bis Stufe 5.
3. Tendenziell wird in den außerbetrieblichen („privaten“) Bezügen auf einer höheren Stufe argumentiert als in den betriebsbezogenen (Segmentation).
4. Überraschend (für uns): Im Umgang mit Kunden/Klienten berufen sich kaufmännische Lehrlinge häufiger auf Grundsätze der Stufe 3, im innerbetrieblichen Umgang (in unserem Standardfall: mit Vorgesetzten) auf solche der Stufe 2.⁴
5. Entgegen der theoretischen Erwartung, daß moralische Entwicklungsprozesse Jahre in Anspruch nehmen, finden wir vergleichsweise starke Veränderungen schon innerhalb von einigen Monaten, insbesondere am Beginn der Ausbildungszeit.
6. Ebenfalls erwartungswidrig ist in unseren Daten die große Zahl von Regressionsvorgängen (vor allem von Stufe 3 auf Stufe 2 in berufsbezogenen Fragen). Regressionen vollziehen sind plausiblerweise auch schneller und „leichter“ als Progressionen).

Diese Befunde unterstreichen eine für die Berufsschule typische Lage, die den Unterricht schwierig und anspruchsvoll macht, nämlich die Heterogenität der Adressaten – auch in moralischer Hinsicht. Aber sie machen zugleich auch deutlich, daß sich in dieser Facette der Sozialkompetenz während der Ausbildung „etwas tut“ und daß mit der Möglichkeit zur gezielten pädagogischen Einflußnahme gerechnet werden darf.

3. Veränderungsursachen

Wodurch werden die „Bewegungen“ der moralischen Denkungsweise ausgelöst? Die Beantwortung dieser Frage ist schwierig, weil gerade bei *vergleichsweise* langsamen Prozessen Wirkungszurechnungen problematisch werden. In der Pädagogik kennt und diskutiert man dieses Problem schon lange, z.B. im Zusammenhang mit der Förderung von

⁴ Wir hätten vermutet, daß man gegenüber den ferner stehenden Geschäftspartnern leichter dazu neigt, rein strategische Entscheidungen für angemessen zu halten.

Tugenden, der Vermittlung von affektiven Lehrzielen und – in neuerer Zeit – von sog. Schlüsselqualifikationen.

Wolfgang Lempert (z.B. 1993) hat zu dieser Frage eine interessante Hypothese entwickelt, der wir in unserem Projekt nachgehen. Sie besagt, daß man sechs moralbedeutsame Dimensionen sozialer Umfeldler unterscheiden kann und daß je nach dimensionaler Ausprägung *und* jeweils gegebener Moralstufe Progressionseffekte oder Stabilisierungs- bzw. Regressionseffekte zu erwarten sind. Einen Überblick gibt Abb. 2.

Abb. 2: Soziobiographische Entwicklungsbedingungen der moralischen Urteilskompetenz (nach Lempert)

Bedingung	Erläuterung	Unterbedingung	Ausprägung
(1) erfahrene Wertschätzung	Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen	als Mensch; als Fachmann	erfahren <u>oder</u> entzogen
(2) wahrgenommene Konflikte	gegensätzliche Orientierungen interagierender Personen(gruppen)	offen vs. verdeckt, manifest vs. latent, gravierend vs. schwach ausgeprägt	Interesse vs. Interesse <u>oder</u> Interesse vs. Wert <u>oder</u> Wert vs. Wert
(3) Kommunikationsmöglichkeiten	Austausch von Meinungen, Behauptungen, Argumenten		zwanglos <u>oder</u> restringiert
(4) Kooperationserfahrung	Art der Beziehungsmuster bei Entscheidungen		partizipativ <u>oder</u> direktiv
(5) Verantwortung	wahrgenommene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung	adäquat inadäquat	überfordernd <u>oder</u> unterfordernd
(6) Handlungschancen	wahrgenommene Handlungsspielräume bzw. Restriktionen	adäquat inadäquat	überfordernd <u>oder</u> unterfordernd

Wir fragten unsere Auszubildenden, wie sie die verschiedenen Umfeldler, in denen sie sich bewegen, wahrnehmen, und stießen auch hier auf recht komplexe Gegebenheiten. Für das Umfeld „kaufmännische Berufsschule“ lassen sich unsere Befunde vorläufig so zusammenfassen (detaillierte Angaben dazu in Beck u.a. 1998).

1. Insgesamt herrscht hier ein Klima gegenseitiger Wertschätzung, das sich im Laufe der Ausbildungszeit sogar tendenziell noch verbessert.
2. Konflikte werden in der Regel offen und argumentativ ausgetragen; die Kommunikationsformen erweisen sich aus Schülersicht im großen und ganzen als angemessen.
3. In Sachen Verantwortungszuweisung scheinen die Auszubildenden von der Schule nicht viel zu erwarten und sind insofern mit dem Wenigen, was ihnen gewährt wird, zufrieden.
4. Als eher defizitär erfahren die Schüler das Kooperationsklima und die Eröffnung von Handlungsspielräumen – beides Bereiche, in denen sich aus ihrer Sicht die Verhältnisse zum Ende der Lehre hin (Prüfungsvorbereitung!) sogar eher verschärfen.

Wie gesagt, es handelt sich hier um die Wahrnehmungen von Charakteristika der schulischen Umgebungsbedingungen durch die Auszubildenden selbst, nicht um die „objektive“ Beschreibung der Verhältnisse, und es geht uns (zunächst) auch nicht darum, Veränderungsempfehlungen auszusprechen. Vielmehr suchen wir u.a. nach denjenigen

berufsschulischen Merkmalen, die von Bedeutung für die Entwicklung des moralischen Denkens sind. Klare und eindeutige Befunde liegen uns dazu noch nicht vor, weil wir die Lempertschen Hypothesen noch nicht abschließend prüfen konnten. Die Abschlußauswertungen unseres bis Ende 1999 laufenden Forschungsprojekts werden dazu weitere Aufschlüsse bringen.

4. Unterrichtspraktische Perspektiven

Neben der Gestaltung der „atmosphärischen“ Umgebungsbedingungen, die Lempert für bedeutsam hält (s. Abb. 2), gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Empfehlungen zur „direkten“ pädagogischen Einflußnahme auf die moralische Urteilsbildung. Zu nennen sind insbesondere die sog. Dilemmadiskussionen. In ihnen werden Sachverhalte thematisiert, die alternative Wertorientierungen konfliktthaft zusammenbringen, etwa (Vertrags-) Recht gegen soziale Hilfeleistung, wie im eingangs erwähnten ersten Beispiel, oder, wie im zweiten, Loyalität gegen (Straf-)Gesetz. Zur Lösung solcher Konflikte kommen die moralischen Prinzipien gemäß den unterschiedlichen Kohlberg-Stufen (s. Abb. 1) in Frage. Die Schüler werden in der Erörterung solcher Konflikte – in Abhängigkeit von ihrem Entwicklungsstand und ihrer bereichsspezifischen moralischen Orientierung (z.B. marktbezogen, innerbetrieblich, familial, altersgruppenbezogen) – mit unterschiedlichen Entscheidungs- und Begründungsvorschlägen operieren. Je nach pädagogischer Intention (moralische Stabilisierung, Umorientierung auf ein höheres oder niedrigeres Stufenprinzip) wären sie mit zusätzlichen geeigneten Argumenten (widersprechende, allgemein(er)e, partikularistisch(er)e) zu konfrontieren, um ihr Denken in eine bestimmte moralische Richtung zu stimulieren. Gut ausgearbeitete Beispiele (z.T. auch zum berufsbildenden Bereich) finden sich z.B. in Oser/Althof 1992; Oser/Schläfli 1985; 1986; Lempert 1988; Garz 1996; Spielthener 1996).

Ein sehr viel weiter gehender Ansatz, der auf die moralische Höherentwicklung der Schüler (und Lehrer!) im Sinne der an Kant orientierten universalistischen Kohlberg-Theorie zielt, faßt die Umgestaltung schulischer Strukturen nach den Prinzipien einer gerechten Gemeinschaft („Just-Community“) ins Auge (vgl. Oser/Althof 1992, Kapitel 10 und 11). Ein weniger aufwendiges Verfahren sind Wertdiskussionen, die aus Anlaß von – curricular oder unterrichtsprozeßabhängig – auftretenden Problemen geführt werden (vgl. Oser/Althof 1992, Kapitel 3.3 und 13).

Die Möglichkeiten, moralrelevante unterrichtliche Aktivitäten zu entfalten, sind vielfältig, ja unvermeidbar⁵, zugleich jedoch insofern anspruchsvoll, als in ihnen nicht allein das Problem der Adressatenheterogenität, sondern auch die Frage nach der „richtigen“ moralischen Orientierung virulent werden kann. Gerade im Bereich des Kaufmännischen stehen wir in diesem letzteren Punkt vor einer ganzen Reihe von schwierigen Fragen. Sie „weiträumig zu umgehen“ wird pädagogisch um so fragwürdiger, je mehr unsere Auszubildenden in die Turbulenzen der immer stärker sich auswirkenden Megatrends geraten. Diese Entwicklungen stellen uns ja nicht nur vor wachsende Anforderungen im Bereich der kognitiven Durchdringung von Komplexität, sondern auch vor die immer schwierigere Aufgabe, in solchen komplexen Vernetzungsbezügen angemessene Entscheidungen zu treffen – eine zentrale Frage unter einer Didaktik der Handlungsorientierung (vgl. Minnameier 1997). Mit unserem Forschungsprojekt wollen wir Beiträge zur Fundierung wirtschaftspädagogischer Strategien leisten, die den Aspekt der moralischen Urteilsbildung in die Analyse komplexer (ökonomischer) Situationen zu integrieren erlauben.

⁵ In Anlehnung an ein bekanntes Watzlawicksches Diktum kann man sagen, daß wir nicht *nicht* moralisch erziehen können (vgl. Beck u.a. 1996, 203).

Literatur

- Beck, Klaus (1990): Philosophische Ethik als Basis moralpsychologischer Theoriebildung? Ein Beitrag zur Kohlberg-Kant-Kritik. In: Strittmatter, Peter (Hrsg.): Zur Lernforschung: Befunde – Analysen – Perspektiven. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags von Gunther Eigler, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 7-23
- Beck, Klaus/Brütting, Bernhard/Lüdecke-Plümer, Sigrid/Minnameier, Gerhard/Schirmer, Uta/Schmid, Sabine-Nicole (1996): Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – empirische Befunde und praktische Probleme. In: Beck, Klaus/Heid, Helmut (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13. Stuttgart: Steiner, 187-206 [Forschungsbericht]
- Beck, Klaus/Bienengräber, Thomas/Heinrichs, Karin/Lang, Bärbel/Lüdecke-Plümer, Sigrid/Minnameier, Gerhard/Parche-Kawik, Kirsten/Zirkel, Andrea (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: Beck, Klaus/Dubs, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14. Stuttgart: Steiner, 188-210 [Forschungsbericht]
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence (1987): The measurement of moral judgment. Vol. I: Theoretical foundations and research validation. Cambridge (UK): Cambridge Univ. Pr.
- Euler, Dieter (1997): Sozialkompetenz als didaktische Kategorie. Vom 'didaktischen Impressionsmanagement' zu einem Forschungsprogramm. In: Dubs, Rolf (Hrsg.): 25 Jahre IWP. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 279-317
- Friede, Christian K. (1994): Sozialkompetenz als Ziel der Berufserziehung: begriffsanalytisch betrachtet. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, 606-625
- Garz, Detlef (1996): Lawrence Kohlberg zur Einführung. Hamburg: Junius-Verlag [empfohlene Einstiegslektüre]
- Lempert, Wolfgang (1988): Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen: Neue Deutsche Schule
- Lempert, Wolfgang (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und –konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13, 2-35
- Minnameier, Gerhard (1997): Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus. Ein Beitrag zur Orientierung in Fragen der Handlungsorientierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93, 1-29
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta [empfohlener Gesamtüberblick]
- Oser, Fritz/Schläfli, André (1985): Das moralische Grenzgängersyndrom: Eine Interventionsstudie zur Förderung sozial-moralischer Identität bei Lehrlingen. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Lebensbewältigung Jugendlicher. Weinheim: VCH, 111-130
- Oser, Fritz/Schläfli, André (1986): Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In: Oser, Fritz/Fatke, Reinhard/Höffe, Otfried. (Hrsg.): Entwicklung und Transformation. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt: Suhrkamp, 217-251

Spielthener, Georg (1996): L. Kohlbergs Theorie des moralischen Begründens.
Frankfurt/Main: Lang

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

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

Heft Nr. 2

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

Heft Nr. 3

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

Heft Nr. 4

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

Heft Nr. 5

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

Heft Nr. 6

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

Heft Nr. 7

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

Heft Nr. 8

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

Heft Nr. 9

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

Heft Nr. 10

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

Heft Nr. 11

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

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.*