
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

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

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

34

Klaus Beck

Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung

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. (2000): *Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung.*

© Copyright

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

Die Arbeitspapiere stehen auch als downloads zur Verfügung: http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm
--

KLAUS BECK

**Die moralische Dimension beruflicher
Umweltbildung**

Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung

1 Problemlage

Von einer Dimension beruflicher Umweltbildung zu sprechen, wie dies in dem mir vorgegebenen Thema der Fall ist, setzt ein mehr oder weniger umfassendes Verständnis des ins Auge gefaßten Gesamtkomplexes voraus. Mehr noch: Dieses Verständnis müßte, so sollte man erwarten, wenigstens in dem Maße differenziert sein, daß es eine mehrdimensionale Abbildung des Gegenstandes erlaubt. Zugleich impliziert das Reden von einer Dimension, daß mit ihr ein Meßraum konstituiert sei, innerhalb dessen das darzustellende Objekt lokalisierbar ist und – wenigstens prinzipiell – auch hinsichtlich der einschlägigen Merkmale variiert.

All diese Voraussetzungen können mit Blick auf das, was mit beruflicher Umweltbildung bezeichnet wird, nicht als erfüllt gelten. Schon allein der Bildungsbegriff mit seiner facettenreichen und von Widersprüchlichkeiten durchsetzten semantischen Tradition steht einer klaren Gegenstandsbestimmung im Wege. Die Zahl der „Dimensionen“, die ihm zugeschrieben werden, ist nahezu unüberschaubar (vgl. *Menze* 1970) und es kann keine Rede davon sein, daß diese „Dimensionen“ durchweg auch nur im Ansatz mit der Idee einer Metrik in Verbindung gebracht zu werden vermögen.

Wenn im folgenden dennoch die Kategorie der „Dimensionalität“ von beruflicher Umweltbildung beibehalten wird, so unter dem Ziel, in der angedeuteten Präziserungsrichtung ein Stück weit voranzukommen, also das „Moralische“ als Dimension dessen zu rekonstruieren, was mit beruflicher Umweltbildung bezeichnet werden kann. Dabei stellen sich allerdings eine Reihe von keineswegs bewältigten Schwierigkeiten ein, die zu identifizieren freilich das Verständnis für die Problemlage vertiefen kann. Um zu vermeiden, daß die Erörterung solcher Gesichtspunkte bereits im Vorfeld, etwa beim Begriff der beruflichen Bildung, stecken bleibt, soll dieser im vorliegenden Zusammenhang nicht unter einer explikatorischen Perspektive thematisiert werden. Das erscheint allerdings als problematischer Verzicht, weil in der Zusammensetzung mit dem Umweltbegriff die

Bedeutungsfrage erneut „auf dem Tische liegt“ und nunmehr doch auf Klärung des Begriffs der Umweltbildung drängt¹.

Man kann sich dieser Erwartung durch eine Kunstgriff entziehen, der sogar eine beachtliche Prima-vista-Plausibilität für sich hat. Er besteht darin, moralische Bildung als ein Element, eine Untermenge des im übrigen nicht näher bestimmten Begriffs der beruflichen Umweltbildung zu behandeln, mithin moralische Bildung als Konstituens von beruflicher Umweltbildung zu betrachten. Das erscheint deshalb sogar nahezuliegen, weil der verantwortliche bzw. verantwortbare Umgang mit der Umwelt, der bei aller Unklarheit ohne Zweifel mit der Themenformel impliziert ist, durchaus als eine moralische Angelegenheit angesehen werden kann: Würden „moralische“ Menschen umweltschädigendes Verhalten an den Tag legen? Dürfte man von „unmoralischen“ Menschen nicht erwarten, daß sie auch in Sachen Umwelt gedankenlos, wenn nicht gar rücksichtslos agieren?

In dieser Wendung könnten sich die folgenden Überlegungen ganz auf das Moralthema konzentrieren, zumindest dann, wenn aus ihnen eine zweite und dritte Problematik explizit herausgehalten wird, die ebenfalls mit dem Thema angesprochen sein könnte. Die zweite bestünde darin, den *Prozeß* der beruflichen Umweltbildung zum Thema zu machen und zu fragen, ob moralisch vertretbar sei, was als Mittel zur Erreichung jenes Ziels zum Einsatz kommt. Der dritte Problemkreis schließlich umschriebe die ins Grundsätzliche weisende Überlegung, ob – um es mit einer Wendung *Wilhelm Flitners* zu sagen – berufliche Umweltbildung „sittlich erlaubt“ sei.

Offenkundig hängen diese beiden zuletzt genannten Probleme vom Ergebnis der Bearbeitung des Zielbestimmungsproblems ab. Erst wenn dafür ein Lösungsvorschlag vorliegt, lassen sich die Mittel- und die Zulässigkeitsfrage überhaupt systematisch angehen. Wir werden sie daher im Rahmen dieses Beitrags nicht behandeln, um zunächst die Voraussetzungen, auf die sie u.a. rekurrieren müssen, etwas näher zu klären und das heißt, die Dimensionalität des Moralischen im thematischen Zusammenhang mit der Vermittlung von „Umweltbildung“ zu fokussieren. Dazu soll zunächst ein pädagogisch-psychologisch konturiertes Verständnis von Moralität skizziert werden (Kap. 2), um danach die angedeutete Problemlage unter zwei Hauptaspekten zu entfalten, nämlich der Frage nach der Dimensionalität (Kap. 3) und der Frage nach der umweltthematischen Spezifität (Kap. 4) des Moralischen.

¹ Für eine Analyse unter diesem Aspekt vgl. *Raufuß* 1993.

2 Moralität im Kontext von „Umweltbildung“

Auch wenn man dem eingangs angedeuteten Gedanken folgt, wonach „Umweltbildung“ gewissermaßen eine Angelegenheit entwickelter bzw. zu entwickelnder Moralität sei, so zeigt sich doch bei näherem Hinsehen, daß man damit keineswegs ein eindimensionales Konstrukt vor sich hat. Moralität erwächst nach unserem heutigen Verständnis vielmehr aus dem Zusammenwirken mehrerer interner psychischer Funktionen. Sie auch in der pädagogischen Praxis zu beachten ist besonders wichtig, weil sie in einem limitationalen Verhältnis zueinander stehen: Das Leistungsniveau jeder einzelnen Funktion kann dasjenige der übrigen begrenzen und so das Gesamtergebnis der moralischen Urteilsbildung restringieren.

Bevor wir die einzelnen Funktionen in ihrem Zusammenspiel kurz betrachten, ist ein Blick auf das funktionale Umfeld moralischer Urteilsprozesse hilfreich. Zunächst gilt es festzuhalten, daß menschliches Handeln, also (zumindest) alles bewußt intendierte Verhalten, bevor es emittiert wird, ausnahmslos (auch) eine interne moralische Kontrolle durchlaufen muß. Zwar erfolgt diese Kontrolle selbst in aller Regel vorbewußt, insbesondere bei sog. Routinehandlungen, auf die weiter unten noch näher einzugehen sein wird. Nur in eher seltenen Fällen eigenen Handelns springt zuvor eine bewußte und ausdrückliche Prozedur moralischen Reflektierens an. Viel häufiger dagegen fällen wir bewußte moralische Urteile über das Verhalten anderer Menschen, oftmals aus Anlaß der Folgen jenes Verhaltens, nicht zuletzt etwa mit Blick auf eingetretene Umweltzerstörungen. Insofern gehört moralisches Rasonnieren durchaus zur Alltagspraxis des menschlichen Lebensvollzugs und fällt keineswegs unter die Rubrik exotischer oder exklusiver Sonderaktivitäten eines eingeschränkten Personenkreises.

Manifestiertes Verhalten hat demnach in jedem Falle die interne Zulässigkeitschürde überstiegen, die interpersonell und – auch darauf wird noch einzugehen sein – situational unterschiedlich hoch sein kann. Nicht in jedem Falle wird das begleitende moralische Urteil frei von subjektiven Zweifeln sein (etwa bei vermeidbarer Autonutzung, bei der Lagerung von umweltbelastendem Müll oder bei der Gestaltung ressourcenverschleißender Produktionsprozesse) und manchmal dürfte die Zulässigkeitsentscheidung auch nach der Maxime der Wahl des (subjektiv) kleineren (moralischen) Übels erfolgen (bspw. bei der politischen Entscheidung zwischen Wachstumsförderung und Klimaschutz oder bei der Entscheidung eines Personalchefs über die Entlassung eines von zwei guten Mitarbeitern). Aber selbst in vergleichsweise extremen Situationen, wie etwa im Falle von Tötungsdelikten, wird der Protagonist zumindest im Augenblick der Tat sein Handeln für zulässig, wenn nicht

sogar für geboten halten. Und im Nachhinein werden vor Gericht nicht selten sogar Argumente vorgetragen, die jenes Handeln rechtfertigen sollen.

Man kann an diesen wenigen Beispielen schon sehen, (1) daß das Sprechen von „moralischem Handeln“ ein Pleonasmus ist, weil Handeln sich allererst über moralischen Urteilen konstituiert, (2) daß allerdings Handlungsrountinen ausgebildet sein können, denen eine moralische Reflexion inhärent ist und die somit das Alltagshandeln von Reflexionsprozessen entlasten, allerdings unter gewandelten Begleitumständen ihre Legitimierungsleistung womöglich „unter der Hand“ verlieren, und schließlich (3), daß moralische Urteile inter- und eben auch intrapersonal variieren².

Die Problematik, die sich für eine berufliche Umweltbildung als Entwicklung moralischer Kompetenz aus dieser Sichtweise ergibt, besteht nicht etwa darin, daß berufliches Handeln zu „moralisieren“, also um eine moralische Komponente anzureichern wäre, sondern darin, das ihm genuin innewohnende moralische Urteil an ein erwünschtes Prinzip zu binden. Darüber hinaus allerdings dürften zwei weitere, oftmals übersehene Aufgaben in den Blick rücken, nämlich zum einen „Enthabitualisierung“ routinierter umweltsensibler Handlungsmuster und zum anderen die Reduktion intrapersonaler Urteilsvarianz in den internen Zulässigkeitsprüfungen von Handlungen, die aus ökologischer Sicht in einer bestimmten Version konstant emittiert werden sollten. Die beiden Aufgaben stehen, was ihren Einfluß auf die Handlungsgenese betrifft, in einem funktional alternativen Verhältnis zueinander, insofern die erste gebietet, die Konstanz der Gewohnheit aufzubrechen, während die zweite fordert, Konstanz in der Urteilsbildung anzustreben. Tatsächlich ist Zuverlässigkeit in der Gestaltung und Ausführung beruflichen Handelns stets wünschenswert, allerdings jedoch mit der entscheidenden Einschränkung, daß diese Zuverlässigkeit auf einem Niveau gezeigt wird, das unter Qualitätsgesichtspunkten akzeptabel ist. Zwar wird ein solches Ziel niemals ohne den Rekurs auf gewohnheitsmäßige Verrichtungen erreichbar sein, weil wir nicht stets alles *ab ovo* durchdenken können. Aber in der Sache wäre eine reflektierte Konstanz des beruflichen Handelns deshalb wünschenswert, weil in ihr ggf. Änderungen der Randbedingungen stets unmittelbare Berücksichtigung fänden. Daraus ergibt sich, daß berufliche Umweltbildung weiterhin vor der ohne Zweifel schwierigen Aufgabe steht, das zu vermitteln, was im Kontext moralischer Erziehung als moralische Sensibilität bezeichnet wird (vgl. Keller 1996) – eine

² Der allgemeine moralische Konsens, der von der Verfassung und in der Gesetzgebung innerhalb einer Gesellschaft unterstellt wird, erweist sich insoweit als eine Fiktion, die freilich die ihr zuge dachte Funktion der sozialen Steuerung und normativen Orientierung demnach zu erfüllen vermag.

Aufmerksamkeit also, die angesichts bestimmter Sachverhalte bzw. Signale nicht nur für die relevanten Wahrnehmungen, sondern auch für deren bewußte Reflexion sorgt.

Wer sich vornimmt, Aufgaben der skizzierten Art im Rahmen beruflicher Bildung in Angriff zu nehmen, sollte eine möglichst klare Vorstellung davon haben, auf welche Weise die moralische Urteilsbildung in die Handlungsgenese eingreift und mehr noch, welche Prozesse zum Zustandekommen eines moralischen Urteils selbst beitragen. Erst dann eröffnet sich wenigstens die Chance, effizient pädagogisch wirksam werden zu können. Wie groß diese Chance ist, hängt auch davon ab, in welchem Maße die relevanten internen Merkmale und Instanzen überhaupt durch erzieherische Interventionen modifizierbar sind³. Es ist zumindest prinzipiell denkbar, daß gerade im Bereich der moralischen Urteilsbildung die Aussichten dazu eher ungünstig sind: Wie anders wäre es zu erklären, daß die permanenten Versuche im Schul- und Ausbildungswesen, die Moralität im allgemeinen und das Umweltbewußtsein im besonderen zu beeinflussen, offenkundig eher folgenlos geblieben sind. Allerdings bleibt doch die Hoffnung, daß diese Erfolglosigkeit eher unserer Unkenntnis der relevanten internen Strukturen und Prozesse geschuldet ist als ihrer – im Laufe der Ontogenese früh eintretenden – Inflexibilität.

3 Zur Dimensionalität des handlungssteuernden Urteilsgeschehens

Betrachtet man beim Stand unseres heutigen Wissens den Prozeß der situationsbezogenen moralischen Urteilsbildung, die das Handeln mitsteuert, so kann man zunächst vier interne Stationen identifizieren, die auf dem Wege zur Verhaltensmanifestation durchlaufen werden (vgl. Abb. 1). Die Übergänge zwischen diesen Stationen werden durch psychische Funktionen ermöglicht (gekennzeichnet durch „Fx-y“), die jeweils über dem situationalen Input in Kombination mit dem Output der vorauslaufenden Funktion spezifische Leistungen zum fortlaufenden Prozeß der Verhaltensgenese (den wir hier nur bis zur Station der Handlungsentscheidung verfolgen) beitragen.

Die ersten beiden Funktionen (F0-1 und F1-2) nehmen eine Schlüsselstellung ein, insofern sich über sie entscheidet, ob ein Sachverhalt als Zulässigkeitsproblem ins Bewußtsein gelangt oder nicht. Dabei bestimmt die Situationsdeutung (F0-1) darüber, was aus der Fülle der Umgebungssignale selektiert und für die interne Rekonstruktion der Situation herangezogen wird und was nicht. Hier kommen Aufmerksamkeitsleistungen ins Spiel, die ihrerseits

³ Vgl. zu diesem Problem *Brandstätter* 1989.

motivational gesteuert sind (vgl. dazu den entsprechenden Ausschnitt in Abb. 2) und kognitiven Begrenzungen in der Deutungsfähigkeit unterliegen.

Abb. 1: Stationen und psychische Funktionen in der Genese moralischer Urteile

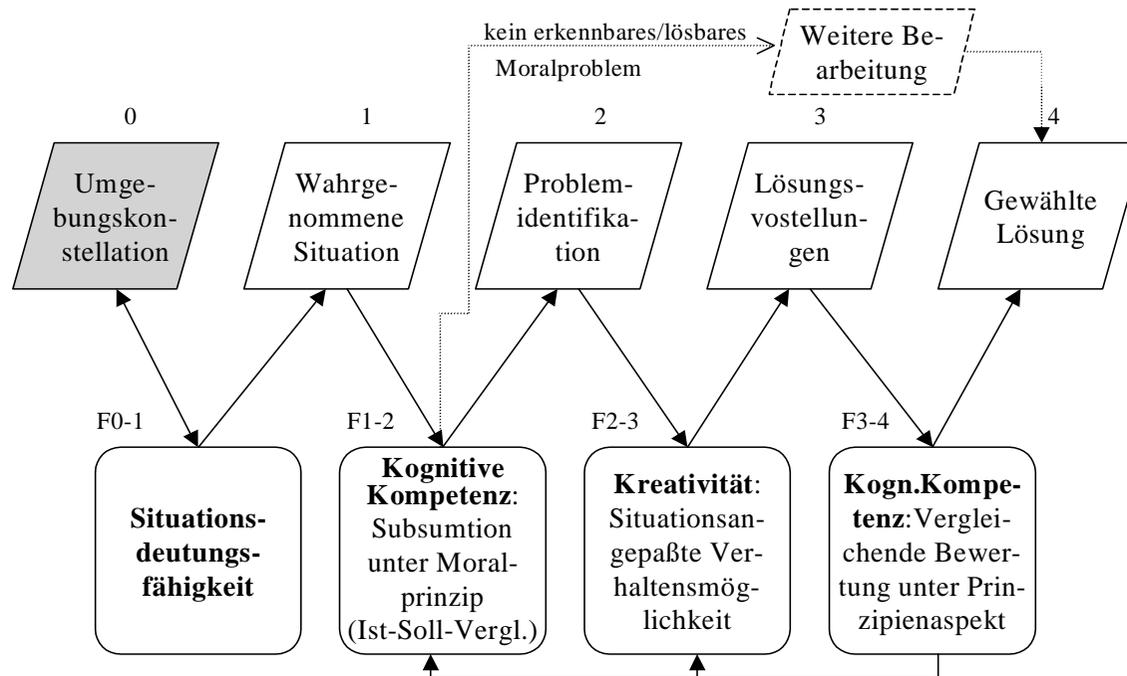
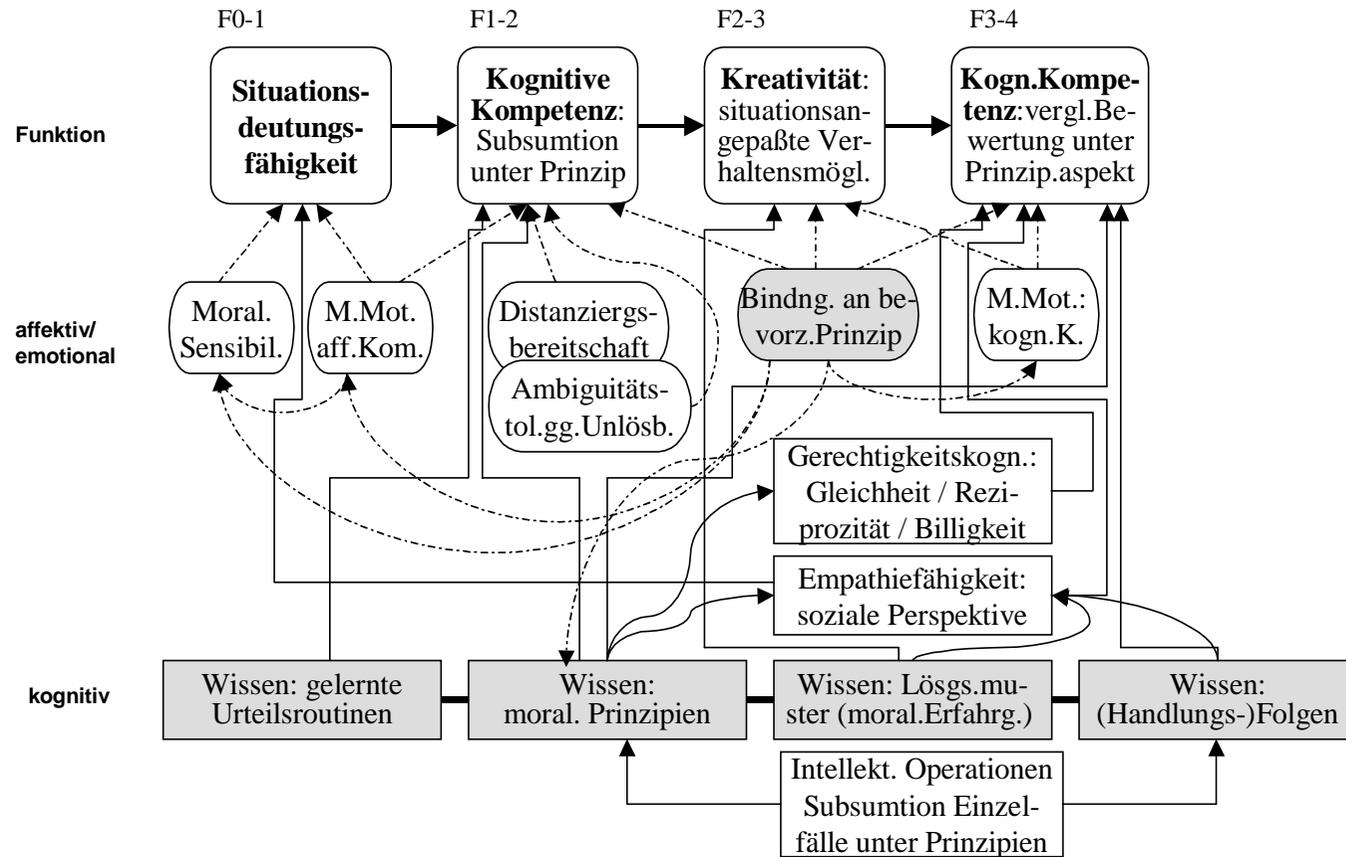


Abb. 2: Affektive und kognitive Grundlagen moralpsychologisch relevanter Funktionen



Mit der zweiten Funktion wird das Deutungsergebnis u.a. einer moralischen Prüfung unterzogen unter der Frage, ob ein (nicht-)akzeptabler Sachverhalt vorliegt. An dieser Stelle befindet sich auch die „Gewohnheitsweiche“, die dafür sorgt, daß wahrgenommene Situationen als Routinen oder als reflexionsbedürftig klassifiziert werden. Im Hintergrund dieser Funktion wirkt, wie aus Abb. 2 hervorgeht, ein entsprechender Wissensspeicher, über den die erforderlichen Abgleichprozesse abgewickelt werden und in den ggf. per Erziehung einzugreifen wäre.

Die nächsten beiden Funktionen erzeugen – freilich nur im Falle erkannter Reflexionsbedürftigkeit – situationsangepaßte, moralisch zulässige Verhaltensentwürfe. War zuvor ein Zulässigkeitsproblem gesehen worden, so besteht die Aufgabe nunmehr darin, Lösungsvorstellungen zu entwickeln (F2-3) und sie ihrerseits einer Zulässigkeitsprüfung (F3-4) zu unterwerfen – ein Vorgang, in dem eine Rückkopplungsschleife mehrfach durchlaufen werden kann, die bei Unlösbarkeit (z.B. kein umweltschonendes Verhalten möglich) auch nach F1-2 zurückführen und von dort den „Gewohnheitsweg“ führen kann, nunmehr allerdings unter Aufbietung von Ambiguitätstoleranz und ggf. innerer Distanzierung (vgl. Abb. 2).

Wie Abb. 2 veranschaulicht, ist das gesamte Urteilsbildungsgeschehen vielfach mit weiteren internen Funktionen vernetzt. Fragt man, welche dieser Instanzen der (berufs-)erzieherischen Beeinflussung besser zugänglich und welche eher resistent sind, so dürfte sich eine vergleichsweise klare Abgrenzung abzeichnen: Im kognitiven Bereich sind es die Wissensbereiche, die relativ flexibel durch pädagogisches Handeln erweitert werden können, allerdings durchaus mit Unterschieden, insofern Urteilsroutinen und Erfahrungswissen nur unter „Echtzeitbedingungen“ zu entwickeln sind, während der Wissenserwerb zu Urteilsprinzipien (vgl. etwa die Kohlbergschen Urteilsstufen; *Colby/Kohlberg* 1987, 18-19) und insbesondere zu (Kausal-)Zusammenhängen in der realen Welt lediglich den kognitiven Restriktionen in der Lernkapazität der Auszubildenden unterliegt. Traditionellerweise setzt berufliche Umwelterziehung im Sinne einer Verantwortungsethik, deren Moralkriterium die Zulässigkeit der (absehbaren) Handlungsfolgen ist⁴, vor allem bei letzterem an, was durchaus zielförderlich ist: Wer nicht über die Haupt- und auch über die oft unbeabsichtigten und unbedachten Nebenfolgen eigenen und fremden Handelns Bescheid weiß, kann diese auch

⁴ Vgl. dazu und zu einer kritischen Diskussion des Verhältnisses von Gesinnungs- und Verantwortungsethik *Welding* 1994, Kap. II.

nicht in der moralischen Evaluation alternativer Aktionspläne berücksichtigen⁵. Das alttestamentarische Gleichnis, daß, wer vom Baume der Erkenntnis isst, mit dem Fluch der Verantwortungsübernahme belegt werde, veranschaulicht die Funktion des Wissenserwerbs für die Entwicklung von Umweltbewußtsein recht eindrücklich und zutreffend. Wer nämlich weiß, welche direkten und indirekten Konsequenzen an das eigene und auch das fremde Handeln geknüpft sind, ist aus dem Paradies unschuldig-naiver Spontaneität vertrieben (vgl. auch *Neuweg* 1999, 24; *Heid* 1992, 133; *Hoff/Walter* 2000).

Daneben erweist sich jedoch die – verbreitete – erzieherische Beschränkung auf diesen Teil des Wissens als pädagogisch unzulänglich. Aus ihm allein erwächst nicht quasi-automatisch das erwünschte interne moralische Zulässigkeitskriterium, das in F3-4 (Abb. 1 und 2) zum Zuge kommt. Moralische Prinzipien, wie bspw. verschiedene Gerechtigkeitskonzepte, müssen ebenfalls „gewußt werden“ und dürfen vor allem nicht „träge“ sein (*Gerstenmaier/Mandl* 1995); wenn sie kognitiv verfügbar sein sollen, so bedarf es ihrer übenden Anwendung – eine bislang in der (berufs-)pädagogischen Praxis weitgehend vernachlässigte Aufgabe.

Die Leistungen im Bereich des kognitiven *Operierens* sind vergleichsweise stabil. In sie gehen in variierendem Ausmaß intellektuelle und affektive Kompetenzen ein (vgl. zur näheren Charakterisierung von Gerechtigkeitskognitionen *Spielthener* 1996, zur Empathie⁶ *Chandler* 1977), die nach heutigem Forschungsstand im Erwachsenenalter bei fortdauernder Nutzung wohl auf dem erreichten Niveau gehalten werden, aber nur unter Intensivtraining noch verbessert werden können (vgl. *Brandstätter* 1989). Im Treatment der beruflichen Bildung sind dazu keine Möglichkeiten vorgesehen.

Analoges gilt für nahezu alle affektiv-emotionalen Leistungen, die zum Zustandekommen der internen Zulässigkeitsentscheidung beitragen (vgl. zum philosophischen Hintergrund der „moralischen Gefühle“ *Tugendhat* 1997; *Pinn* 1997). Der sensibelste Beitrag wird hier mit der „Bindung an ein bevorzugtes moralisches Prinzip“ geleistet (vgl. Abb. 2). Er besteht darin, daß sich der Protagonist in einer Situation an ein Moralkriterium gebunden fühlt, also etwa an ein bestimmtes Gerechtigkeitsprinzip, eine Fürsorgemaxime oder einen prozeduralen Imperativ. Vor allem, wenn man annehmen muß, daß diese innere Verpflichtung kontextspezifisch variiert – und dafür sprechen viele Gründe und Befunde (vgl. *Beck* 2000, 361-364) –, kommt es, pädagogisch gesprochen, darauf an, bestimmte Kontexte beim

⁵ An dieser Stelle wird bekanntlich auch immer die Verantwortungszuschreibung problematisch (vgl. dazu *Heid* 1991), wenn bzw. weil sie mit u.U. kontrafaktischen Wissensunterstellungen beim handelnden Subjekt operiert.

⁶ Zur philosophischen Grundlegung vgl. *Thies* 2000.

Adressaten fest mit bestimmten Prinzipien zu verbinden. Mit Blick auf das Umweltproblem wäre anzustreben, bestimmte (berufliche) Situationen (s. dazu unten Kap.4) mit jenem Prinzip zu verknüpfen, das bei Kohlberg als Verpflichtung auf das Gemeinwohl charakterisiert wird (Stufe 4 seiner Entwicklungshypothese; vgl. *Colby/Kohlberg* 1987, 18). Es impliziert eine Systemperspektive, die darauf bedacht (und eben: moralisch verpflichtet) ist, den Bestand und die Funktionalität des zur Debatte stehenden Zusammenhangs zu erhalten, im vorliegenden Falle also das partielle oder gesamte Ökosystem. Die damit verbundene erzieherische Aufgabe besteht dann darin, situative Kontexte mit ökologischem Anspruch zunächst generell und dann jedoch für die Adressaten je spezifisch und faßbar zu identifizieren, ihre Wahrnehmung als solche Situationen über die Stärkung der thematischen Sensibilität und Motivation sicherzustellen und sie mit dem „Systemprinzip“ in eine möglichst stabile affektive Assoziation zu bringen, um so die Chance dafür zu eröffnen, daß unter konkurrierenden Handlungsprogrammen dasjenige den Vorzug erhält, das dem Umweltziel – ggf. unter Nebenbedingungen – optimal gerecht wird.

Man kann unschwer erkennen, daß das Konzept der Umweltbildung unter der moralischen Perspektive die pädagogische Praxis vor durchaus schwierige Aufgaben stellt. Zugleich wird aber auch deutlich, daß ein differenziertes Modell der Urteils- und Handlungsgenese die wesentlichen „Angriffspunkte“ freilegt und damit einen womöglich effizienteren pädagogischen „Zugriff“ erlaubt, wenn er auf der Basis einer geeigneten vorauslaufenden Diagnostik erfolgt.

Was die Dimensionalität des internen Geschehens betrifft, so ergibt sich – nach allem – ein verhältnismäßig differenziertes Bild. Betrachtet man die in Abb. 2 wiedergegebenen Instanzen als „Dimensionen“ der „Umweltbildung“, läge es nahe, von ihr als einem mehrdimensionalen Konstrukt zu sprechen (so auch *Drees/Pätzold* 1995, 499). Aber die bisherige Analyse gibt hinreichenden Anlaß, diese Form einer eher statistischen Betrachtungsweise zugunsten einer Prozeßperspektive hinter sich zu lassen. Angesichts dessen, was wir über die Neurophysiologie psychischer Leistungen inzwischen zuverlässig sagen können (vgl. z.B. *Roth/Schwegler* 1995; zum Leib-Seele-Problem auch *Beck* 1994), dürfte die Rede von „Bildung“ als einem „Produkt“ (vgl. *Brezinka* 1974b, 53-55) und auch alles analoge Sprechen von psychischen Zuständen gänzlich unangemessen sein. Vielmehr müssen wir alles Leben, auch das „geistige“, als einen ununterbrochenen, stets aktiven fortlaufenden Prozeß begreifen. Phänomenale Konstanz im Wissen und Denken erwachsen nur scheinbar aus stabilen Zuständlichkeiten; in Wirklichkeit handelt es sich bei ihnen um

gleichartige *Prozesse*, die offenbar unter relativ gleichbleibenden neuronal-physiologischen Gegebenheiten verlaufen⁷.

In dieser Sicht erweist sich zunächst das Konzept einer „Umweltbildung“ als eine kausal und funktional vernetzte interne Interaktionsstruktur, deren Output ein Argument in den Prozeß der internen Verhaltensentscheidung einspeist. Unter dem Aspekt der Dimensionalität wird man jede einzelne der involvierten Funktionen getrennt analysieren müssen. Ihr Prozeßcharakter scheint aber immerhin auf Kontinuirlichkeit und mithin auf Metrisierbarkeit zu verweisen – ein Punkt, der die Anwendung des Dimensionsbegriffs als gerechtfertigt erscheinen läßt, wenn auch in einem differenzierteren Sinne als eingangs angenommen. Nun erweist allerdings eine genauere Untersuchung dieses Sachverhalts, daß die Idee der Kontinuität womöglich eine heute nicht mehr zu haltende „regulative Idee“ (*Kant*) ist, weil jedenfalls unter ihr Entwicklung und Fortschritt als das Auftreten neuer Eigenschaften nicht enthalten sein kann: Kontinuirlichkeit einerseits und Entwicklung als qualitative Veränderung andererseits schließen sich logisch und empirisch aus (vgl. dazu im einzelnen *Minnameier* 2000a). Die Alternative, nämlich das Konzept der Sprünge bzw. Stufen-„Entwicklung“ ist zwar gerade in der Moral(entwicklungs)theorie, soweit sie auf *Piaget* zurückgeht, sehr verbreitet, jedoch kaum systematisch ausgearbeitet (einen ersten Vorschlag dazu hat *Minnameier* (2000b) vorgelegt). Ob und, wenn ja, welche Folgen sich daraus für die (Berufs-)Erziehungspraxis ergeben, ist gegenwärtig noch nicht abzusehen. Aber der Gedanke, daß „sprunghafte“ Veränderungen interner Funktionsstrukturen in den Bereich des solide Konzeptualisierbaren gerückt sind, könnte sie durchaus auch zu neuen methodischen Ansätzen inspirieren. Die Problemlage ist allerdings noch komplizierter, als es die bisherigen Ausführungen vermuten lassen. Inwiefern dies der Fall ist und welche Fragen sich daraus für die „Umweltbildung“ ergeben, wird im nachfolgenden letzten Abschnitt andiskutiert.

4 „Eine Welt – eine Moral“?

Mit dem Titel des von ihm herausgegebenen Sammelbandes knüpfen *Lütterfelds* und *Mohrs* (1997) an eine ethische Argumentation an, die mit der Form ihres Anspruchs, nämlich universal zu sein, in einer langen Tradition steht. Sie reicht von den hellenistischen Philosophen über die christlich-abendländischen Dogmatiker bis in die Gegenwartsphilosophie und besagt, daß die jeweils vertretene Ethik mit einem unbedingten

⁷ Die Zustandsannahme für kognitive und affektive ist schon deshalb problematisch, weil sie die Frage ungeklärt läßt, wie und wodurch ein gegebener „Zustand“ in einen „Folgezustand“ überführt wird und was

Geltungsgebot ausgestattet sei, daß also das jeweilige (oberste) Moralprinzip unter allen Umständen und zu jeder Zeit eingehalten werden müsse. Das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit bei Platon, der christliche Dekalog oder der Kantische Kategorische Imperativ sind prominente Beispiele für diesen Ethiktypus. Und tatsächlich scheint sich gerade auch unter einem ökologischen Aspekt der universalistische Ansatz zu bewähren: Die umweltrelevanten Zusammenhänge sind global, also räumlich nicht separierbar, und sie gelten, weil sie der Naturgesetzlichkeit unterliegen, zu allen Zeiten. Insoweit fügt sich die Sichtweise einer Umweltethik harmonisch in das Konzept der Universalethiken ein und gewinnt dadurch an zusätzlicher argumentativer Dignität.

Nun zeigt freilich die wachsende Zahl einschlägiger empirischer Befunde (*Beck/Dransfeld/Minnameier/Wuttke* 2001), daß die Realität des moralischen Denkens der Menschen „bestenfalls“ in Ausnahmefällen sich dem universalistischen Ansatz fügt (vgl. dazu *Beck/Brütting/ Lüdecke/Minnameier/ Schirmer/Schmid* 1996, 203-204; *Döbert* 1997, 85). Tatsächlich orientieren sich die handelnden Subjekte an unterschiedlichen und untereinander inkompatiblen moralischen Prinzipien (vgl. auch *Beck* 1999; *Lütterfelds* 1997, 177-179). Über die intrapersonellen Bedingungen und die kontextuellen Auslöser für den situativen Prinzipienwechsel ist aber gegenwärtig noch wenig bekannt.

Mit diesem Hinweis auf die *Realität* moralischen Denkens läßt sich der Anspruch einer Ethik selbstverständlich nicht ohne weiteres problematisieren⁸, obwohl auf der anderen Seite jede Ethik zweifellos die anthropologischen Gegebenheiten in Anschlag bringen muß und respektieren sollte. Ethik ist ja immer eine Ethik für den Menschen (vgl. *Lütterfelds* 1997, 177)⁹. Demnach übersteigt der von ihr begründete Sollensanspruch in der oben angesprochenen Tradition die menschliche Lebenspraxis mit der Begründung, daß er als zwar unerreichbare, jedoch richtunggebende Instanz, gleich einem Leuchtturm in der Ferne, anders seine appellative Funktion nicht zu entfalten vermöchte¹⁰.

diesen „Folgezustand“ stabil macht. Dagegen erweist sich die „Produkt“- bzw. Konstanzannahme für physische als plausibel. Vgl. jedoch auch hierzu *Minnameier* 2000a.

⁸ Das käme einem naturalistischen Fehlschluß (Moore) gleich, der jedenfalls logisch nicht zulässig ist. Allerdings wird oft übersehen, daß logische Unzulässigkeit nicht zwingend auch argumentative Unzulänglichkeit impliziert. Siehe dazu auch *Heid* 1992, 120.

⁹ Das gilt auch für Konzepte, wie die „pathozentrische“, die „biozentrische“ oder die „holistische“ Umweltethik, insofern sie ihre Appelle bzw. deren Begründungen stets an den/die Menschen richten (vgl. die Kurzcharakterisierungen bei *Hafemann* 1988).

¹⁰ Der bereits erwähnte Dekalog oder auch der Kategorische Imperativ sind Beispiele dafür, daß moralische Gebote etwas fordern, von dem man weiß, daß es von keinem menschlichen Wesen jemals vollständig erfüllt zu werden vermag.

Nun ist aber fraglich, wie groß die „Distanz“ zwischen moralischem Imperativ und moralischer Wirklichkeit sein darf, wenn der Appell des Prinzips sie erreichen und nicht folgenlos verhalten soll. Vieles spricht dafür, daß die Handlungspraxis angesichts allzu „hoher“ Ansprüche die moralische Herausforderung eines Prinzips ignoriert und sich ihre eigenen, faktisch erfüllbaren Standards gibt¹¹. Wir kennen solche Erscheinungen in vielfältiger Weise, von den bereichsspezifischen Standesethiken bis „hinunter“ zu den sog. Kavaliersdelikten und der Ganovenehre.

Projiziert man diesen letzten Gesichtspunkt auf die Ebene der systematischen Ethik, so wird durch ihn die Frage aufgeworfen, ob ein universalethischer Anspruch nicht prinzipiell moralische Wirkungsmöglichkeiten verspielt und ob – alternativ dazu – Sonderethiken, welche die lebenspraktischen Umstände in sich aufnehmen, in dieser Hinsicht effektiver wären¹². Diese Frage läßt sich nicht ohne weiteres beantworten und es bedürfte dazu einer genaueren empirischen Untersuchung. Aber auch ohne die auf diesem Wege zu gewinnenden Informationen läßt sich sagen, daß wir es im Alltag mit unterschiedlichen Umgebungskonstellationen zu tun haben und daß für sie auch unterschiedliche moralische Ansprüche zu stellen sind. So lassen sich etwa Konkurrenzsituationen von Kooperations-, Koordinations- und (Regel-)Konstitutionssituationen unterscheiden (für eine nähere Beschreibung vgl. *Beck* 1999; zum Grundsätzlichen vgl. *Deutsch* 1985). Nur für die letzteren wäre – etwa im parlamentarischen Verfahren – ein Anspruch zu erheben, wie er bspw. vom kategorischen Imperativ intendiert ist, während dieser gerade für Konkurrenzsituationen, die lediglich einen strikten Regelgehorsam einfordern, ausgesprochen dysfunktionale Wirkungen entfaltet.

Im Blick auf die Umweltthematik muß nun jedoch erneut bedacht werden, ob angesichts der raum-zeitlichen Unbeschränktheit der Problemlage nicht doch von vornherein eine universalethisch begründete Maxime zu etablieren sei – selbst dann, wenn für andere Handlungsbereiche Sondermoralen Verbindlichkeit beanspruchen dürften. Wo das Handeln schrankenlose Wirkungen erzeugt, so lautete das Argument, müssen auch unbeschränkte, universale Prinzipien Geltung beanspruchen.

Betrachtet man diesen Gedanken genauer, so erkennt man allerdings schnell, daß er in der Substanz gänzlich unzulänglich ist. Denn selbstverständlich entfaltet jede menschliche Lebensäußerung und also auch menschliches Handeln umweltrelevante Wirkungen, was

¹¹ So schon *Gehlen* 1969, zit. nach *Brumlik* 1997,20.

konsequenterweise alles menschliche Handeln überhaupt unter den Anspruch einer Umweltethik stellt, wie immer sie auch inhaltlich gefaßt sein mag. Und natürlich liegt eben darin, wie oben dargelegt, die intellektuelle Pointe der universalistischen Ethiken, daß sie mit ihrem ubiquitären Anspruch ohnehin alles Handeln unter ein und dasselbe Moralkriterium stellen und damit jeden Zulässigkeitskonflikt (wenigstens) prinzipiell vermeiden oder jedenfalls zu lösen beanspruchen. Denn eben dieses Kriterium ermöglicht ja, wenn es überhaupt praktisch tauglich ist¹³, stets eine Entscheidung zugunsten einer zulässigen Aktionsmöglichkeit.

Der Preis, um den die intellektuelle Eleganz universalistischer Ethikkonzeptionen erkaufte wird, erweist sich als hoch. Er besteht in ihrer notwendigen Realitätsferne und der damit verbundenen relativen praktischen Wirkungslosigkeit. Wo, um unsere spezielle Frage wieder aufzunehmen, alles menschliche Handeln unter den Anspruch eines umweltthematischen Zulässigkeitskriteriums gestellt wird, verliert dieser Anspruch faktisch Geltung, Gefolgschaft und Gehorsam. Er erodiert zur Leerformel. Im Sinne einer praktisch (potentiell) wirksamen Umweltmoral gilt es daher, sie als eine Sondermoral zu konzipieren, deren Standards die Gebots- und Verbotsbereiche hinreichend handlungsnah thematisieren und deren Geltungsbereich von anderen Regelungsfeldern deutlich abgegrenzt ist. Für das letztere bedarf es eines *Relevanzkriteriums*, das die „Zuständigkeit“ umweltmoralischer Prinzipien reguliert, für das erstere einer *Bereichssystematik*, die es erlaubt, Problemsegmente zu identifizieren und in der für sie geeigneten Terminologie moralische Prinzipien auszuformulieren. Beides kann im Rahmen dieses Textes nicht elaboriert werden. Doch ein paar Hinweise auf Beispiele und Probleme zum Kontext der „beruflichen Umweltbildung“ können abschließend andeuten, welche didaktischen Fragen beantwortet sein müssen, bevor das pädagogische Programm der Vermittlung einer moraligesteuerten, ökologisch vertretbaren Handlungskompetenz wirklich mit Aussicht auf Erfolg in Angriff genommen werden kann.

Was das *Relevanzkriterium* betrifft, so gilt es zunächst zu bestimmen, welche Prozesse und Zustände nach dem aktuellen Stand der ökologischen Wissenschaft als umweltkritisch zu betrachten sind. Wegen der nahezu unendlich großen Variationsbreite des menschlichen Handlungsspektrums hat es nämlich pädagogisch keinen Sinn, das Relevanzkriterium auf der Handlungsebene selbst zu etablieren. Vielmehr müssen (potentielle) Handlungsergebnisse benannt werden, die es – als Zustände von Welt – von den Akteuren zu erstreben bzw. zu

¹² Wobei erneut darauf hinzuweisen ist, daß auch damit nicht etwa ein genuin philosophisch-ethisches, sondern ein pragmatisches Argument ins Spiel gebracht wird.

¹³ Hinsichtlich des Kategorischen Imperativs wird dies freilich mit guten Gründen angezweifelt; vgl. *Schnoor*.

vermeiden gilt. Diese Benennung muß vollständig sein (wie gesagt, gemäß dem jeweils aktuellen Wissensstand), damit zugleich deutlich ist, welche weiteren Handlungsergebnisse (nämlich die nicht benannten) irrelevant und daher nicht in den Anspruchs- und Geltungsbereich umweltethisch begründeter Regulierungen fällt. Einerseits ist klar, daß derartige Beschreibungen auf einem relativ hohen Allgemeinheitsniveau erfolgen sollten, um kognitiv überschaubar zu bleiben (etwa des Konzepts der Ressourcenschonung auf der Ebene von Energieverbrauch, Wasserverschmutzung, biologischen Abbauprozessen), andererseits müssen sie stringent auf die unterschiedlichen beruflichen Handlungssphären heruntergebrochen werden können (etwa auf die Ebene von Wärmedämmungsvergleichen oder der Klärwerkschemie).

Unglücklicherweise steckt hinter der Relevanzfrage weiterhin ein kognitiv schwieriges Mengenproblem, das darin besteht, daß eine Reihe von unerwünschten Umweltzuständen erst aus der Addition der vielen individuellen marginalen Belastungshandlungen erwachsen (Wasser-, Benzinverbrauch etc.). Es fällt vielen Menschen schwer, den Zusammenhang zwischen den ökologischen Makroprozessen und ihrem individuellen Beitrag zu deren Zustandekommen zu durchschauen und insbesondere ihn angemessen ökologisch zu bewerten. Beides ist jedoch Voraussetzung für die Bildung eines „informierten“ moralischen Urteils (vgl. Abb. 2 „Wissen: (Handlungs-) Folgen“). Wo entsprechende Einsichten nicht zu vermitteln sind, müssen sanktionsbewehrte Regeln das berufliche Handeln moralisch stabilisieren, also etwa das relativ elaborierte moralische Motiv der Systemerhaltung durch das einfachere moralische Motiv der Strafvermeidung ersetzen. Entscheidend für den gesamten Zusammenhang ist jedoch, daß die moralökologische Relevanz über ihre biologisch-funktionale Begründung hinaus in den Horizont der subjektiven Wahrnehmbarkeit und des subjektiven Interesses gerückt zu werden vermag. Dies letztere ist jene berufspädagogische Aufgabe, die über der Vermittlung des Ökologiewissens oftmals übersehen zu werden scheint und es daher zu „trägem Wissen“ (*Gerstenmaier/Mandl* 1995) werden läßt.

Das Problem der *Bereichssystematik* ist mit der Identifikation umweltsensibler Sachverhalte, die von anderen Bereichen (bspw. Marktprozessen, Politik, Rechtsprechung, Sozialarbeit) als Feld einer Sondermoral abgegrenzt werden, noch nicht vollständig gelöst. Zu fragen bleibt nämlich, ob es innerhalb des Umweltkomplexes Substrukturen gibt, die unterschiedlicher moralischer Zugriffe bedürfen. Tatsächlich wird man in ethischer Sicht drei Problemlagen voneinander trennen können und müssen, deren Unterscheidbarkeit in der

berufspädagogischen Aus- und Weiterbildungspraxis zu vermitteln wären (vgl. dazu auch *Heid* 1992, 128-130). (1) Da ist zunächst jener Bereich zu beachten, der durch Gesetze, Konventionen oder Verträge eine Regelung erfahren hat. Prinzipiell muß man davon ausgehen dürfen, daß die moralische Perspektive in derartigen Regelungen bereits Berücksichtigung gefunden hat und daher „lediglich“ deren Einhaltung geboten ist. Das individuelle Zulässigkeitsurteil kann demnach aus der bereits gelernten Routine der Regelbefolgung in Verbindung mit einer Gehorsamsmotivation hervorgehen (vgl. Abb. 2), die beide auf Straf- bzw. Kostenvermeidung fokussieren und insofern nicht *mehr* verlangen, als eine eigeninteressierte Vorteilsorientierung. Die moralische Herausforderung, die damit freilich verbunden ist, besteht im Verzicht auf defektives Handeln, auf jenen vorteilssteigernden Opportunismus, der dem Regelverletzer, solange er zu einer kleinen Minderheit gehört und nicht erwischt wird, komparativ überproportionale Zusatzvorteile verschafft (vgl. zu diesem Problem und seiner Modellierung im sog. Gefangenendilemma z.B. *Aufderheide* 1995). Der Anreiz zum Regelverstoß ist bei kurzfristiger „Kalkulation“ vergleichsweise hoch, bei mittel- bzw. langfristiger Betrachtung geht er in aller Regel jedoch gegen Null und darunter. In der beruflichen Sozialisation gilt es daher, diesen Gesichtspunkt durchschaubar zu machen und zu verdeutlichen, daß die Folgekosten auch für den Defektierenden insgesamt höher sind als die Kosten der Regelbefolgung. Man muß sich allerdings auch hier darüber im klaren sein, daß unter einer moralischen Vorteilsorientierung sehr hohen Defektionsanreizen kaum widerstanden werden kann. Es ist insofern auch eine Angelegenheit der intelligenten Regelvorgabe, das Risiko der Übertretung hinreichend hoch zu setzen.

Die zweite Problemlage erwächst für Handlungen und Handlungsfolgen mit Umweltrelevanz, die nicht verboten, sondern allenfalls an (Markt-)Preise gekoppelt sind. Zu ihnen gehören beispielsweise Wasser-, Treibstoff- und weiterer Energieverbrauch sowie der sog. Luxuskonsum und der „großzügige“ Verbrauch von Materialien bei der Produktion von Gütern und Dienstleistungen, auch wenn er Abnehmern in Rechnung gestellt werden kann (inklusive Ersatz- statt Reparatursentscheidungen). Der Sache nach wäre auch zu dieser Fallgruppe der Gesetz-/Regelgeber gefordert. Da jedoch keine Chance besteht, Vorschriften für diesen Bereich auf Einhaltung hin zu kontrollieren, hätten auch Sanktionsdrohungen keine Wirkung. Die mit Gesetzen/Regeln verbundene Steuerungserwartung ließe sich also nicht erfüllen.

Die dritte Problemlage betrifft Handlungen und Handlungsfolgen, deren umweltkritische Effekte vermutet, aber (noch) nicht hinreichend durchschaut werden. Hierher gehören die bekannten „großen“ Themen der Gentechnik im besonderen und der Technikentwicklung im allgemeinen. Weiterhin fallen in diesen Bereich jene Handlungen und Handlungsfolgen, deren ökologische Auswirkungen bereits erkennbar sind, für die jedoch (noch) keine Regelungen vorliegen (wie etwa bei der Immissionsschutzgesetzgebung, soweit sie auf Konzentrationswerte abstellt, aber die umweltrelevanten Ausstoßmengen nicht regelt; vgl. z.B. Bundes-Immissionsschutzgesetz v. 14. Mai 1990).

Für die letzten beiden Problemlagen (2) und (3) erfordert ein auf Umweltschonung bedachtes Programm interne moralische Zulässigkeitsurteile, die sich an einem System(erhaltungs-)prinzip orientieren. Über ein solches Prinzip kognitiv zu verfügen und es affektiv zu bevorzugen setzt aber voraus, daß die mit ihm verbundenen intellektuellen Operationen überhaupt ausgeführt werden können (etwa im Sinne von Piagets Stufe der formalen Operationen). Dazu gehören bspw. Generalisierungs- und Extrapolationsleistungen ebenso wie vernetztes Denken in Haupt- und Nebenfolgen (vgl. Abb. 2: Intell. Operationen). Ohne sie kommen moralische Urteile des genannten Typs nicht zustande. Aber selbst wenn sie gefällt werden können, ist nicht gesichert, daß sie sich in der Handlungsgenese durchsetzen. Denn sie konkurrieren zumeist mit Urteilen auf der Basis des Vorteilsinteresses, die nach dem Konzept einer umweltbezogenen Sondernorm in diesen beiden Konfliktfeldern *nicht* zum Zuge kommen sollten. Und es sieht tatsächlich eher so aus, daß die Lebenspraxis dem tradierten universal-ethischen Heiligkeitsanspruch auf unbedingten moralischen Gehorsam mit einem universalen Egozentrismus antwortete, den sie zumindest in allen öffentlich-anonymen (Inter-)Aktionen auch stillschweigend durchsetzt.

Es ist nicht zuletzt dieser Sachverhalt – über dessen höhere oder geringere empirische Verarbeitung man trefflich streiten mag –, der das Geschäft der „beruflichen Umweltbildung“ auch dann erschwert oder gar unterläuft, wenn deren dimensionale Struktur durchschaut und unter dem Aspekt der Entwicklungsmöglichkeiten als gestaltbar erkannt ist. Menschliches Handeln bedarf im Blick auf seine moralische Qualität offenbar stets der institutionellen Stützung, wenn es nicht auf eine rein egozentrische Standardorientierung zurückfallen soll (vgl. auch *Kaiser/Brettschneider* 1996, 174). In offenen Gesellschaften wie der unsrigen muß diese Stützung neben der Institutionalisierung von sanktionsbewehrten Regeln über den öffentlichen Diskurs erfolgen, in welchem Modelle und Prinzipien anspruchsvollerer moralischer Reflexion mit starken inhaltlichen Bezügen dort kommuniziert und anerkannt

werden, wo auf der Grundlage einer wohl begründeten Sondermoral die Verfolgung des systemischen Gesamtzieles andernfalls infrage gestellt wäre. Öffentliche (Berufs-)Erziehung vermag es nicht, über die Beeinflussung ihrer Adressaten die gesellschaftliche Praxis zu verändern (vgl. *Brezinka* 1974a, 69-72). Erhielte sie jedoch in der angedeuteten Weise öffentliche Unterstützung, so könnte sie auch zur Erreichung der politisch erwünschten Umweltziele durch die Vermittlung einer differenzierten moralischen Urteilsfähigkeit einen registrierbaren Beitrag leisten.

Literatur

- Aufderheide, Detlef: Unternehmer, Ethos und Ökonomik. Moral und unternehmerischer Gewinn aus der Sicht der Neuen Institutionenökonomik. Berlin: Duncker & Humblot, 1995
- Beck, Klaus: Das Leib-Seele-Problem und die Erziehungswissenschaft – Ein Orientierungsversuch. In: Pollak, Guido/Heid, Helmut (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Bd. 17. Weinheim: Dt. Studien Verlag, 1994, S. 227-267
- Beck, Klaus: Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie. *Pädagogische Rundschau*, 53, (1999), S. 9-28
- Beck, Klaus: Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, (2000) S. 349-372
- Beck, Klaus/Brütting, Bernhard/Lüdecke, Sigrid/Minnameier, Gerhard/Schirmer, Uta/Schmid, Nicole S.: 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. Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, 1996, S. 187-206
- Beck, Klaus/Dransfeld, Andrea/Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline: Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education. (2001), in press.
- Brandstätter, Hermann: Stabilität und Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, (1989), S. 12-20
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung und Kulturrevolution. München: Reinhardt, 1974a
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt, 1974b
- Brumlik, Micha: Anthropologische und psychologische Prämissen eines fraglichen Weltethos. In: Lütterfelds, Wilhelm/Mohrs, Thomas (Hrsg.): Eine Welt – eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1997, S. 19-35
- Chandler, Michael: Social cognition. In: Overton, W.F./McCarthy Gallagher, J. (eds.): Knowledge and development. Vol. 1. Advances in Research and Theory. New York, 1977, S. 93-147

- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence: The Measurement of Moral Judgment. Vol. I. Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Pr., 1987
- Deutsch, Morton: Distributive Justice. New Haven: Yale Univ. Pr., 1985
- Döbert, Rainer: Welche Wertsysteme/Weltbilder überleben den diskursiven Test? In: Lütterfelds, Wilhelm/Mohrs, Thomas (Hrsg.): Eine Welt – eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1997, S. 77-103
- Drees, Gerhard/Pätzold, Günter: Beruf, Bildung und Umweltkompetenz – Auf dem Weg zu einem Modell lernortkooperativer beruflicher Umweltbildung. In: Pätzold, Günter/Walden, Günter (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 1995, S. 493-515
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter Konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 41, (1995), S. 867-888
- Hafemann, Michael: Die Suche nach einer Umweltethik. Psychologie heute, 15, (1988), Heft 2, S. 41-45
- Heid, Helmut: Ökologie als Bildungsfrage. Zeitschrift für Pädagogik, 38, (1992), 113-138
- Heid, Helmut: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. Neue Sammlung, 31, (1991), S. 459-481
- Hoff, Ernst-H./Walter, Jens: Wie wirksam ist das eigene Umwelthandeln? Ökologische Kontrollvorstellungen zu individuellem und kollektivem Handeln. In: Heid, Helmut/Hoff, Ernst-H./Rodax, Klaus (Hrsg.): Ökologische Kompetenz. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1998. Opladen: Leske+Budrich 2000, S. 226-247
- Kaiser, Franz-Josef/Brettschneider, Volker: Reflexionen zur Vermittlung von Urteilskompetenz im Rahmen wirtschaftsberuflicher Erziehung. In: Seyd, Wolfgang/Witt, Ralf (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Hamburg: Feldhaus, 1996, S. 163-174
- Keller, Monika: Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim: Beltz, 1996
- Lütterfelds, Wilhelm: Sind Universalität und Konvergenz der Moral miteinander verträglich? Ein begriffliches Modell. In: Lütterfelds, Wilhelm/Mohrs, Thomas (Hrsg.): Eine Welt – eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1997, S. 177-202
- Lütterfelds, Wilhelm/Mohrs, Thomas (Hrsg.): Eine Welt – eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1997
- Menze, Clemens: Stichwort „Bildung“. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1970, Sp. 921-937
- Minnameier, Gerhard: Entwicklung und Lernen – kontinuierlich oder diskontinuierlich?: Grundlagen einer Theorie der Genese komplexer kognitiver Strukturen. Münster: Waxmann, 2000a
- Minnameier, Gerhard: Strukturgenese Moralischen Denkens: eine Rekonstruktion der Piagetschen Entwicklungslogik und ihre moraltheoretischen Folgen. Münster: Waxmann, 2000b
- Neuweg, Georg Hans: „Werte-Erziehung“ und das Programm der Vernunft. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln). (1999), Heft 3/4, S. 24-27

- Pinn, Sabine: Moralisches Gefühl und moralisches Urteil. In: Willaschek, Marcus (Hrsg.): Moralbegründung und Gerechtigkeit. Münster: Lit, 1997, S. 37-40
- Raufuß, Dietmar: Umweltbildung bzw. Umwelterziehung. Überlegungen zur Bedeutung eines neuen Begriffs. Pädagogische Rundschau, 47, (1993), S. 341-355
- Roth, Gerhard/Schwegler, Helmut: Das Geist-Gehirn-Problem aus der Sicht der Hirnforschung. Ethik und Sozialwissenschaften, 6, (1995) 1.8
- Schnoor, Christian: Kants Kategorischer Imperativ als Kriterium der Richtigkeit des Handelns. Tübingen: Mohr, 1989
- Spielthener, Georg: L. Kohlbergs Theorie des moralischen Begründens. Eine philosophische Untersuchung. Frankfurt/Main: Lang, 1996
- Thies, Christian: David Hume und die Theorie der moralischen Affekte. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 22, 2000, S. 235-244
- Tugendhat, Ernst: Gleichheit und Universalität in der Moral. In: Willaschek, Marcus (Hrsg.): Moralbegründung und Gerechtigkeit. Münster: Lit, 1997, S. 3-25
- Welding, Stephen O.: Fundamenta Ethica. Die Begründungskultur von Moralität. Stuttgart: Steiner, 1994

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

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

Heft Nr. 2

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

Heft Nr. 3

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

Heft Nr. 4

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

Heft Nr. 5

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

Heft Nr. 6

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

Heft Nr. 7

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

Heft Nr. 8

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

Heft Nr. 13

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

Heft Nr. 14

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

Heft Nr. 15

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

Heft Nr. 16

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

Heft Nr. 17

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

Heft Nr. 18

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

Heft Nr. 19

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

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

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

Heft Nr. 20

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

Heft Nr. 21

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

Heft Nr. 22

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

Heft Nr. 23

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

Heft Nr. 24

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

Heft Nr. 25

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

Heft Nr. 26

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

Heft Nr. 27

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

Heft Nr. 28

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

Heft Nr. 29

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

Heft Nr. 30

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

Heft Nr. 31

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

Heft Nr. 32

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

Heft Nr. 33

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