

M 2/ 4 Olympische Erziehung als Werteerziehung

4.2 Ewald Terhart: Methoden der Moralerziehung: Moralisches Lernen

Aus: Ewald Terhart: Lehr-Lern-Methoden. (Kapitel 5.4, S. 157-164).
Weinheim/München 1989

Das öffentliche Schulwesen ist aufgrund seines auch juristisch fixierten Betriebszwecks nicht nur gehalten, elementare Kulturtechniken, intellektuelle Fähigkeiten sowie einen kulturspezifischen Wissenskörper an die Schüler zu vermitteln, sondern hat darüber hinaus auch die Verpflichtung, die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu fördern (nicht-kognitiver Lernbereich). Obwohl viele Lehrer sich auf eine Rolle als Informationsdarbieter zurückziehen versuchen, ist dies faktisch nicht möglich und schulrechtlich darüber hinaus nicht sanktioniert. Hinsichtlich des nicht-kognitiven (sozialen, emotionalen, moralischen) Lernbereichs steht die Schule bzw. der unterrichtende Lehrer sowohl juristisch wie auch faktisch nicht vor der Wahl, entsprechende Wirkungen nicht oder eben doch zu bewirken: Soziales und moralisches Lernen findet in jedem Fall statt — ob der Lehrer dies nun will oder nicht. Bleibt also die Entscheidung, wie die Schule bzw. der Lehrer sich zu diesem Lernbereich stellt: ob er ihn ignorieren und damit die dort gleichwohl auftretenden Erfahrungen der Schüler als stille, ungeprüfte Nebenwirkungen des Unterrichts betrachten will — oder aber diesen Lernbereich in seine pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Überlegungen mit einbezieht, d.h. nicht einfach Wirkungen konstatieren oder gar ignorieren, sondern sie intentional beeinflussen will.

Die Entscheidung zwischen einem Konstatieren bzw. Ignorieren von Wirkungen einerseits und der Einbeziehung dieses Lernbereichs in die didaktisch-methodischen Überlegungen andererseits ist nun keine Frage von ‚Alles oder Nichts!‘. Genauso wenig, wie ein Ignorieren von Wirkungen diese bereits aus der Welt schafft, genauso wenig impliziert der umgekehrte Beschluß, nunmehr gezielt methodische Bedingungen für ein ‚moralisches‘ Lernen zu schaffen, bereits notwendig das Abgleiten in einen rigiden Gesinnungsunterricht. Aufgrund der Sensibilität der Materie (Norm- und Wertfragen) sowie dem Eigenrecht der Heranwachsenden gerade in diesem Bereich ist vor allzu weitgehenden Ansprüchen an eine methodische Strukturierung und Strukturierbarkeit von moralischen Lern- und Entwicklungsprozessen zu warnen (vgl. Loser/Terhart 1986). Selbstverständlich hat die Schule sowohl die Aufgabe wie auch die Möglichkeit, den Prozeß der Entwicklung des moralischen Bewußtseins *positiv* zu beeinflussen — auf *irgendeine* Weise beeinflusst sie ihn sowieso. Allerdings ist damit kein Freibrief für ‚gut gemeinte‘ moralische Indoktrination ausgestellt. Es geht nicht um Moralerziehung: ja oder nein, sondern kann nur um eine differenzierte Beurteilung der verschiedenen methodischen Konzepte zur Förderung moralischen Lernens gehen. Hierzu soll dieser Abschnitt einen Beitrag leisten.

Moralischerziehung, häufig auch Wertezziehung genannt, erfreut sich als schulpädagogische Programmformel seit einigen Jahren zunehmender Beliebtheit. Im Zuge der Kritik an der einseitig intellektuellen Ausrichtung schulischen Lehrens und Lernens bei gleichzeitiger, z.T. bewußter Zurückstellung aller normativen, moralbezogenen Aspekte kam und kommt es als Bemühung um eine „Rückgewinnung des Erzieherischen“ zu einer verstärkten Entwicklung von Konzeptionen, die das kritisierte intellektualistische Wertevakuum durch explizite Wertezziehung auszufüllen und damit die Orientierungslosigkeit der Heranwachsenden abzubauen gedenken. Diese Bewegung hat auch etwas mit dem bekannten „Mut zur Erziehung“-Aufruf zu tun, geht hierin jedoch nicht auf: Die Frage nach der Möglichkeit und Legitimität einer Erziehung zur Moralität ist sehr viel älter und läßt sich bis auf die Urformen pädagogischen Denkens

zurückverfolgen. Zweitens sind nicht alle Ansätze zur Moralerziehung inhaltlich derart auf eine Erziehung zur Mutlosigkeit angelegt, wie dies im Aufruf „Mut zur Erziehung“ impliziert ist. Über die Tatsache, daß jede erzieherische Handlung ‚moralische‘ Implikationen hat, kann nicht gestritten werden; allerdings ist natürlich strittig, welche inhaltliche Tendenz hierbei jeweils verfolgt wird, und wie dies geschieht. — Im folgenden sollen fünf verschiedene Ansätze zur Moralerziehung sowie deren „methodische“ Konsequenzen unterschieden werden:

1. *Moralische Erziehung als Wertübermittlung*: Dieser Ansatz zur moralischen Erziehung bzw. zum moralischen Lehren und Lernen ist durch die Orientierung an einem vorgestellten und als verbindlich erachteten Normen- und Wertekodex sowie hierdurch gestützten Tugendkatalogen und Verhaltensvorschriften gekennzeichnet. Dieses Wertesystem soll durch eine entsprechende Erziehung an die nachwachsende Generation vermittelt werden und hier Verbindlichkeit sowie Orientierung schaffen: Werterziehung als Wertübermittlung. Solche pädagogischen Systeme hat Blankertz (1972, S. 18ff.) als „normative Didaktiken“ bezeichnet und kritisiert. Im Grunde handelt es sich um weltanschaulich gebundene Pädagogiken, die in ihren handlungspraktischen, „methodischen“ Konsequenzen die Techniken der Manipulation und Indoktrination streifen, z.T. sogar bewußt aufgreifen. Einem solchen Ansatz liegt ein pessimistisches Bild des Kindes bzw. des kindlichen oder jugendlichen Entwicklungsprozesses zugrunde, denn die Notwendigkeit der Moralisierung wird mit der andernfalls drohenden Gefahr des Unterschreitens menschlicher Möglichkeiten bzw. der Orientierungslosigkeit und der dann gegebenen Verführbarkeit durch andere (und das sind immer: falsche) Propheten begründet. Das Eigenrecht der nachwachsenden Generation auf die Relativierung alter und Erarbeitung neuer Wertmuster wird negiert. Werterziehung als Wertübermittlung kann insofern immer nur partikularen Charakter haben, denn sie bemüht sich um die Konservierung und den Transport ihres *jeweiligen* Norm- und Wertehorizontes. Rückfragen an Legitimation oder auch nur formale Konsistenz dieses Normensystems verbieten sich von selbst, denn dadurch würde seine verordnete Geltungskraft bereits der Gefahr der Relativierung, schließlich der Erosion ausgesetzt. Solche Formen der Moralerziehung sind in modernen und pluralistischen Gesellschaften nur noch in wenigen Enklaven anzutreffen, wenngleich insbesondere das von konservativer Seite artikulierte Interesse an Werterziehung Anklänge an solche Positionen erkennen läßt. „Besonders beliebt sind solche Vorstellungen (i.S.v. Wertübermittlung—E.T.) bei Bildungspolitikern. Werterziehung — natürlich ja! Wie? — Durch Einbringen entsprechender Maßnahmen. Der Lehrer sorgt dafür. Die Schüler werden angehalten. Das Resultat ist ein Rucksack voll Tugenden“ (Oser 1986, S. 495; konservative Werterziehung wird dokumentiert und kritisiert bei Böhm 1986).

2. *Moralische Erziehung als Wertklärung*: Während die Strategie der Wertübermittlung einen rigiden moralpädagogischen Standpunkt vertritt, demzufolge der Einzelne ein gesetztes Wertesystem zu übernehmen hat, geht der Ansatz der Wertklärung umgekehrt davon aus, daß jedes einzelne Individuum das Recht auf Setzung je persönlicher Präferenzen hat und der Erziehung hierbei die Aufgabe zufällt, Kinder und Heranwachsende zur Klärung von und Entscheidung über je individuelle Norm- und Wertpräferenzen zu bringen. Der Wertklärungsansatz ist durch die Arbeit von Raths u.a. (1966/1976) bekannt geworden. Ausgangsproblem ist nicht die Existenz problematischer, falscher Wertvorstellungen, sondern die in modernen Gesellschaften häufig anzutreffende Orientierungslosigkeit und Unklarheit der Menschen über ihre eigenen Handlungsziele. „Solche Menschen scheinen keine klaren Zielsetzungen zu haben, nicht zu wissen, in welcher Richtung sie marschieren und warum. Menschen mit unklaren Werten haben keine Weisungen für ihr Leben, haben keine Kriterien, nach denen sie auswählen

können, was sie mit ihrer Zeit, ihrer Energie, ihrem Dasein selbst machen sollen ... Werte gehören zu den kostbarsten Gaben, die der Mensch erhielt. Es scheint jedoch immer mehr offenbar zu werden, daß nur allzu wenige Menschen tatsächlich klare Wertvorstellungen haben“ (ibid., S. 26).

Der Ansatzpunkt für diese Form der Moralerziehung ist also das Individuum; Ziel ist die Hinführung zu einem klaren individuellen Wertemuster. Damit ist ein bedeutsamer Unterschied zur eben skizzierten Wertübermittlung gegeben: Es geht nicht mehr um die Alternative ‚richtige‘ vs. ‚falsche‘ Werte, sondern um die Alternative ‚klare‘ vs. ‚unklare‘ persönliche Präferenzen. Den Vorwurf des Relativismus haben Raths u.a. mittlerweile ausräumen können, nicht jedoch den Vorwurf, „in diesem Ansatz würden moralische Probleme trivialisiert, indem sie mit Fragen des persönlichen Geschmacks, der individuellen Neigungen und Vorlieben in einen Topf geworfen und in analoger Weise unterrichtlich begründeten/dogmatisch gesetzten Wertesystems, sondern um die Orientierungsprobleme von Individuen in Gesellschaften, in denen eben kein fester und verbindlicher Konsens über ein Wertesystem (mehr) herrscht. Eine inhaltliche Prüfung der individuellen Präferenzen tritt zurück zugunsten der Annahme, daß es in jedem Fall nützlich ist, überhaupt klare individuelle Zielperspektiven zu haben. Es geht nicht um systematische Probleme der Ethik, sondern um Orientiertheit im individual-psychologischen Sinne. Damit unterliegt diesem Ansatz ein eher optimistisches Bild der Entwicklung des Menschen: Das ‚an sich‘ gute Individuum muß durch moralische Erziehung nur noch zur Klarheit hinsichtlich seiner Präferenzen gebracht werden. Die Rolle des Lehrers besteht darin, Situationen zu schaffen, in denen der Heranwachsende durch Rückfragen, Erläuterungswünsche etc. zur Auseinandersetzung mit seinem Handeln und den darin eingeschlossenen Präferenzen provoziert wird. Raths u.a. (1966/1976, S. 69-189) präsentieren eine umfassende und praxisnahe Übersicht über methodische Arbeitsformen, die der Lehrer anwenden kann, um den Schülern zur Klärung ihrer Wertpräferenzen zu verhelfen.

3. *Moralische Erziehung als Wertanalyse*: „Wir haben einen Bogen vom sozialen Konformismus zum moralischen Individualismus geschlagen — von der Haltung: ‚Was werden die Nachbarn denken?‘ zu der Einstellung: ‚Tu, was du für richtig hältst‘ — und keines dieser Extreme hat sich als der Weisheit letzter Schluß erwiesen“. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Wertübermittlungs- und dem Wertklärungsansatz bereitet Hall (1979, S. 13) durch diese Formulierungen seine eigene Position vor, die er als „Mittelweg“ bezeichnet: Statt Indoktrination *oder* Relativismus der Versuch, durch geeignete Maßnahmen den Schülern die Implikationen, Voraussetzungen und Folgen von moralischen Entscheidungen analytisch klar zu machen — ohne selbst inhaltlich auf ihre Entscheidungen Einfluß zu nehmen. Aufgabe der Werterziehung durch Wertanalyse ist es, „den Heranwachsenden mit Fertigkeiten auszustatten, Wertprobleme durch logisches, analysierendes Denken und wissenschaftsorientiertes Erforschen zu lösen und qualifizierte Entscheidungen herbeizuführen“ (Mauermann 1985, S. 362). In diesem Ansatz ist es das Ziel der moralischen Erziehung, bei den Schülern die Fähigkeiten zur rationalen Analyse von sowie der rationalen, geregelten Entscheidung in Wertkonflikten aufzubauen. Die inhaltlich systematische Frage nach der Begründbarkeit von Normen tritt zurück. Statt dessen wird gleichsam hilfsweise das Motiv der Analyse von Wertkonflikt- und Entscheidungssituationen sowie die Verpflichtung auf die Einhaltung geregelter Entscheidungsprozeduren in den Vordergrund gestellt (analytische Prozeduraethik). Die Verfahren der Erörterung und Entscheidung bekommen ein großes Gewicht, ihre Beherrschung wird zum eigentlichen Ziel moralischer Erziehung in der Schule. Demzufolge geht es um einen „Unterricht *über* Werte“ (Hall 1979; Hervorhebung E.T.), nicht um Werte *in* Erziehung und Unterricht (vgl. ähnlich Klare/Krope 1977). Der sehr starke rationalistische, wissenschafts(theorie)-orientierte Bias

dieses Verständnisses von moralischer Erziehung ist unverkennbar (vgl. auch Terhart 1983, S. 162ff.).

Hall arbeitet in seinem Buch fünf verschiedene Unterrichtsstrategien aus, für die ausführliche Beispiele und Materialien angeboten werden (Hall 1979, S. 19):

- „— *Die Bewußtwerdungsstrategie* schließt Verfahren ein, die zu einer bewußteren Wahrnehmung der eigenen Person und anderer Personen als Entscheidungsträger führen, und sie fördert die bewußte Erkenntnis der eigenen moralischen Prioritäten und Meinungen anderer.

- *Die Gesprächs Strategie* ist eine Methode der Einzelfallanalyse, in der Erfahrungen in bezug auf das Beziehen von Standpunkten und das Verteidigen von Entscheidungen gesammelt werden können.

- *Die Argumentationsstrategie* ist eine Methode der Einzelfallanalyse, mit der intellektuelle Fertigkeiten für ein wertbezogenes Argumentieren aufgebaut werden können.

- *Die Begriffsbildungsstrategie* ist eine Methode der gezielten Fragestellung, die das Verständnis persönlicher und gesellschaftlicher Wertbegriffe fördern soll.

- *Die Spielstrategie* besteht aus Interaktionsspielen und Rollenspielen, mit denen ein sicheres Auftreten in sozialen Situationen erreicht werden soll, die moralische Entscheidungen verlangen".

4. *Moralische Erziehung als Steigerung des Niveaus des moralischen Urteils*: Dieser Ansatz gilt zu recht als z. Zt. sowohl theoretisch wie praktisch am ausführlichsten begründete moralpädagogische Position. Er geht zurück auf den Amerikaner L. Kohlberg, der eine Theorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei Kindern/Heranwachsenden erarbeitet, philosophisch und entwicklungspsychologisch abgesichert sowie auch in ihren pädagogisch-praktischen Konsequenzen erprobt hat. Der zentrale Gedanke ist, daß sich die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (nach einer vor-moralischen Phase) in sechs Stufen entwickelt (1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, 2. instrumentell-relativistische Orientierung, 3. Orientierung an personengebundener Zustimmung, 4. Orientierung an Recht und Ordnung, 5. legalistische Orientierung/Sozialvertrag, 6. Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien), die üblicherweise zu drei größeren Ebenen zusammengefaßt werden: präkonventionelles Niveau (Egoismus), konventionelles Niveau (Konformismus), postkonventionelles Niveau (Universalismus). Regulative Idee dieser Entwicklung ist *Gerechtigkeit*. Auf jeder dieser 6 Stufen ist ein qualitativ anderes, jeweils höheres, d.h. kognitiv komplexeres Niveau der Argumentation über moralische Konfliktsituationen anzutreffen. Diese Entwicklungsabfolge hält Kohlberg für *universell*, d.h. er hat sie in verschiedenen Kulturen angetroffen, er erkennt in ihr eine *Entwicklungslogik*, d.h. nur in dieser Abfolge werden die Stufen durchlaufen (wobei natürlich die kulturspezifischen Inhalte differieren), und er hält sie insofern für *pädagogisch bedeutsam*, als moralische Erziehung sich einerseits an dem jeweils erreichten Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern/Heranwachsenden zu orientieren hat, andererseits jedoch die moralische Entwicklung durch solche Argumente und Arrangements zu fordern in der Lage ist, die bereits der nächsthöheren Stufe entsprechen („+1-Methode“; vgl. zu den theoretischen, methodologischen und pädagogischen Problemen der Theorie Kohlbergs die Sammelbände von Portele 1978; Oser u.a. 1986; Lind/Raschert 1987).

Die folgenden vier Prinzipien einer moralischen Erziehung nach Kohlberg sind der Arbeit von Arbutnot/Faust (1981, S. 139ff.) entnommen; zu didaktisch-methodischen Konsequenzen vgl. auch Rosenzweig (1980) und Aufenanger u.a. (1981).

Prinzip 1: Unterstütze Entwicklung! Das wichtigste Prinzip der moralischen Erziehung ist es, die Entwicklung zu höheren Stufen zu unterstützen und damit den Reifegrad des moralischen Urteils zu erhöhen.

Prinzip 2: Erzeuge kognitive Konflikte! Moralische Entwicklung wird durch die Präsentation kognitiver Konflikte oder Ungleichgewichte (Disäquilibration) gefördert und nicht durch das didaktische Vermitteln der Eigenarten der verschiedenen Stufen.

Prinzip 3: Rolle des Lehrers/Erziehers: Das dritte Prinzip verlangt vom Lehrer/Erzieher (neben der Voraussetzung, prinzipiell selbst ein höheres Niveau des moralischen Urteils als das der Schüler erreicht zu haben) die Bereitstellung von Erfahrungen für Schüler, die bei diesen selbständige Übergänge zu jeweils höheren Stufen des moralischen Urteilens stimulieren.

Prinzip 4: Ethische Grundsätze: Moralische Erziehung muß selbst ethischen Grundsätzen folgen. Das vierte Prinzip verlangt deshalb, daß die Rechte von Individuen in jeder Phase der moralischen Erziehung geschützt sein müssen. Dies schließt das Recht ein, über Partizipation auf der Basis eines informierten Konsens zu entscheiden; ebenso besteht das Recht zur Annahme jedweden Wert- oder Überzeugungssystems ohne Furcht vor Nachteilen.

Konkret sieht dies so aus, daß in Form von Gruppendiskussionen vorgestellte moralische Konfliktsituationen („Dilemmata“) von den Schülern erörtert werden, wobei die dahinterstehende Annahme, daß nämlich durch eine intensive (kognitive) Beschäftigung mit moralischem Dilemmata das Niveau der Entwicklung des moralischen Urteils alles in allem steigt, als empirisch erwiesen betrachtet werden kann (vgl. dazu Schläfli u.a. 1985).

5. Moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre: Auch dieser Ansatz basiert auf Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils, führt jedoch zu umfassenderen, grundsätzlichen Konsequenzen für die Moralerziehung (nicht nur) in der Schule: Während die Dilemma-Methode eher auf der Ebene der Didaktik und Unterrichtsmethode anzusiedeln ist, geht es bei der Werterziehung durch moralische Atmosphäre darum, auf der Ebene der Schulorganisation Bedingungen zu schaffen, die es den Schülern im Schulleben erlauben, durch Partizipation an Entscheidungen die Bedeutsamkeit moralischer Problemkonstellationen im Alltag sowie die an eigenständige, demokratische Entscheidungen geknüpfte Verantwortung für sich und andere konkret zu erfahren („Just Community“). In einer „gerechten Schul-Kooperative“, die über die üblichen Formen der Schülermitverwaltung weit hinausgeht, wird moralische Erziehung nicht direkt didaktisiert, sondern in einem ebenso zurückhaltenderen wie umfassenderen Sinne indirekt organisiert; sie ist damit nicht ein Ergebnis von Belehrung, sondern von Erfahrung. Die vorgelegten Berichte und Analysen zu solchen Versuchen (nicht nur in Schulen, sondern auch in Gefängnissen und Betrieben) zeigen, daß tatsächlich entsprechende Wirkungen erzielt werden; dies jedoch nur dann, wenn das Programm konsequent durchgehalten, und das heißt: von Lehrern wie auch von der Schulaufsicht auch bei Schwierigkeiten getragen wird. Gerade die letztgenannte Bedingung ist nicht selbstverständlich gegeben, denn eine „gerechte Schul-Kooperative“ steht hinsichtlich ihres organisatorischen Aufbaus und ihren

internen Entscheidungsstrukturen in sehr starkem Gegensatz zur herkömmlichen Schulorganisation. (Für zwei unterschiedlich motivierte Kritiken vgl. Regenbrecht 1986 und Leschinsky 1987).

Abb. 10: Ansätze zur Moralerziehung in der Schule

	moralphilosophische Position	Bild vom Kind/von menschlicher Entwicklung	Aufgabe der Erziehung
<i>Wertübermittlung</i>	materielle Werteethik, der Kritik entzogen, durch Mythos oder Tradition geheiligt	Kindliche Natur als roh und unbehandelt, bedarf notwendig der Führung, nicht selbstverantwortlich, wird mit einem Normsystem gefüllt	Erziehung kann, darf und muß substantiell moralisieren, Zwecke heiligen Methoden; eine solche indoktrinäre Erziehung ist selbst Teil des vorausgesetzten Systems
<i>Wertklärung</i>	Moral wird hauptsächlich in ihre psychologischen Funktion als Orientierungssystem gesehen; eine klare individuelle Moral ist besser als gar keine	optimistische Auffassung: allmählich kommt die ‚an sich‘ gute Natur des Kindes hervor; Recht auf Selbst-Bestimmung	Erziehung hat den Prozeß der Selbstfindung zu unterstützen, darf jedoch keine Normen vorgeben, wohl aber zu Normenbewußtsein anleiten
<i>Wertanalyse</i>	kognitive Klarheit über Normen/ Normenkonflikte steht im Mittelpunkt; Verpflichtung auf Regeln rationalen Entscheidens; keine Aussagen zur Substanz	rationalistisches Menschenbild; Entwicklung der Kognition und des Regelbewußtseins als Garanten von Moralität	Erziehung ist Belehrung über die Implikationen moralischer Probleme und allmählicher Einübung in die Prozeduren geregelter Entscheidung über Nonnen
<i>Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit</i>	zwischen Wertdogmatismus und -relativismus bzw. -individualismus kann allein noch das Prinzip „Gerechtigkeit“ universelle Gültigkeit für sich beanspruchen; die Beurteilung von Gerechtigkeitsfragen ist zuvörderst ein kognitives Problem	der Heranwachsende macht Stufen der Moralentwicklung durch; Entwicklung der kognitiven Komplexität geht einher mit adäquaterem Urteil; moralisches Urteil läßt keine sicheren Prognosen für ein entsprechendes Handeln zu	Erziehung hat sich der Entwicklungslogik einerseits anzupassen, andererseits jedoch den Übergang zur nächsthöheren Stufe zu stimulieren. Dies kann durch Gruppen-Diskussion über moralische Dilemmata und/oder über eine entsprechende Schulorganisation (just community) geschehen
<i>Moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre</i>			

Literatur

- Arbuthnot, J. B. / Faust, D.: Teaching Moral Reasoning: Theory and Practice. Cambridge: Harper & Row 1981.
- Aufenanger, S. u. a.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München: Kösel 1981.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik (1969). München: Juventa 1972 (12. Auflage 1986).
- Böhm, M.: Konservative Werterziehung. Exemplarische Untersuchungen als Beitrag zur pädagogischen Forschung und zur Konservativismustheorie. Weinheim: Dt. Studien Verlag 1986.
- Hall, R. T.: Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle. München: Urban & Schwarzenberg 1979.
- Klare, T. / Kroppe, P.: Verständigung über Alltagsnormen. München: Urban & Schwarzenberg 1977.
- Leschinsky, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Die deutsche Schule 79 (1987), S. 28-43.
- Lind, G. / Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim: Beltz.
- Loser, F. / Terhart, E.: Über die begrenzten Möglichkeiten der Schule. Warnung vor falschen Ansprüchen. In: Lernen. Ereignis und Routine. Jahresheft IV aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlags in Zusammenarbeit mit Klett. Velber 1986, S. 124-127.
- Mauermann, L.: Darstellung und Kritik aktueller Konzepte zur Werterziehung in der Schule. In: Handbuch Schule und Unterricht, Band 7.1, hrsg. Von W. Twellmann. Düsseldorf: Schwann 1985, S. 357-371.
- Oser, F.: Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 489-502.
- Oser, F. u. a. (Hrsg.): Transformation and Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1986.
- Portele, G. (hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1978.
- Raths, L. E. u. a.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht (1966). München: Pfeiffer 1976.
- Regenbrecht, A.: Moralische Erziehung in der Schule. Anmerkungen zur „Kohlberg-Diskussion“. In: Schule heute (1986), H. 2, S. 18-24.
- Rosenzweig, L.: Kohlberg in the classroom: Moral Education Models. In: Munsey, B. (Ed.): Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Birmingham: Religious Education Press 1980, S. 359-380.
- Schläfli, A. u. a.: Does Moral Education improve Moral Judgement? A Meta-Analysis of Intervention Studies using the Defining Issues Test. In: Review of Educational Research 55 (1985), S. 319-352.
- Terhart, E.: Unterrichtsmethode als Problem. Weinheim: Beltz 1983.