

Handbuch Schule und Unterricht

Band 7.1: Dokumentation

Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung

Herausgegeben
von Walter Twellmann

Schwann Düsseldorf

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Handbuch Schule und Unterricht / hrsg. von Walter Twellmann. Mit Beitr. von Adl-Amini, B. . . . –
Düsseldorf : Schwann
(Schwann-Handbuch)
Früher mit Beitr. von Heinz Abels

NE: Twellmann, Walter [Hrsg.]; Adl-Amini, Bijan
[Mitverf.]; Abels, Heinz [Mitverf.]

Bd. 7.

1. Dokumentation.

Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger
pädagogisch-personeller und institutionell-organi-
satorischer Forschung. – 1. Aufl. – 1985

**Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger
pädagogisch-personeller und institutionell-organi-
satorischer Forschung** / hrsg. von Walter Twellmann. – 1. Aufl. –
Düsseldorf : Schwann, 1985.

(Handbuch Schule und Unterricht; Bd. 7.1)
(Schwann-Handbuch)
ISBN 3-590-14436-X

NE: Twellmann, Walter [Hrsg.]

© 1985 Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH Düsseldorf

Alle Rechte vorbehalten

1. Aufl. 1985

Herstellung: Rasch, Bramsche

Teilband ISBN 3-590-14436-X

1.3.2 Darstellung und Kritik aktueller Konzepte zur Werterziehung in der Schule*

Lutz Mauermann

I. Vorbemerkungen

Seit dem Ende der siebziger Jahre sind die Publikationen zum Thema „Werterziehung“ und „moralische Erziehung“ auch im deutschen Sprachraum zu einer wahren Springflut angewachsen. Die Gründe für eine Besinnung auf die erzieherischen Aspekte schulischen Lehrens und Lernens sind vielfältig und rückführbar auf gesamtgesellschaftliche, ökonomische, bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Tendenzen der letzten Jahre (vgl. hierzu WEBER 1981, 34 ff.). Die Konsequenzen für eine daraus resultierende pädagogische Neuorientierung der öffentlichen Schulen sind unterschiedlich und teilweise kontrovers. Auf der einen Seite glaubt man, durch eine Art restaurativer Gegenreformation die Schule wieder auf die Vermittlung jener „kulturellen Selbstverständlichkeiten“ einschwören zu können, die im Gefolge einer radikalen Emanzipationspädagogik nicht mehr zur Geltung gebracht wurden (Mut zur Erziehung 1979). Auf der anderen Seite wird „die Forderung nach einem politischen Unterricht, in dessen Mittelpunkt Kritik-, Konflikt- und Mitbestimmungsfähigkeit von Schülern steht, erneuert“ (BRIESE u. a. 1980, 470).

Einige Neukonzeptionen wurden hierzulande entwickelt und zur Diskussion gestellt, z. B. BRUNNHUBER/ZÖPFL (1975); FELLSCHE (1977); FEIL (1977); FRANKE/KOPP (1978); RÜLCKER/RÜLCKER (1978); SCHRÖDER (1978); STACHEL/MIETH (1978); GÜNZLER/TEUTSCH (1980). Was diese Ansätze verbindet, ist die Tatsache, daß sie entweder *nicht explizit theoretisch fundiert* sind oder aber den Beweis ihrer praktischen Bewährung schuldig bleiben, d. h., daß sie sich *keiner Erfahrungskontrolle unterworfen* haben und auch keinen Eingang in schulische Erziehungsarbeit auf breiterer Basis gefunden haben. Diese beiden Kriterien sollten m. E. jedoch erfüllt sein, um in eine Auswahl von Hauptansätzen der Werterziehung aufgenommen zu werden. Bei den fünf nachfolgend beschriebenen Modellen handelt es sich um Theorien und Methoden, die in England bzw. Nordamerika entwickelt und erprobt wurden. Vereinzelt haben sie bereits Eingang in die westdeutsche schulpädagogische Ausbildung und Praxis gefunden (z. B. MAUERMAN u. a. 1981; SCHREINER 1982a; MÜLLER-FOHRBRODT/BIEHL 1983).

* Überarbeitete Fassung des Aufsatzes: Theorien und Methoden der Werterziehung in der Schule – ein kritischer Überblick, in: Pädagogische Welt 36 (1982), 472–474, 487–494.

Einige Anmerkungen noch zur Terminologie:

Als *Werte* werden gemeinhin Regeln, Kriterien oder Standards bezeichnet, nach denen eine Person bzw. eine Gruppe von Personen bestimmte Objekte, Sachverhalte oder Handlungsweisen bevorzugt, auswählt, schätzt oder anstrebt. Eine Erziehung ohne Bezug und Einfluß auf Werthaltungen des Edukanden ist schlechthin undenkbar, weshalb der Begriff *Werterziehung* genaugenommen überflüssig und redundant ist. Wenn er sich mittlerweile in den pädagogischen Sprachgebrauch eingebürgert hat, so liegt das zum einen an der wörtlichen Übersetzung von „value(s) education“ bei der Rezeption einschlägiger amerikanischer Beiträge. Zum anderen soll wohl mit dem neuen Terminus eine stärkere Reflexion jener Dimension planvoller Lernhilfe angeregt werden, deren Verlust in Familie, Schule und Gesellschaft heutzutage angeblich zu beklagen ist (vgl. die Diskussion über „Wertwandel“, „Wertkrise“, aber auch die Parolen von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“).

Werterziehung und *moralische Erziehung* werden häufig synonym verwendet. Subsumiert man unter Moral und Moralität jene Werte, die als Normen das Zusammenleben der Menschen regeln und auf überdauernde Menschheitsideale wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Gemeinwohl, Mitmenschlichkeit u. ä. hin orientiert sind und die insgesamt ein menschenwürdiges und glückliches Leben jedes einzelnen ermöglichen sollen, dann würde moralische Erziehung Lernhilfen nur für diesen Wertebereich beinhalten. Viele „Werterzieher“ wollen ihr pädagogisches Handeln aber nicht auf diese sozialen und moralischen Werte begrenzt sehen, sondern gestalten (auch) Lernsituationen zur Wertklärung und Wertorientierung im „außermoralischen“ Bereich (vgl. die Unterscheidung bei FRANKENA 1972, 100).

II. Werterziehung durch Einübung norm- und traditionsgemäßen Verhaltens

1. Grundannahmen

Die Programmatik dieser Theorie moralischer Erziehung, die am Beispiel des „Character Education Curriculum“ (CEC) des American Institute for Character Education (AICE 1974) verdeutlicht werden soll, entspricht Erziehungsvorstellungen, wie sie bei uns in der Vergangenheit vorherrschten und mehr oder weniger unausgesprochen auch heute noch vertreten werden (vgl. die Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ 1979). Demnach sind konkrete Angaben für ein erfülltes, sinnvolles und glückliches Leben in Form von Verhaltensprinzipien, Tugenden oder Charaktereigenschaften möglich. Im Falle des CEC gründen die Lernziele auf einem „Kodex der Freiheit“ (freedom's code), der von dem Gründer des Instituts aufgestellt wurde und folgende Verhaltensregeln enthält:

- ehrlich, freigebig und gerecht sein,
- freundlich und hilfsbereit sein,
- Überzeugungen besitzen und tolerant sein,
- ehrenhaft, mutig und mit dem Streben nach Wahrheit leben,
- Zeit und Talente konstruktiv nutzen,
- für wirtschaftliche Sicherheit sorgen,
- bürgerliche Pflichten verstehen und ihnen nachkommen,
- Privilegien und Verpflichtungen der menschlichen Grundrechte erkennen (Redefreiheit, Recht auf Individualität, Wahlfreiheit und Recht auf Chancengleichheit).

2. Pädagogische Folgerungen

Erziehung soll die Kinder und Jugendliche dahingehend beeinflussen, diese positiven Charakterzüge in größtmöglichem Ausmaß zu erwerben, die wiederum die Basis für die Entwicklung starker, selbstbestimmter Persönlichkeiten abgeben, die sich selbst, andere und ihren individuellen „Platz in der Welt“ respektieren. Als Hilfsmittel für diese Aufgabe des Lehrers hat das AICE inzwischen Curricula für den Kindergarten sowie für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 publiziert. Die Materialpakete enthalten einen Leitfaden für den Lehrer, großformatige Schaubilder (Poster), Arbeitsblätter für die Schüler und Verfahren zur Lernkontrolle. Ein Themenbereich des 4. Schülerjahrgangs heißt z. B. „Mut und Überzeugungen“. Die nachfolgende Unterrichtseinheit stammt daraus. Sie besteht aus drei Lektionen und wird im Leitfaden so beschrieben (Ausschnitt):

LERNZIEL Nr. 3

Am Ende dieser Lektionen sollen Ihre Schüler identifizieren und angeben können, worauf einige Überzeugungen, wie sie von Menschen vertreten werden, gründen.

BENÖTIGTE MATERIALIEN: Poster D-1

Lektion 1:
Leitfaden

Lektion 2:
Leitfaden
Tafel/OHP

Lektion 3:
Leitfaden
Tafel/OHP

... (Anm.: In den Lektionen 1 und 2, die hier nicht wiedergegeben werden, sind Beispiele mutigen Handelns zu diskutieren bzw. Situationen zu besprechen, in denen Kinder Angst haben und wie diese überwunden werden kann.)

Lektion 3

- 1. Schritt:** Erläutern Sie diesen Gedanken: Immer wenn du sagst „Ich glaube, daß . . .“ oder „Ich denke, daß . . .“, dann äußerst du eine Meinung. Die Meinung kann zur Überzeugung werden, wenn du, nachdem du gesagt hast, was du denkst, hinzufügst: „denn . . .“ und Gründe für deinen Gedanken nachfolgen läßt.
- 2. Schritt:** Fragen Sie die Klasse: Was sind das eigentlich für Dinge, von denen Menschen überzeugt sind, Überzeugungen haben? Schreiben Sie die Antworten der Klasse an die Tafel. Einige geeignete Vorschläge sind folgende:
Wie Freunde miteinander umgehen sollen.
Wie ein älterer Bruder oder eine ältere Schwester dich behandeln soll.
Wie du einen jüngeren Bruder oder eine jüngere Schwester behandeln sollst.
Wie die Menschen mit Tieren umgehen sollen.
Wie Lehrer ihre Schüler behandeln sollen.
Wie die Menschen mit Angebern umgehen sollen.
- 3. Schritt:** Beauftragen Sie die Kinder, eigene Überzeugungen zu überprüfen und die mutmaßlichen Gründe festzustellen. Notieren Sie diese Gründe neben den diesbezüglichen Überzeugungen an der Tafel:
Ich glaube, daß _____ weil _____
Er glaubt, daß _____ weil _____

3. Bewertung

Der große Vorzug des AICE-Programms ist seine *curriculare Struktur*. Lehr-/Lernziele sind präzisiert, Lehrmaterial in origineller und didaktisch wohldurchdachter Form steht zur Verfügung, Vorschläge für die Lernorganisation und -kontrolle werden gemacht. Der Leitfaden für die Hand des Lehrers ist wie ein Kochbuch zu verwenden: Man nehme . . . Der Lehrer vermag sich rasch einen Überblick über die Themenangebote und die Lernziele der einzelnen, in sich abgeschlossenen Unterrichtseinheiten zu verschaffen. Dadurch ist eine von individuellen Interessen des Lehrers oder Bedürfnissen der Klasse gesteuerte Auswahl und Schwerpunkt-bildung möglich.

Grundsätzliche Kritik ist gegenüber dem ethischen Standpunkt dieses *normativen Ansatzes* anzumelden. Die Autoren gehen von einem Satz allgemein anerkannter Werte und Tugenden aus, den sie durch Unterricht zu vermitteln suchen. Abgesehen davon, daß an keiner Stelle des Curriculums die *Frage nach der Legitimation* dieser Auswahl von Tugenden gestellt oder beantwortet wird, muß bezweifelt werden, ob dieses Vorgehen angesichts des Pluralismus der Werte und damit der Tugenden in einer dynamischen und im Wandel begriffenen Gesellschaft angemessen ist. Die AICE-Curricula propagieren implizit den sozial angepaßten und reibungslos funktionierenden Menschen. Lernhilfen für Situationen mit konfligierenden Werten finden darin keinen der sozialen Realität entsprechenden Raum. Erst in letzter Zeit versuchen die Mitarbeiter des Instituts, diesem Mangel durch spezielle Lehrerfortbildung zum flexiblen Gebrauch ihrer Curricula zu begegnen (MULKEY 1977).

III. Werterziehung durch Klärung individueller Werte

1. Grundannahmen

In unserer Gesellschaft trifft man auf Menschen, die durch Apathie, Oberflächlichkeit, Ziellosigkeit, Unsicherheit u. ä. gekennzeichnet sind. RATHS, SIMON u. a., auf die der Wertklärungsansatz zurückzuführen ist, sind der Meinung, daß dies Symptome für unklare Wertvorstellungen sind. Solchen Menschen und besonders Kindern, die sich innerhalb einer pluralistischen Gesellschaftsordnung einer verwirrenden Fülle unterschiedlicher Lebens- und Verhaltensgewohnheiten, Wert- und Zielvorstellungen konfrontiert sehen, zu Klarheit darüber zu verhelfen, was sie eigentlich wertschätzen, wonach sie handeln und wofür sie sich engagieren, das sei eine wichtige Aufgabe für Lehrer und Erzieher.

Werte erwachsen aus der Erfahrung des Menschen mit seiner Umwelt. Da wir nicht wissen können, welche Werte, welche Lebensweise für einen Menschen in seiner Umgebung und in Zukunft am geeignetsten sein werden, stehe es uns Erziehern nicht zu, einen bestimmten Satz von Werten zu indoktrinieren (RATHS u. a. 1976, 44). Wir sollten uns auf Wertklärung beschränken, d. h., wir sollten nicht den Gegenstand und Inhalt der Wertung zu beeinflussen versuchen, sondern lediglich für die Stimulierung und Habitualisierung des Wertungsprozesses sorgen.

2. Pädagogische Folgerungen

Wer Kindern helfen will, Werte zu entwickeln, dem wird geraten:

- „1. Kinder zu ermutigen, eine Auswahl zu treffen, und zwar freiwillig.
2. Ihnen zu helfen, andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich eine Auswahl bietet.
3. Kindern zu helfen, die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachzudenken.

4. Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist, das sie so schätzen und woran sie so hängen.
5. Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen Gewählte öffentlich bestätigen zu können.
6. Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.
7. Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen“ (a. a. O., 55f.).

Schüleräußerungen über Absichten, Interessen, Ängste, Sorgen, Probleme, Gefühle u. ä., die auf sich anbahnende Werte hinweisen, sollen den Lehrer zu spontanen *klärenden Rückfragen* (z. B. Ist das etwas, was du gern hast? Hast du dir das selbst ausgesucht? Welche andere Möglichkeiten gibt es? Machst du das oft?) veranlassen. Darüber hinaus haben die Verfechter der Wertklärung eine Fülle von „Strategien“ entwickelt, die im Klassenverband angewandt werden können:

Öffentliches Schülerinterview, autobiographischer Fragebogen, Wochenrückblick, Wertbogen, Unvollständige Sätze u. v. a. m. Als Rahmenbedingung für die erfolgreiche Durchführung solcher Wertklärungsmethoden muß eine *Klassenatmosphäre des Vertrauens* gegeben sein, die den einzelnen Schülern ein reueloses Sich-Öffnen gegenüber den anderen gestattet. Der Lehrer übernimmt die Aufgabe des neutralen Impulsegebers, vergleichbar mit einem non-direktiven Berater im Sinne ROGERS.

2. Bewertung

Eine sehr ausführliche Bewertung dieses in den USA und Kanada besonders stark rezipierten Ansatzes wurde bereits an anderer Stelle vorgenommen (MAUERMAN 1981), weshalb ich mich hier auf einige pointierte Anmerkungen beschränke. Von dem Hauptvorwurf, dem sich dieser Werterziehungsansatz von Anfang an ausgesetzt sah, sie favorisierten einen *ethischen Relativismus*, haben sich seine Vertreter mittlerweile klar distanziert (vgl. die 2. Auflage RATHS u. a. 1978). Explizit werden die Werte angegeben, die dieser Ansatz bevorzugt: Rationalität (durch kritisches Nachdenken), Autonomie und Freiheit der Person (durch freies Wählen), Gleichheit (durch „niederlagenlose“ Konfliktlösungen) (KIRSCHENBAUM 1977). Unleugbar ist seine *Verwandtschaft* mit der psychologischen Therapieform *der non-direktiven Beratung* (ROGERS, TAUSCH), mit welcher Wertklärung den Glauben an die Fähigkeit einer Person teilt, innere Konflikte durcharbeiten und sich in Richtung auf größere persönliche Erfüllung und Verwirklichung sowie soziale Verantwortlichkeit zu bewegen (LOCKWOOD 1975; GLASER/KIRSCHENBAUM 1980). Trotzdem erscheinen Vorbehalte gegen bestimmte Strategien angebracht, die die psychologisch-therapeutische Kompetenz des Durchschnittslehrers überfordern. Ebenso konnte bisher noch nicht der Vorwurf ausgeräumt werden, 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 behandelt werden (KAZEPIDES 1977). Für moralische Erziehung im engeren Sinne (s. Vorbemerkungen), bei der es um „verfechtbare Grenzen und Zwänge gegenüber Freiheit und Selbstverwirklichung“ geht (OLDENQUIST 1979, 246, eig. Übers., L. M.), ist diese Art von Wertklärung allein sicherlich nicht zureichend.

Uneingeschränkte Vorzüge einer Werterziehung im Sinne von RATHS u. a. oder anderen Vertretern der *Humanistischen Psychologie und Pädagogik* sind: Sie rückt den einzelnen Schüler und seine Alltagsprobleme in den Mittelpunkt und erkennt seinen Ist-Zustand an. Sie fördert personale Entwicklung, versucht unbewußte Handlungsmotive bewußt zu machen und fordert zu Reflexion und Selbstaufklärung auf. Ihre Methoden sind abwechslungsreich, originell und finden bei Lehrern und Schülern großen Anklang. In einer eigenen Untersu-

chung (MAUERMANN 1982) stellte sich heraus, daß Wertklärungsmethoden während des einjährigen Beobachtungszeitraumes eines Forschungsprojektes über Möglichkeiten einer erziehungswirksamen Unterrichtsgestaltung von den beteiligten Lehrern am häufigsten eingesetzt wurden. Die betroffenen Hauptschüler reagierten hier mit der höchsten durchschnittlichen Unterrichtsbeteiligung.

IV. Werterziehung durch Wertanalyse

1. Grundannahmen

In einem demokratischen Staatswesen mit weltanschaulichem Pluralismus muß der Bürger fast täglich Entscheidungen über sein Verhalten innerhalb der Familie, der Kommune oder der Gesamtgesellschaft treffen. Meist sind bei solchen Entscheidungen Wertkonflikte zu bewältigen und Positionen zu beziehen. Aufgabe der Werterziehung müßte demnach sein, den Heranwachsenden mit Fertigkeiten auszustatten, Wertprobleme durch logisches, analysierendes Denken und wissenschaftsorientiertes Erforschen zu lösen und qualifizierte Entscheidungen herbeizuführen. Dies wird durch *systematische Wertanalyse* ermöglicht, d. h. durch das Sammeln und Beurteilen relevanter Tatsachen. Die Fakten werden dann zur endgültigen Wertentscheidung gegeneinander abgewogen.

2. Pädagogische Folgerungen

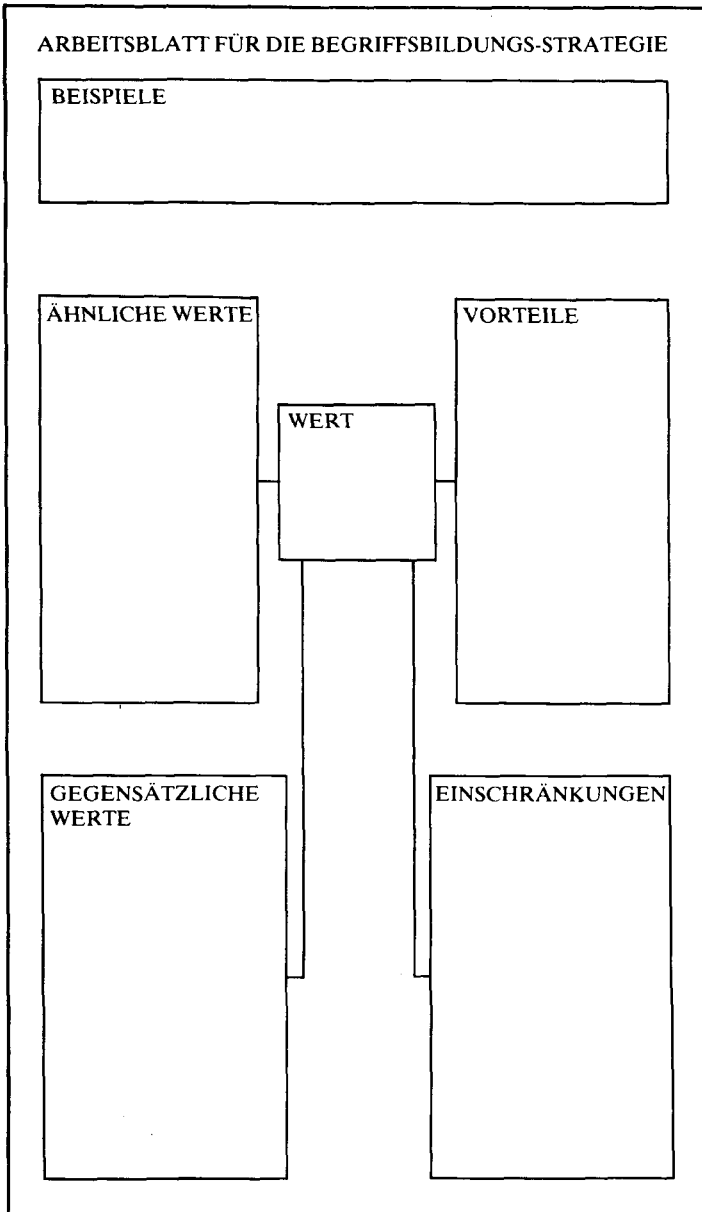
Zur Wertanalyse werden folgende *sechs Prozessschritte* vorgeschlagen (nach COOMBS/MEUX 1971):

1. Identifikation und Klärung der Wertfrage
2. Sammlung von Tatsachen
3. Überprüfung der Tatsachenaussagen (Sind sie verbürgt?)
4. Klärung der Bedeutsamkeit der Tatsachen
5. Versuch einer Wertentscheidung
6. Überprüfung der Annehmbarkeit des Prinzips, das der Wertentscheidung zugrundeliegt.

Dem Lehrer kommt bei Wertanalysen die wichtige Rolle zu, bei der Sammlung und Überprüfung der relevanten Fakten behilflich zu sein. Schulbücher, Informationsbroschüren, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Pressemeldungen, Lehrfilme, Schulfunk- und -fernsehsendungen, eine gut ausgestattete Schülerarbeitsbibliothek und, nicht zuletzt, persönliche Erfahrungen und Expertenbefragungen können hierbei als Quellen herangezogen werden. Die Klärung der Bedeutsamkeit gesammelter Tatsachen wird durch Ordnungskategorien erleichtert, nach denen die Fakten gruppiert werden. (So lassen sich Informationen z. B. über den Gebrauch von Pestiziden und Herbiziden in der Landwirtschaft nach wirtschaftlichen, ökologischen und gesundheitlichen Gesichtspunkten gliedern.)

Gleiche Absichten in der Werterziehung wie COOMBS, MEUX u. a. verfolgt HALL (1979) mit seiner *Begriffsbildungsstrategie*, die den Schülern dazu verhelfen soll, den komplexen Bedeutungsgehalt von Werten zu erfassen. HALL läßt zu einem zur Diskussion gestellten Wert zunächst Situationen und Ereignisse sammeln, in denen dieser Wert eine Rolle spielt(e). Sodann werden Vorteile und Einschränkungen aufgelistet, die sich aus einem Eintreten für diesen Wert ergeben

können, und abschließend ähnliche sowie gegensätzliche Wertbegriffe gesucht. Dieses Vorgehen hat HALL zu einem Schema zusammengefaßt, das den Schülern als Arbeitsblatt ausgehändigt werden kann (HALL 1979, 69):



3. Bewertung

Die Stärke dieses Werterziehungsansatzes liegt m. E. in seiner *Systematik rationaler Entscheidungsfindung*, die besonders für politisch-ökonomische Sachverhalte mit komplexer sozial-moralischer Wertproblematik angemessen erscheint. Nicht nur basale Fertigkeiten der Informationsermittlung, -sichtung und -bewertung werden eingeübt, es werden auch Standards überlegten und verantwortlichen Entscheidens aufgestellt und praktiziert. Gelegenheiten, Wertfragen mittels Wertanalyse anzugehen, bieten sowohl der Lehrplan für die Sachfächer als auch der Gelegenheitsunterricht zu aktuellen Fragen. Das intellektuelle Entwicklungsniveau der Kinder muß allerdings beachtet werden, d. h. Wertanalyse als Methode der Werterziehung wird mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen. Daß auf diese Art der systematischen Bearbeitung von Entscheidungsfragen auch *Fakten besser gelernt* werden, hat STAHL (1981) in einem Schulexperiment mit sozialkundlichen Arbeitsblättern, die sich auf Wertanalyse konzentrieren, nachweisen können.

Zu kurz kommen in diesem *intellektualisierenden, rationalitätsbetonten Ansatz* Fragen der gefühlsmäßigen Betroffenheit und Beteiligung der Schüler innerhalb der didaktisch provozierten Wertsituationen. Wertanalyse in der von den o. a. Autoren propagierten Form läuft in Gefahr, zum akademischen „Spiel“ ohne persönliche Handlungsrelevanz zu geraten. (Aber: Welcher Unterrichtsstoff der heutigen Schule ist dieser Gefahr *nicht* ausgesetzt?) Für die Konfrontation mit Wertfragen des täglichen Lebens bietet dieser Ansatz wenig Hilfe. Wer fände da wohl die Muße, sich Tabellen mit negativen und positiven Tatsachenbewertungen anzulegen? (vgl. HERSH u. a. 1980, 116).

Festzuhalten bleibt allerdings, daß Wertanalyse Lernhilfen für den Erwerb jener rationalen moralischen und politischen Entscheidungsfähigkeit gibt, die u. a. den mündigen Bürger einer demokratischen Gesellschaft auszeichnet. Die Schule ist hierfür ein günstiger Ort, wenn nicht gar aufgrund ihrer spezifischen Mittel der am besten geeignete unter den Erziehungsinstitutionen.

V. Moralische Erziehung durch Rücksichtnahme

1. Grundannahmen

Beispiele für diesen Typus der Werterziehung, den seine Protagonisten lieber als moralische Erziehung bezeichnen, sind die von McPHAIL und Mitarbeitern in England entwickelten und 1972 bzw. 1978 publizierten Unterrichtsprogramme „Lifeline“ (für die Sekundarstufe II) und „Startline“ (für die Grundschule und Sekundarstufe I). Als moralische Erziehung werden hier pädagogische Maßnahmen verstanden, die dem Individuum helfen, sich einen *rücksichtsvollen Lebensstil* anzueignen, Respekt zu haben für die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer ebenso wie für die eigenen. Im Umgang miteinander gilt es, eine *Moralität der Kommunikation* zu schaffen, die dann vorliegt, wenn die Interagierenden fähig sind,

- für das, was der andere an Bedürfnissen mitteilen will, offene Ohren und Augen zu haben (Aufnahmefähigkeit);
- das, was der andere meint und will, korrekt zu interpretieren (Interpretationsfähigkeit);
- angemessen auf den anderen zu reagieren, was Entscheiden, Bewerten, Begründen und psychologisches Wissen voraussetzt (Reaktionsfähigkeit);
- Reaktionen in unzweideutige Nachrichten an den anderen umzusetzen (Mitteilungsfähigkeit).

2. Pädagogische Folgerungen

Aufgabe der moralischen Erziehung ist es, Moralität der Kommunikation zu üben, die sich schließlich in einem bewußt kontrollierten, überlegt gewählten und rücksichtsvollen Verhalten äußert. Die Kinder werden z. B. mit *Problem-Situationen aus dem täglichen Leben* konfrontiert, in denen es um möglichst angemessene und für alle Beteiligten akzeptable Bewältigung geht (die Programmteile „Choosing“ und „Growing“ bei Startline; „In other people's shoes“ und „Proving the rule“ bei Lifeline). Die „signifikanten“ Situationen stammen aus der Erfahrungswelt der Kinder. Sie sind anlässlich einer Umfrage bei Kindern aufgeschrieben worden, als diese nach selbsterlebten Ereignissen befragt wurden, in denen sie sich gut/schlecht behandelt bzw. glücklich/unglücklich fühlten oder bei denen sie nicht wußten, wie sie sich verhalten sollten.

Zur Förderung der Aufnahme- und Interpretationsfähigkeit – speziell für den Bereich der nonverbalen Mitteilungen – wird im Startline-Programm ein sog. *Fotospiel* eingesetzt:

Die Schüler erhalten Fotografien im Spielkartenformat ausgehändigt, auf denen Menschen mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken, Körperhaltungen und in Interaktion mit anderen gezeigt werden. Hinzu kommen Wortschatzlisten, auf denen Begriffe gesammelt sind, die Gesichtsausdrücke charakterisieren, Stimmungen ausdrücken, Körperhaltungen wiedergeben, nonverbale Laute, Gesten sowie Gedanken, Handlungen, Beziehungen, Rollen und Sprechweisen beschreiben. Arbeitsaufträge leiten die Kinder an, den Fotokärtchen jeweils die treffenden Bezeichnungen aus der vorgegebenen Liste zuzuordnen.

3. Bewertung

Eingehende Würdigungen dieser beiden Programme, die vor allem in Großbritannien Verbreitung gefunden haben, liegen bereits vor (STACHEL 1981; MAUERMAN 1978), so daß an dieser Stelle nur kurz einige Vorzüge und Schwächen derselben angedeutet seien. Hervorzuheben ist, daß hier konkrete Hilfen für Alltagsprobleme zu geben versucht wird. Die Lernsituationen sind *lebensnah* und berücksichtigen die emotionale Erlebniswelt der Kinder. Dadurch erhalten die Schüler vielerlei *Identifikationsmöglichkeiten* und Gelegenheiten zur Ich-Erfahrung. Die vordringlichste Absicht des Programms zeichnet sich gegenüber den anderen Ansätzen durch geradezu wohlthuende Bescheidenheit aus: *Verbesserung der interpersonellen Beziehungen* der Kinder mit ihrer Umwelt (Familie, Altersgruppe, Schule), Lebenshilfe. Die Materialien sind *flexibel im Unterricht einsetzbar*: sowohl lehrgangsmäßig als auch zur didaktischen Bereicherung und Akzentuierung anderer Unterrichtsfächer (Muttersprache, Religion, Sozialwissenschaften).

Ein wichtiger Einwand gegen McPHAIL u. a. richtet sich gegen die auf Situationsmoral eingeschränkte Sicht von Moralität. In diesem *sozialpsychologisch-interaktionistisch* orientierten Ansatz geht es hauptsächlich um die Bewältigung aktueller Probleme des menschlichen Mit-, Gegen- und Füreinander, weniger um das, was im traditionellen Sinn den Kern wesentlicher Moralvorstellungen ausmacht: die Auseinandersetzung mit überdauernden Menschheitsidealen wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit. Das Einfühlen in Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer kann als notwendige Basis, nicht jedoch als hinreichende Bedingung für die Heranbildung einer moralisch autonomen Persönlichkeit angesehen werden (PETERS 1973).

VI. Moralische Erziehung durch Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

1. Grundannahmen

Diese auf PIAGET und DEWEY gründende und von KOHLBERG u. a. vertretene Theorie der moralischen Erziehung orientiert sich an Befunden der kognitiven Entwicklungspsychologie. Demnach läßt sich das moralische Bewußtsein des Menschen im Lauf seiner Entwicklung in einer *Abfolge typischer Denkstrukturen* rekonstruieren. Nach KOHLBERG gibt es sechs Entwicklungsstufen (1. Orientierung an Strafe und Gehorsam, 2. instrumentell-hedonistische Orientierung, 3. Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung, 4. Orientierung an Gesetz und Ordnung, 5. legalistische Orientierung, 6. Orientierung an universellen ethischen Prinzipien), die für vorkonventionelle (Stufe 1 und 2), konventionelle (Stufe 3 und 4) und nachkonventionelle Moral (Stufe 5 und 6) charakteristisch sind. Die Stufen bilden eine *invariante Sequenz*, d. h., die Entwicklung verläuft stets zur nächsthöheren Stufe hin. Die Stufenentwicklung verläuft selbst in verschiedenen Kulturen und sozialen Schichten in dieser Weise, lediglich Geschwindigkeit und erreichte Endstufe differieren (*Universalitätshypothese*). Das moralische Denken auf einer höheren Stufe *integriert* Denkelemente der niedrigeren Stufen. Reifes moralisches Bewußtsein wird als notwendige, wenn auch nicht als ausreichende Bedingung für moralisch reifes Handeln angesehen. Mit fortschreitender Entwicklung der Urteilsfähigkeit wächst die Wahrscheinlichkeit, moralische Konflikte unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten auf möglichst gerechte und zufriedenstellende Weise zu bewältigen.

„Moral als Struktur moralischen Urteilens ist im Rahmen dieser Theorie natürliches Produkt einer universalen menschlichen Tendenz zu Empathie und Rollenübernahme. Sie ist ebenso Produkt eines universalen menschlichen Interesses an Gerechtigkeit, Wechselseitigkeit oder Gleichheit in den Beziehungen der Menschen untereinander“ (KOHLBERG 1981, 112). Das Ziel der Entwicklung ist gemäß der Logik dieses Denkansatzes durch die empirisch vorfindbare Höchsthöhe des Bewußtseins vorgegeben.

2. Pädagogische Folgerungen

Wenn ein höheres moralisches Urteilsniveau tatsächlich moralisch besseres Handeln ermöglicht, müßte es ein Anliegen der Erziehung werden, möglichst vielen Menschen zu einem reifen moralischen Bewußtsein zu verhelfen. Der *Entwicklungsprozeß* des Moralurteils läßt sich *durch geeignete pädagogische Maßnahmen beschleunigen*, z. B. indem man mit Kindern hypothetische Situationen diskutiert, in denen jemand ein moralisches Dilemma durchlebt. Moralisches Wachstum wird in argumentativer Auseinandersetzung dadurch gefördert, daß die Schüler während der Aussprache u. a. mit Begründungen konfrontiert werden, die einem *Urteilsniveau der nächsthöheren Stufe* entsprechen. KOHLBERG u. a. nehmen an, daß solche Urteile die eigene Begründung in ihrer Unzulänglichkeit erkennen lassen und die Umorganisation der eigenen Denkstruktur bewirken. Verstärkte Moraldiskussionen in der Schule führen zu nachweisbarem Anstieg des durchschnittlichen Urteilsniveaus (BLATT/KOHLBERG 1975). Für die Durchführung solcher Unterrichtsstunden wurden inzwischen ausgefeilte Techniken entwickelt,

auf die an dieser Stelle verwiesen sei (BEYER 1981; GALBRAITH/JONES 1976; AUFENANGER u. a. 1981). Bei den Diskussionen hat der Lehrer die Aufgabe, gelegentlich den Anwalt der nächsthöheren Stufe zu derjenigen Stufe zu spielen, auf der seine Schüler gerade urteilen (zur Modifizierung dieser Aussage vgl. BERKOWITZ 1981). Außerdem soll er durch sondierende Fragen und weiterführende Impulse den Verlauf des Streitgesprächs steuern.

3. Bewertung

Die Kritik der KOHLBERG'schen Stufentheorie kann in diesem Kontext nicht dargestellt werden (s. hierzu z. B. KURTINES/GREIF 1974; BERTRAM 1980; KÄRN 1978; ECKENBERGER/REINSHAGEN 1978; SCHREINER 1983). Wichtig ist hier vor allem das darauf fußende Konzept von moralischer Erziehung. Auffallend ist die starke Betonung der Rationalität in diesem *entwicklungspsychologischen Ansatz*. Moralische Qualifikationen des Mitleidens und des Sich-Kümmerns, die die Stärke der McPHAIL-Programme ausmachen, werden kaum beachtet (vgl. PETERS 1979). Moralische Erziehung ausschließlich als Gerechtigkeits-erziehung übersieht, daß Selbsterkenntnis, Selbstkonzept, Ich-Ideal oder Liebe und Solidarität unentwerrbar mit moralischen Entscheidungen zusammenhängen (COLBY 1975; SCHREINER 1979; GILLIGAN 1983). Einwände lassen sich auch gegen die Dilemma-Methode finden: Hypothetische Konflikte und deren Lösung finden meist in einer Sphäre ohne persönliche Folgen und Betroffenheit statt, während die Bewältigung realer moralischer Probleme der Schule (Strafen, Schulordnung, Zensurengebung u. ä.) oft dringlicher wäre.

Das Bild vom Menschen, das diese Entwicklungstheorie des moralischen Urteils impliziert, entspricht unserem derzeitigen anthropologischen Bewußtseinsstand. Der Mensch wird nicht mehr im Sinne eines reinen Anpassungsmodells interpretiert (wie dies z. B. im normativen Konzept des AICE besonders deutlich ist), sondern hier wird von einem „epistemologischen“ Subjektmodell (GROEBEN/SCHEELE 1977) ausgegangen: „Veränderungen erfolgen dadurch, daß das Kind seine Erfahrungen aktiv reorganisiert und es durch Konflikte stimuliert wird“ (KOHLBERG/TURIEL 1978, 66).

Die gegenwärtigen pädagogischen Modellversuche von Wissenschaftlern und Praktikern, die sich der Theorie KOHLBERG's verpflichtet fühlen, beweisen, daß hier ein *ausbaufähiges Konzept* moralischer Erziehung vorliegt. Die kognitive Einseitigkeit wird z. B. im Modell der *Gerechten Gemeinschaft* (just community) durch Aktivierung und *Demokratisierung des Schullebens* abgebaut (KOHLBERG u. a. 1978).

VII. Ausblick

Die Durchsicht der Hauptansätze zur Werterziehung in der Schule zeigt, daß keiner davon vollends zu befriedigen vermag. Die normativen Ansätze bestechen zwar in ihrer gedanklichen Geschlossenheit und der logischen Stringenz der abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen, reflektieren aber in zu geringem Maße das Problem der Kulturspezifität und des Wandels von Werten und Normen, weshalb sie sich leicht dem Indoktrinationsverdacht aussetzen. Der Vorteil humanistischer Ansätze liegt in ihren Lernhilfen zur Selbstreflexion und Ich-Findung, ihr Nachteil im impliziten ethischen Relativismus, der keine Unterscheidung zwischen prinzipiellen moralischen und pluralisierbaren außermoralischen Werten trifft. Die Stärke der

analysierenden Ansätze ist in ihrer Systematik der Entscheidungsfindung zu erkennen, die für politisch-ökonomische Sachverhalte mit komplexer sozial-moralischer Wertproblematik notwendig erscheint, wenngleich auch nicht alle Wertfragen auf diese Art gelöst werden können. Die sozialpsychologisch-interaktionistischen Modelle betonen das an unseren Schulen arg vernachlässigte emotionale und soziale Lernen; was ihnen jedoch fehlt, ist eine gruppentranszendierende Perspektive, eine Ausrichtung auf allgemeine moralische Prinzipien der Gleichheit, Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit. Der entwicklungspsychologische Ansatz kann zwar eine empirisch einigermaßen gesicherte Theorie als Referenzrahmen aufweisen, läuft aber Gefahr, ebenso wie das analysierende Modell, die kognitive Seite moralischen Lernens zu überschätzen. Jede Verabsolutierung eines der fünf genannten Programme wäre demnach einseitig und unangebracht. Eine Kombination von Elementen aus den verschiedenen Ansätzen erscheint derzeit den größten Erfolg zu versprechen. Die einzelnen Lernsituationen in der Schule und ihre konkreten Merkmale erfordern je spezifische wertklärende und wertorientierende Lernhilfen. Die richtige Wahl hängt ab (u. a.)

- *Vom Unterrichtsfach:* Nicht alle Fächer sind in gleicher Weise „wertaffin“ wie Erziehungskunde, Sozialkunde, Deutsch oder Religion/Ethik, denen gleichsam die gesamte Palette gängiger Methoden der Werterziehung zur Verfügung steht.
- *Vom Unterrichtsthema:* Wenn Fragen des Drogenmißbrauchs, des Jugendschutzes, des Rassismus o. ä. mit den Schülern erörtert werden, genügt ein bloßes Bewußtmachen der individuellen Neigungen und Werte im Sinne der Wertklärung nicht. Hier müssen gegebenenfalls neue Perspektiven eröffnet, Begründungen einsichtig gemacht und Konsequenzen aufgezeigt werden, die sich mit Hilfe von Wertanalyse oder hypothetischen Dilemmas inszenieren lassen.
- *Vom Alter der Schüler:* Während in frühen Jahren Lernhilfen zur Sozialisation überwiegend nach dem Reiz-Reaktions-Schema ablaufen und soziale Verhaltensweisen durch Vormachen und Vorleben übernommen werden, gilt es, mit zunehmendem Alter diese „konditionierenden“ zugunsten „befreiender“ Lernhilfen (H. ROTH) des Aufklärens und Einsichtig-Machens, des In-Frage-Stellens und Begründens abzubauen.
- *Von der verfügbaren Zeit:* „Gerade der Wertaspekt der Dinge verlangt Ruhe und Besinnlichkeit. Je schneller der Unterrichtsexpreß durch die fiktive Landschaft des Lehrplans braust, desto wert-ärmer bleibt das Bild, das er vermittelt. Die intellektuelle Aufnahme kann bis zu einem gewissen Grad auf Fixigkeit getrimmt werden, die Sensibilität nicht“ (TRÖGER 1982, 66f.).
- *Vom pädagogischen Freiraum:* Wertbezogene Aktivitäten leiden an der curricularen Verplantheit der Unterrichtstage. Wertklärung und Hilfe in Lebensfragen für die Schüler finden nur mühsam Platz, am besten noch in freizeitanalogen Tätigkeiten z. B. während eines Schullandheimaufenthaltes.
- *Von der Einstellung des Lehrers:* Nicht jeder Lehrer wird geneigt und fähig sein, ein so hohes Maß an Offenheit und Einfühlungsvermögen verlangendes Verfahren der individuellen Wertklärung mit seinen Schülern durchzuführen.
- *Von flankierenden Maßnahmen:* Gegenwärtig sind die Schulen selbst keine besonders moralischen Institutionen, bestenfalls geben sie – an den Stufen des moralischen Bewußtseins gemessen – eine Mixtur ab aus Stufe 1 und 4, d. h. aus Straf-Moralität und Orientierung an Gesetz und Ordnung (vgl. KOHLBERG 1972, 16). Ohne Unterstützung durch und Kooperation mit Schulleitung, Kollegenschaft und Eltern, ohne gemeinsam getragenen Willen zur Intensivierung des Schullebens an einer je konkreten Schule (vgl. WEBER

1979) wird jeder innovative Versuch des einzelnen Lehrers früher oder später im Sand verlaufen.

Werterziehung muß durchaus nicht zwangsläufig nach rückwärts gewandt sein oder zur „Vernebelung politischer Bildung“ (BRIESE u. a. 1980) führen, wie dies gelegentlich in undifferenzierter Weise behauptet wird. Die politische Relevanz gerade etwa der Werterziehung durch Wertanalyse, durch Wertklärung oder durch Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ist unabweisbar (SCHREINER 1982b). Es sollte jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, Werterziehung in der Schule könnte ein neues Kompensat oder gar Allheilmittel für gegenwärtige pädagogische Versäumnisse der Gesellschaft und ihrer außerschulischen Erziehungssituationen abgeben. Angesichts der Interdependenz von Gesellschaft und Erziehung wäre es außerdem „falsch und aussichtslos, eine bessere Zukunft allein von der jungen Generation zu erwarten. Erst müssen die Erwachsenen selbst entsprechende Wert- und Sinnüberzeugungen besitzen und in den gesellschaftlichen Institutionen verbindlich und wirksam werden lassen“ (WEBER 1979, 176). Werterziehung sollte vielmehr als Versuch angesehen werden, mit den eingeschränkten Mitteln der Schule zur Entwicklung selbstbestimmter und moralisch mündiger Individuen beizutragen.

Literatur

- AICE (ed.): Character Education Curriculum*, Austin 1974
- Aufenanger, S. / Garz, D. / Zutavern, M.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*, München 1981
- Berkowitz, M. W.: A critical appraisal of the 'plus-one' convention in moral education*, in: *Phi Delta Kappan* 62 (1981), 488–489
- Bertram, H.: Moralische Sozialisation*, in: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim 1980, 717–744
- Beyer, B. K.: Moralische Diskussion im Unterricht: Wie macht man das?* In: Mauermann / Weber 1981, 183–192
- Blatt, M. M. / Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment*, in: *Journal of Moral Education* 4 (1975), 129–161
- Briese, V. u. a.: Gegen die Vernebelung politischer Bildung durch Wert- und Moralerziehung*, in: *Demokratische Erziehung* 6 (1980), 467–470
- Brunnhuber, P. / Zöpfl, H.: Erziehungsziele konkret*, Donauwörth 1975
- Colby, A.: Values and teaching (book review)*, in: *Harvard Educational Review* 45 (1975), 134–143
- Coombs, J. / Meux, M.: Teaching strategies for value analysis*, in: Metcalf, L. (ed.): *Values education: rationale, strategies, and procedures*. Washington, D.C. 1971, 29–74
- Eckensberger, L. H. / Reinschagen, H.: Eine alternative Interpretation von Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils*, in: Eckensberger, L. H. (Hrsg.): *Entwicklung des moralischen Urteilens. Theorie, Methoden, Praxis*. Saarbrücken 1978, 27–92
- Feil, H. D.: Normativer Unterricht. Ein didaktisches Konzept zur Transparenz von Normen*, München 1977
- Fellsches, J.: Moralische Erziehung als politische Bildung*, Heidelberg 1977

- Franke, P. / Kopp, F.*: Werterziehung in der Schule, Donauwörth 1978
- Frankena, W. K.*: Analytische Ethik. Eine Einführung, München 1972
- Galbraith, R. E. / Jones, T. M.*: Moral reasoning. A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom, Anoka 1976
- Gilligan, C.*: Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewußtsein von Frauen, in: Schreiner 1983, 133–174
- Glaser, B. / Kirschenbaum, H.*: Using values clarification in counseling settings, in: The Personnel and Guidance Journal 58 (1980), 569–574
- Groeben, N. / Scheele, B.*: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt 1977
- Günzler, C. / Teutsch, G. M.*: Erziehen zur ethischen Verantwortung, Freiburg 1980
- Hall, R. L.*: Unterricht über Werte, München 1979.
- Hersh, R. H. / Miller, J. P. / Fielding, G. D.*: Models of moral education – an appraisal, New York 1980
- Kärn, M.*: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung, in: Portele 1978, 81–100
- Kazepides, A. C.*: The logic of values clarification, in: The Journal of Educational Thought 11 (1977), 99–111
- Kirschenbaum, H.*: Advanced value clarification, La Jolla 1977
- Kohlberg, L.*: A cognitive-developmental approach to moral education, in: The Humanist 1972, Nov./Dec. 13–16
- Kohlberg, L.*: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Mauermann / Weber 1981, 107–117
- Kohlberg, L. / Turiel, E.*: Moralische Entwicklung und Moralerziehung, in: Portele 1978, 13–80
- Kohlberg, L. / Wasserman, E. / Richardson, N.*: Die Gerechte Schulkooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School, in: Portele 1978, 215–259
- Kurtines, W. / Greif, E. B.*: The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach, in: Psychological Bulletin 81 (1974), 453–470
- Lockwood, A. L.*: A critical view of values clarification, in: Teachers College Record 77 (1975), 35–50
- Mauermann, L.*: Moral Education – ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8–13, in: Die Deutsche Schule 70 (1978), 488–496
- Mauermann, L.*: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin & Simon – Darstellung und Kritik, in: Mauermann / Weber 1981, 210–223
- Mauermann, L.*: Keine Zeit für Erziehung in der heutigen Schule? Befunde und Erkenntnisse aus einem praxisnahen Forschungsprojekt der Universität Augsburg, Bayerische Schule 35 (1982), 479 f., 485 f.
- Mauermann, L. / Nickmann, G. / Stadler, H. (Hrsg.)*: Wertklärung und Wertorientierung – Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule, Donauwörth 1981
- Mauermann, L. / Weber, E. (Hrsg.)*: Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, 2. Aufl., Donauwörth 1981
- McPhail, P.*: The morality of communication. Authority and method in situational morality, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26 (1980), 135–152
- McPhail, P. / Ingram, D. / Middleton, D.*: Startline – Moral education in the middle years, London 1978
- McPhail, P. / Ungoed-Thomas, J. R. / Chapman, H.*: Lifeline – Moral education in the secondary school, London 1972
- Müller-Fohrbrod, G. / Biehl, E.*: Training zur Werterziehung, in: Mutzeck, W. / Pallasch, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertaining, Weinheim, 1983, 196–210

- Mulkey, Y. J.*: Teacher training for character education, San Antonio 1977
- Mut zur Erziehung. Texte des Bonner Forums, hrsg. vom Bonner Wissenschaftszentrum, Stuttgart 1979
- Oldenquist, A.*: Moral education without moral education, *Harvard Educational Review* 49 (1979), 240–247
- Peters, R. S.*: Review: Moral education in the secondary school, in: *Journal of Moral Education* 3 (1973), 413–415
- Peters, R. S.*: Democratic values and educational aims, in: *Teachers College Record* 80 (1979), 463–482
- Portele, G.* (Hrsg.): Sozialisation und Moral, Weinheim 1978.
- Raths, L. E. / Harmin, M. / Simon, S. B.*: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976
- Raths, L. E. / Harmin, M. / Simon, S. B.*: Values and teaching. Working with values in the classroom, 2nd ed., Columbus 1978
- Rülcker, C. / Rülcker, T.*: Soziale Normen und schulische Erziehung. Moralisches Handeln als Problem in einer demokratischen Gesellschaft, Heidelberg 1978
- Schreiner, G.*: Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg. *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), 505–528
- Schreiner, G.*: „Julia und der Dealer“ – Erfahrungen aus einem Versuch, mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren, in: *Die Deutsche Schule* 74 (1982), 128–140 (a)
- Schreiner, G.*: Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung, in: Pohlmann, D. / Wolf, J. (Hrsg.): Moralerziehung, Göttingen 1982, 175–211 (b)
- Schreiner, G.* (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983
- Schröder, H.*: Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts, München 1978
- Stachel, G.*: Lifeline – ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen, in: Mauermann / Weber 1981, 164–182
- Stachel, G. / Mieth, D.*: Ethisch handeln lernen, Zürich 1978
- Stahl, R. J.*: Achieving values and content objectives simultaneously within subject matter-oriented social studies classrooms, in: *Social Education* 45 (1981), 580–585
- Tröger, W.*: Voraussetzungen und Aufgaben einer Werterziehung in der Schule, in: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 58 (1982), 49–80
- Weber, E.*: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1979
- Weber, E.*: Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule, in: Mauermann / Weber 1981, 33–67