

Zierer, Klaus

## **Kinder können Moral lernen! Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Dilemma-Diskussion in der Grundschule**

*Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 456-469*



Quellenangabe/ Reference:

Zierer, Klaus: Kinder können Moral lernen! Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Dilemma-Diskussion in der Grundschule - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 456-469 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273500 - DOI: 10.25656/01:27350

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273500>

<https://doi.org/10.25656/01:27350>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Klaus Zierer

## Kinder können Moral lernen!

Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Dilemma-Diskussion in der Grundschule

---

Die Frage, ob die *moralische Urteilsfähigkeit bereits bei Kindern* gefördert werden kann, wird meist verneint und wenig beleuchtet (vgl. Edelstein 1987 und Uhl 1996). Von einzelnen Andeutungen und Vermutungen abgesehen, finden sich in der aktuellen Forschungsliteratur kaum fundierte Ergebnisse zu diesem Problembereich.<sup>1</sup> Er dürfte aber – nach den Worten des früheren Bundespräsidenten Johannes Rau – wichtiger denn je sein:

*„Wir müssen zum Beispiel erleben, dass einige, die in wirtschaftlicher oder öffentlicher Verantwortung stehen, ungeniert in die eigene Tasche wirtschaften. Das Gefühl für das, was richtig und angemessen ist, scheint oft verloren gegangen zu sein.“ (Rau 2004)*

Die Evaluationsstudie, die im Folgenden vorgestellt wird, kann einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten.

### 1. Theoretische Grundlagen moralischer Erziehung

Ausgangspunkt der theoretischen Reflexionen war eine Aussage von Fritz Oser und Wolfgang Althof: „Wer sich heute wissenschaftlich mit moralischer Erziehung beschäftigt, kommt an Kohlberg nicht vorbei.“ (Oser/Althof 1992, S. 48) In dieser Forschungslinie stößt man unter anderem auf die Arbeiten von Jürgen Habermas, der sich im Rahmen seiner Diskursethik mit Lawrence Kohlberg auseinandersetzt, und auf die Studien von Georg Lind, der ebenfalls an Lawrence Kohlberg anknüpft und daraus sein Zwei-Aspekte-Modell entwickelt.

Diese drei Ansätze – *Kohlberg, Habermas und Lind* – sind die theoretischen Grundlagen meiner Forschungen, die nur kurz angesprochen werden. Das Wesentliche für meine Fragestellung ist Folgendes:

Das Hauptaugenmerk der Forschungen von Lawrence Kohlberg liegt in der *Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit*, die er definiert als „das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln“. (Kohlberg 1997) Folglich interessieren ihn weniger die letztendlich getroffenen normativen Entscheidungen, als vielmehr die Orientierungspunkte, die diesen Entscheidungen zugrunde liegen. Dies kann man seiner Auffassung nach am besten in moralischen Dilemmata studieren, also in Konflikten zwi-

---

<sup>1</sup> Vgl. Oser/Althof 1992, S. 74f. und Lind 2003 sowie die ausführliche Darlegung der vorgestellten Ergebnisse bei Zierer 2006.

schen zwei moralischen Normen.<sup>2</sup> Aufgrund der Analyse von Antworten auf derartige Situationen in Interviews entwickelt er seine bekannte Stufentheorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Ebenso vertraut dürfte die kritische Auseinandersetzung damit sein, die unter anderem Fragen zur Anzahl der Stufen und zur Regression behandelt und zum Teil zu einer Skepsis gegenüber Lawrence Kohlberg führt. Bei aller berechtigten Kritik: Eine Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beim Menschen ist zweifellos feststellbar (vgl. Wilber 2002, S. 39f. und Oser/Althof 1992, S. 48).<sup>3</sup>

Im Rahmen seiner Studien zur Diskursethik greift Jürgen *Habermas* die Gedanken von Lawrence Kohlberg auf und führt sie fort. Kernaussage seiner Überlegungen ist folgende Maxime, die als eine Erweiterung des kategorischen Imperativs von Immanuel Kant gesehen werden kann:

„Jede gültige Norm muss der Bedingung genügen, dass die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer *allgemeinen* Befolgung für die Befriedigung der Interessen *jedes* Einzelnen voraussichtlich ergeben, von *allen* Betroffenen zwanglos akzeptiert werden können.“ (Habermas 1983, S. 131)

Jürgen Habermas leitet daraus drei Grundannahmen zum Moralprinzip ab und versieht sie mit einem Schlagwort, die für meinen Ansatz bedeutsam sind (vgl. Habermas 1983, S. 131f.):

- Erstens *Kognitivismus*: Das Moralprinzip zeigt, dass moralische Urteile nicht nur kontingente Gefühlseinstellungen, Präferenzen und Entscheidungen umfassen, sondern auch einen kognitiven Gehalt haben.
- Zweitens *Universalismus*: Aus dem Moralprinzip ergibt sich unmittelbar, dass moralische Urteile nicht allein von den Rationalitäts- und Wertestandards einer Kultur abhängen. Sie müssen vielmehr einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben können.
- Drittens *Formalismus*: Das Moralprinzip eliminiert alle konkreten Wertorientierungen als nicht verallgemeinerungsfähige Inhalte und hält nur die streng normativen Probleme der Gerechtigkeit als argumentativ entscheidbare Fragen zurück.

---

2 Besonders bekannt dürfte das so genannte Heinz-Dilemma sein: Eine tot kranke Frau litt an einer schweren Krankheit. Es gab ein Medikament, das nach Ansicht der Ärzte ihr Leben hätte retten können. Ein Apotheker der Stadt hatte es kurz zuvor entdeckt. Das Medikament war teuer in der Herstellung. Der Apotheker verlangte jedoch ein Vielfaches seiner eigenen Kosten. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, besorgte von allen Bekannten Geld, brachte aber nur die Hälfte des Preises zusammen. Nach unbefriedigenden Verhandlungen mit dem Apotheker brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau. Vgl. Kohlberg 1997.

3 Die Kritik, die gegenüber der Theorie der moralischen Urteilsfähigkeit von Lawrence Kohlberg erhoben wird, lässt sich im Wesentlichen auf vier Bereiche konzentrieren: Erstens ist es bisher nicht gelungen die Stufe 6 experimentell nachzuweisen. Zweitens wurden in verschiedenen Längsschnittstudien Regressionen in der moralischen Urteilsfähigkeit von Probanden festgestellt, so dass ein Postulat des Stufenmodells infrage gestellt ist. Drittens besteht das Problem, die Gruppe der Relativisten und Wertskeptiker im Stufenmodell zu integrieren. Und viertens ist die Frage offen, wie die strukturalistische Theorie mit psychologischen Erkenntnissen, die die psychodynamischen Aspekte der Urteilsfindung berücksichtigen, in Verbindung gebracht werden kann. Vgl. Habermas 1983, S. 183; Uhl 1996 und Lind 2002.

Georg Lind setzt sich schließlich mit den skizzierten Ansätzen von Lawrence Kohlberg und Jürgen Habermas auseinander. Im Gegensatz zu Lawrence Kohlberg aber, der die moralische Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die Orientierungspunkte, die den getroffenen Entscheidungen zugrunde liegen, untersucht, erforscht Georg Lind die Frage, ob und inwiefern die moralischen Entscheidungen konsistent bezüglich der Prinzipien, auf die sich eine Person stützt, sind und wie differenziert sie gefällt werden. Von dieser Fragestellung ausgehend entwickelt Georg Lind sein Zwei-Aspekte-Modell:

Demnach besteht Moral im Wesentlichen aus zwei Aspekten: *Affekt und Kognition*. Zum ersten Aspekt zählen moralische Prinzipien, wie sie beispielsweise Lawrence Kohlberg den Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit zugeordnet hat. Sie stellen demgemäß Orientierungspunkte für moralische Entscheidungen dar und können in diesem Sinn auch als diejenigen Werte und Normen bezeichnet werden, die in einem bestimmten Gesellschaftssystem vorherrschen. Zum zweiten Aspekt gehören moralische Fähigkeiten, wobei der moralischen Urteilsfähigkeit eine ausgezeichnete Rolle zukommt. Als die Fähigkeit, auf moralische Prinzipien beruhend Entscheidungen konsistent und differenziert zu treffen, stellt sie das Bindeglied zwischen den Einstellungen einer Person und ihrem Handeln dar. Ob also ein Mensch moralisch handelt oder nicht, ist nicht nur von seinen Gesinnungen abhängig, sondern auch von seinen Denkleistungen. Oder anders ausgedrückt: Angesichts unmoralischen Handelns in allen gesellschaftlichen Bereichen fehlt es nicht so sehr an einer moralischen Einstellung, die das Gute bevorzugt, sondern an der Kompetenz, moralische Konflikte und dann das Gute darin zu erkennen.

Mit diesen theoretischen Ansätzen ergibt sich eine „neue“ Sicht auf die Moralerziehung: Moralerziehung kann sich nicht mehr darauf konzentrieren, diejenigen zu fördern, die günstige moralische Anlagen haben, oder im Sinn eines Wachsenlassens darauf zu hoffen, dass jeder irgendwann ein „guter“ Mensch wird. Genauso wenig reicht es aus, den Heranwachsenden moralische Werte beizubringen, damit diese nach dem Motto „Wer moralische Prinzipien besitzt, weiß, was das Richtige ist!“ handeln. Vielmehr muss eine moralische Erziehung *kognitive Strukturen herausbilden*, die das Fundament einer moralischen Urteilsfähigkeit oder, um mit Jürgen Habermas zu sprechen, einer moralischen Diskursfähigkeit sind. Hierzu zählen unter anderem die Kompetenzen, eigene Argumente zu formulieren und zu begründen, Motive zu vergleichen und zu billigen oder zu verwerfen, Meinungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren sowie moralische Dilemmata zu erkennen.<sup>4</sup>

Im Wesentlichen werden innerhalb der vorgestellten Ansätze zwei Verfahren zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit genannt: Zum einen die so genannte demokratische Schulgemeinschaft (just community), die sich mit rea-

---

4 Überraschenderweise findet sich bei Georg Lind keine umfassende Zusammenstellung entsprechender Fähigkeiten, obwohl er diese in den Mittelpunkt seiner Studien stellt und mit dem MUT erhebt. Er beschränkt sich weitestgehend auf die Kommentierung des MUT, wonach eine Person über eine hohe moralische Urteilsfähigkeit verfügt, wenn sie Argumente nicht nur unabhängig von ihrer Übereinstimmung mit der eigenen Meinung, sondern auch unabhängig von dem jeweiligen Dilemmatyp beurteilt. Andeutungen werden bei Lind 2002, S. 97 und Lind 2003, S. 75 gemacht.

len Dilemmata aus dem Schulleben befasst, und zum anderen Dilemma-Diskussionen, die im Unterricht durchgeführt werden und semi-realen Charakter haben. Aufgrund situativer und organisatorischer Rahmenbedingungen wurde dem Verfahren der Dilemma-Diskussion der Vorzug gegeben.

## 2. Eine empirische Studie

Auf die eben dargelegten theoretischen Grundlagen moralischer Erziehung baut die nachstehend erläuterte Evaluationsstudie auf. Sie setzte sich das Ziel, einen Nachweis für die *Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Dilemma-Diskussionen in der Grundschule* zu liefern. Entsprechend den prinzipiellen Phasen einer Evaluationsstudie wird in der Darstellung folgender Weg beschritten (vgl. Bortz/Döring 1995): In einem ersten Schritt werden Vorüberlegungen zur praktischen Umsetzung angestellt. Danach werden in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der Vorerhebung vorgestellt. Daran anschließend wird in einem dritten Schritt die Intervention beschrieben. Dabei werden vor allem die durchgeführten Unterrichtsstunden wegweisend sein. In einem vierten Schritt erfolgt dann die Schilderung der Resultate der Nacherhebung, die zusammen mit denen der Vorerhebung die Basis für die Auswertung bilden. Diese wird schließlich in einem fünften Schritt vorgenommen.

### 2.1 Vorüberlegungen zur Methode der Dilemma-Diskussion, zum Test und zur Klassensituation

Hinsichtlich der Vorüberlegungen erscheinen folgende Punkte erklärungsbedürftig: Erstens erscheinen Erläuterungen zum Verfahren der Dilemma-Diskussion notwendig, da mittlerweile verschiedene Ansätze dazu existieren. Zweitens ist eine Kommentierung der Evaluation und des Testaufbaus zwingend, um annähernd den Gütekriterien einer wissenschaftlichen Untersuchung Rechnung tragen zu können. Drittens sind Ausführungen zur Klassensituation und den darin anzutreffenden soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen relevant, um aus einer reflektierten Perspektive heraus den Unterricht angemessen planen, durchführen und analysieren zu können (vgl. Kron 1994).

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Methode der Dilemma-Diskussion ist die Feststellung, *dass moralische Entscheidungen Konflikte mit sich bringen*. Denn es erscheint mühelos, da gut zu sein, wo die nach moralischen Maßstäben geforderte Handlung problemlos zu erbringen ist. Demgemäß bemerken Fritz Oser und Wolfgang Althof:

„In echten moralischen Entscheidungen stehen Werte mehr oder minder unvereinbar gegeneinander, die man beide vertritt, die man beide unter normalen Bedingungen nicht verletzen würde. Das macht ein moralisches Problem zu einem echten Dilemma, einer Zwangslage.“ (Oser/Althof 1992, S. 35)

Ein Dilemma ist demzufolge ein Konflikt zwischen zwei moralischen Normen. Und gerade in solchen Situationen ist moralische Urteilsfähigkeit gefordert. Georg Lind macht folgende Aufzählung von Teilkompetenzen:

- „– *sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden,*
- *Umstände und Fakten einer Situation genau zu beachten,*
- *die eigenen Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit unterscheiden zu können,*

- bei Konflikten zwischen gleichrangigen Prinzipien Meta-Prinzipien zu finden, mit deren Hilfe solche Konflikte aufgelöst werden können,
- die eigenen Prinzipien in einem sozialen Kontext zu artikulieren, auch wenn Gegner der eigenen Meinung zugegen sind oder Freunde eine andere Meinung vertreten als man selbst,
- und den Argumenten anderer zuhören zu können, auch wenn sie von Menschen kommen, die einem fremd oder anderer Meinung zu dem Fall sind, über den gerade diskutiert wird.“ (Lind 2003, S. 75)

Durch die Methode der Dilemma-Diskussion sollen schließlich bewusst solche Situationen nach *didaktisch-methodischen Grundsätzen* geschaffen werden. Das Ziel dieser Maßnahme liegt auf der Hand: Es geht nicht darum, einen Konsens über eine vermeintlich richtige Lösung zu erhalten, sondern um die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit im eben explizierten Sinn. Das, was also gefordert wird, soll gleichzeitig gefördert werden. Der Verlauf einer Dilemma-Diskussion gliedert sich im Wesentlichen in folgende Schritte:

- (1.) Darbietung des moralischen Dilemmas
- (2.) Erste Standortbestimmung
- (3.) Argumentative Auseinandersetzung mit dem moralischen Dilemma
- (4.) Zweite Standortbestimmung
- (5.) Reflexion

Bis hierher stimmen die meisten Ansätze zur Methode der Dilemma-Diskussion überein. Streitpunkt ist oft die Frage, wie die argumentative Auseinandersetzung mit dem moralischen Dilemma aussehen soll. Lawrence Kohlberg zum Beispiel favorisiert die „plus-1-Konvention“, während andere für eine *Auseinandersetzung mit Gegenargumenten* plädieren. Meines Erachtens ist die zuletzt genannte Position überzeugender und effizienter, weswegen sie auch angewendet wurde. Georg Lind bemerkt exemplarisch:

*„Die Konstanzer Methode stellt die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten in den Mittelpunkt, wohingegen die Blatt-Kohlberg-Methode verlangt, dass die Schüler in der Dilemmadiskussion mit Argumenten eine Kohlberg-Stufe über ihrem eigenen Urteilsniveau konfrontiert werden. Verschiedene Untersuchungen zeigen aber, dass es auf diese ‚plus-1-Konvention‘ nicht unbedingt ankommt ... [Vielmehr konnte nachgewiesen werden,] dass es gar keiner Argumente über der eigenen Stufe bedarf, sondern dass wohl generell Argumente, die von den eigenen verschieden sind – vor allem Argumente, die der eigenen Meinung widersprechen –, das moralische Denken herausfordern und die Entwicklung anregen. Zudem ist die plus-1-Konvention in der Praxis kaum praktikabel und wird m.W. auch kaum eingesetzt, weil die Feststellung der Stufenhöhe und die Entwicklung passgenauer Argumente zu aufwendig sind.“* (Lind 2003, S. 73)

Somit steht die angewendete Methode der Dilemma-Diskussion in unmittelbarer Nähe zur Konstanzer Methode von Georg Lind, die sich anhand von sechs *didaktisch-methodischen Leitsätzen* charakterisieren lässt:

- (1.) Optimale Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft, um die Vorerfahrungen der Kinder aufzugreifen. Dies kann durch lebensnahe und nachvollziehbare Dilemmata erreicht werden.
- (2.) Unterstützung und Herausforderung, um eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Dilemma zu ermöglichen. Dies setzt eine Lehrerrolle voraus, die beratend, anregend und vorbereitend, aber nicht belehrend agiert.
- (3.) Konfrontation mit Gegenargumenten, um das moralische Denken anzure-

gen. Allein durch die unterschiedlichen Meinungen, die in jeder Klasse vorherrschen, erscheint dies gewährleistet.

(4.) Selbststeuerung bei Diskussionen, um die Eigenständigkeit im Lernprozess zu unterstützen. Auf Seiten der Schüler und des Lehrers erfordert dies entsprechende Kompetenzen und Einstellungen.

(5.) Semi-reale Dilemmata, um ein breites Spektrum an Unterrichtsbeispielen zur Verfügung zu haben.

(6.) Konzentration auf Dilemmata statt auf Konflikte, um störende und nicht intendierte Gespräche über die geschilderte Situation zu vermeiden. Insofern ist die Konzentration auf den moralischen Kern des Problems notwendig.

Die Konstanzer Methode trägt somit aktuellen grundschulpädagogischen Forderungen Rechnung: Lernen und Lehren werden aus *konstruktivistischer Sicht* interpretiert, wonach Lernen als eine relativ dauerhafte Veränderung einzelner Bereiche der Persönlichkeit aufgrund von Erfahrungen einen aktiven, selbst-gesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess darstellt und Lehren vorrangig als ein Anregen, Unterstützen und Beraten, folglich als das Gestalten einer Lernumgebung zu verstehen ist (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Außerdem werden die damit verbundenen Forderungen nach Problem-, Erfahrungs- und Handlungsorientierung im Unterricht realisiert. All dies spiegelt sich beispielsweise im Modell eines zeitgemäßen und guten Unterrichts von M. David Merrill wider (vgl. Merrill 2002).<sup>5</sup>

Da die Konstanzer Methode für den Sekundarbereich konzipiert ist, „in abgewandelter Form aber auch ... bei jüngeren Kindern ... angewandt werden [kann]“, (Lind 2003, S. 80) wird auf entsprechende Ergänzungen und Erweiterungen hingewiesen.

Zur *Messung* wird ein Gruppentest verwendet,<sup>6</sup> der auf den Moralischen Urteilstest (kurz MUT) von Georg Lind zurückgeht und für den Einsatz im Primarbereich überarbeitet wurde, dem MUT-Grund:<sup>7</sup> Den Kindern wird im Gegensatz zum ursprünglichen MUT lediglich ein semi-reales Dilemma aus ihrer Lebenswelt und in kindgemäßer Sprache vorgestellt, zu dem sie zunächst Stellung nehmen müssen. Dazu steht ihnen eine fünfstufige Skala von „völlig falsch“ bis „völlig richtig“ zur Verfügung. Im Anschluss daran muss der Schüler jeweils sechs Argumente, die den Stufen der moralischen Entwicklung nach

---

5 M. David Merrill erläutert sein Modell folgendermaßen: „Learning is facilitated when learners are engaged in solving real-world problems. Learning is facilitated when existing knowledge is activated as a foundation for new knowledge. Learning is facilitated when new knowledge is demonstrated to the learner. Learning is facilitated when new knowledge is applied by the learner. Learning is facilitated when new knowledge is integrated into the learner's world.“ (Merrill 2002)

6 Der MUT ist folglich nicht für eine Einzelanalyse geeignet, sondern versucht vielmehr die gruppenspezifischen Veränderungen aufgrund einer Intervention zu erfassen.

7 Vgl. zum MUT Lind 2002 und 2003 sowie dessen Homepage [www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/), wo ausführlich die Zertifizierung, das Design und der Auswertungsalgorithmus des MUT beschrieben wird. Die hier beschriebene Standardversion ist für Menschen ab 10 bis 12 Jahren konzipiert. Auch zum MUT-Grund finden sich auf der genannten Homepage entsprechende Informationen sowie bei Zierer 2006.



Lawrence Kohlberg zugeordnet sind und dem eigenen Standpunkt entsprechen beziehungsweise ihm widersprechen, bewerten. Auch hier wird die eben beschriebene fünfstufige Skala verwendet, womit sich der MUT-Grund von der ursprünglichen Fassung des MUT erneut unterscheidet. Folglich besteht wie beim Original-MUT die eigentliche Aufgabe darin, die unterschiedlichen Begründungen konsistent nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen. Zur Auswertung wird schließlich der Algorithmus des MUT verwendet, so dass ebenfalls ein „C-Wert“ errechnet werden kann:

*„Um einen Testwert (oder Index) für die moralische Urteilsfähigkeit einer Person zu bekommen, wird ihr gesamtes Urteilmuster, das aus ... [12] Einzelurteilen besteht, strukturell analysiert. Das Urteilmuster wird daraufhin untersucht, inwieweit die Person sich bei der Bewertung an der moralischen Qualität der vorgegebenen Argumente orientiert hat (also gute Argumente besser bewertet hat als schlechte) oder daran, ob die Argumente die eigene Meinung stützen oder ihr widersprechen. Der Testwert, wir nennen ihn ‚C-Wert‘ (C für ‚Competence‘) wurde so konstruiert, dass er Null ist, wenn die befragte Person moralisch überhaupt nicht zwischen den Argumenten differenziert, sondern alle Argumente unterschiedslos akzeptiert, wenn sie der eigenen Meinung entsprechen, und unterschiedslos ablehnt, wenn sie von einem Gegner kommen. Der C-Wert erreicht den höchsten Wert von 100, wenn Personen sich bei der Bewertung der Argumente ausschließlich an deren moralischer Qualität orientieren.“ (Lind 2003, S. 51)*

Da der MUT-Grund nicht festlegt, welche der Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg bevorzugt werden muss, kann ein Befragter, der sich auf einer niedrigeren Stufe befindet, dennoch einen hohen C-Wert erreichen – trotz der empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen. Gerade deshalb erscheint dieser Zugang für die Anwendung in der Grundschule, in der sich die meisten Kinder auf den Stufen 1 und 2 befinden, viel versprechend (vgl. Oser/Althof 1992, S. 74f.).<sup>8</sup>

Zur Klassensituation und den vorfindbaren soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen: Die *Versuchsklasse* besteht aus 27 Schülerinnen und Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit, 13 Mädchen (10 rk, 3 ev) und 14 Buben (12 rk, 2 konfessionslos), von denen der Großteil 9 Jahre alt ist. Wohnhaft sind alle Kinder in einer bayerischen Dorfgemeinde und sie sind bezüglich der sozialen Herkunft typisch für den ländlichen Raum. Gleiches gilt für die Kontrollklasse, die aus 23 Schülerinnen und Schülern besteht, 8 Mädchen (8 rk) und 15 Buben (12 rk, 2 ev, 1 konfessionslos).

Hinsichtlich der schulischen Leistungen sind sowohl innerhalb der Klassen als auch zwischen diesen Unterschiede feststellbar. Beide sind für die Intervention bedeutsam: Bezüglich der Lernvoraussetzungen in der Versuchsklasse lässt sich festhalten, dass die Interessenslagen und Vorkenntnisse der Kinder allgemein weit auseinander gehen. Die Atmosphäre in der Klasse wird als angenehm und pädagogisch günstig eingeschätzt, was sich nicht zuletzt am motivierten Lern- und Arbeitsverhalten offenbart.

---

8 Für Kinder unter 10 Jahren konnte keine Studie ausfindig gemacht werden. Lediglich die „Daumenregel“ von Fritz Oser und Wolfgang Althof, wonach Kinder etwa mit 7 Jahren die Urteilsstruktur der Stufe 2 entwickeln, bezieht sich auf die Grundschulzeit und kann somit als Anhaltspunkt dienen.



Im Hinblick auf die Unterschiede zwischen der Versuchsklasse und der Kontrollklasse erscheint erwähnenswert, dass die Versuchsklasse sowohl in den schulischen Leistungen, die über das Schuljahr erbracht wurden, als auch in den Orientierungsarbeiten im Klassendurchschnitt um eine halbe Notenstufe besser war als die Kontrollklasse.

## 2.2 Vorerhebung des MUT-Grund in der Versuchs- und Kontrollklasse

Die Vorerhebung erfolgte in beiden Klassen an einem Tag, und zwar in einer dritten und vierten Stunde, um auch einen Austausch zwischen den Schülern und mögliche verzerrende Wirkungen zu vermeiden. Vorausgegangen ist eine Einführung der Kinder in eine Bewertung einer Situation mithilfe einer fünfstufigen Skala. Der Test selbst wurde den Schülern vorgelesen und sprachliche Unklarheiten wurden besprochen. Jedes Kind hatte soviel Zeit zur Verfügung, wie es zum Ausfüllen der Bögen benötigte. Während des Tests wurde es soweit als möglich vermieden, die Kinder für irgendeine Richtung zu gewinnen. Auch Rückfragen, die sich auf die konkrete Einschätzung der Situation des Dilemmas bezogen, wurden nicht beantwortet.

Anhand der Datengrundlage wurden ein durchschnittlicher C-Wert von 25,07 für die Kontrollklasse und ein durchschnittlicher C-Wert von 26,11 für die Versuchsklasse errechnet.<sup>9</sup> Da der MUT ein Test ist, der nicht als Einzelanalyse konzipiert ist, sondern gruppenspezifische Veränderungen aufgrund von Interventionen zu erfassen versucht, stellen die beiden durchschnittlichen C-Werte den Ausgangspunkt für die Unterrichtsstunden dar, die im folgenden Punkt mithilfe der Methode der Dilemma-Diskussion näher erläutert werden.

## 2.3 Zur Intervention und zum Unterrichtsverlauf

Die *Intervention in der Versuchsklasse* umfasste fünf Unterrichtseinheiten à 60 Minuten und erstreckte sich über einen Zeitraum von sechs Wochen. Dauer und Intensität fallen somit in den empirisch nachgewiesenen effektiven Bereich für Dilemma-Diskussionen:

*„Bei der Dauer der Intervention scheint das Optimum bei 3 bis 10 Stunden zu liegen ... Betrachtet man die Intensität der Intervention und verfolgt, wie sie sich im durchschnittlichen Umfang der einzelnen Veranstaltungen pro Woche ausdrückt, dann zeigt sich, dass auch wenig intensive Dilemma-Diskussionen (eine Schulstunde bzw. 45 Minuten pro Woche) einen starken Einfluss auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit haben“. (Lind 2002, S. 209f.)*

Die Durchführung der Unterrichtseinheiten folgte im Wesentlichen dem *fünfschrittigen Aufbau einer Dilemma-Diskussion nach Lawrence Kohlberg und Georg Lind*, wie er weiter oben bereits angeführt wurde. Im Folgenden sollen diese anhand didaktisch-methodischer Aspekte näher beschrieben und kommentiert werden, womit auch die Intervention im Ganzen dargestellt und überschaubar wird:

---

<sup>9</sup> Die Versuchsklasse erreicht in der Vorerhebung einen höheren durchschnittlichen C-Wert als die Kontrollklasse, was sich mit den besseren schulischen Leistungen allgemein erklären lässt.

*Hinführung:* Zunächst wurde das Dilemma, das aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder gewählt wurde, von mir vorgetragen.<sup>10</sup> Der Ausgang der Geschichte wurde jedoch stets offen gelassen, um die Kinder von Beginn an zu aktivieren und zum eigenen Nachdenken anzuregen. Der grundschulpädagogischen Forderung nach einer Handlungs-, Erfahrungs- und Problemorientierung wurde hiermit versucht nachzukommen. Die Schüler äußerten sich nach dem ersten Vorlesen, brachten eigene Meinungen zur geschilderten Situation und charakterisierten bereits in der ersten Stunde diese Art von Geschichten als „Zwickmühlengeschichte“. Im Anschluss an die ersten Stellungnahmen suchten die Kinder eine passende Überschrift, womit auch die Zielangabe an der Tafel fixiert wurde.

*Erarbeitung:* Um sicher zu gehen, dass alle Kinder die Geschichte gedanklich erfasst haben, bestand die erste Aufgabe in der Erarbeitungsphase des Unterrichts darin, die Geschichte für sich zu Ende zu lesen, wobei sich das Weglassen des Ausganges der Geschichte im Einstieg als große Lesemotivation erwies. Jedes Kind wollte wissen, wie die „Zwickmühlengeschichte“ endet.

Danach mussten sich die Kinder die Geschichte in Partnerarbeit erzählen. Um dabei einen zwingenden Erzähl- und Zuhöranlass zu erhalten, hatte der Zuhörer die Aufgabe, die Ausführungen des Erzählers mit Rückmeldekarten zu bewerten und gegebenenfalls auf Mängel in der Darstellung hinzuweisen. Erst wenn beide Seiten mit der Darbietung zufrieden waren, konnte fortgefahren werden.

Nach dieser ersten gedanklichen Erfassung des Dilemmas bestand die zweite Aufgabe darin, die Geschichte sukzessive im Klassenverband nachzuerzählen, mithilfe von Bildmaterial an der Tafel zu fixieren und die Zwickmühle anhand zweier Begriffe zu versprachlichen. Mit dieser erneuten Darbietung des Dilemmas wurde versucht, allen Kindern das Problem der Geschichte zu veranschaulichen und greifbar zu machen und letzte Unklarheiten zu beseitigen.

Nachdem jedes Kind das Dilemma mehrmals gehört, selbst gelesen und erzählt hatte, bestand die nächste Aufgabe darin, den Ausgang des Dilemmas zu bewerten. Das Klassenzimmer diente dazu als Bühne, so dass sich die Kinder entsprechend einer fünfstufigen Einschätzung, die sie bereits durch die Vorübungen zum Test beherrschten, im Raum verteilen mussten. Die vier Ecken des Klassenzimmers und ein weiterer Punkt darin standen für die Einschätzungen „völlig richtig“, „eher richtig“, „unentschlossen“, „eher falsch“ und „völlig falsch“ und wurden mit fünf verschiedenfarbigen Schildern ausgewiesen. Das Abstimmungsergebnis wurde an der linken Tafelseite festgehalten.

---

10 Ein solches Dilemma ist zum Beispiel: Jürgen und Franz sind neun Jahre alt und die besten Freunde. Eines Tages sieht Jürgen, wie Franz einen jüngeren Schüler verprügelt und erst aufhört, als dieser ihm seinen Geldbeutel gibt. Als Franz Jürgen sieht, bittet er ihn als seinen besten Freund, nichts weiterzusagen. Jürgen gibt Franz sein Versprechen. Am nächsten Tag kommt die Polizei in die Schule und fragt, wer gesehen hat, wie der jüngere Schüler verprügelt und ausgeraubt wurde. Auch Jürgen wird von der Polizei befragt, weil der jüngere Schüler Jürgen gesehen und wieder erkannt hat. Jürgen sagt, was er gesehen hat. Weitere Dilemmata sind bei Zierer 2006 zu finden.

Dieses Verfahren verlangte von den Kindern, eine eigene Position einzunehmen und diese vor dem Klassenverband zu vertreten.

Entsprechend dieser Aufteilung der Klasse, die im Wesentlichen zwei Lager – *eine Pro- und eine Contragruppe* – darstellt, wurden von der Lehrkraft etwa vier gleich große Gruppen gebildet, die Argumente und Begründungen für ihre Position suchen mussten. Folgendes Vorgehen wurde dafür mit den Kindern besprochen: Zunächst musste jedes Kind für sich eine Begründung finden und auf einem Zettel notieren, warum es sich bei der Abstimmung so und nicht anders entschieden hat. Zur optischen Differenzierung wurden gemäß den beiden Lagern verschiedenfarbige Zettel verwendet. Anschließend tauschten die Kinder in der Gruppe ihre Argumente aus, so dass jedes Kind verschiedene Begründungen für seine Entscheidung gelesen hat. Ferner mussten die Schüler in der Gruppe aus ihren Argumenten drei auswählen, die ihrer Meinung nach am überzeugendsten sind. Die Kinder entwickelten in dieser Phase des Unterrichts selbst verschiedene Möglichkeiten einer demokratischen Abstimmung, die von Handzeichen über den Einsatz der Rückmeldekarten bis hin zu Stimmzetteln reichten. Deutlich zeigten sich ein intensiver Meinungsaustausch und angeregte Diskussionen innerhalb der Gruppen. Ich fungierte währenddessen als Anreger und Berater.

Nachdem die Gruppen jeweils drei Begründungen ausgewählt hatten, versammelten sich *alle Kinder vor der Tafel im „Kinositzkreis“*. Ein Kind aus jeder Gruppe hatte schließlich die Aufgabe, das Ergebnis ihrer Arbeit zu präsentieren. Den zuhörenden Kindern wurde erneut die Aufgabe gestellt, die Präsentation jedes einzelnen Arguments mithilfe der Rückmeldekarten zu bewerten, worauf das vorstellende Kind Rückfragen stellen durfte. Somit wurde zum einen ein zwingender Zuhöranlass geschaffen und zum anderen ein direktes Feedback von den Kindern selbst für die Präsentation gegeben. Das gleichzeitige Anhängen der verschiedenfarbigen Zettel schloss den Vortrag einer jeden Gruppe ab.

Die nächste Aufgabe bestand darin, dass sich die Gruppen jeweils drei *Begründungen der Gegenposition* von der Tafel nehmen und diese nach Überzeugungskraft und Wahrheit in der Gruppe prüfen und diskutieren mussten, um schließlich eine Rangfolge zu erstellen. Auch hier kamen die bereits geschilderten Methoden einer demokratischen Abstimmung zum Einsatz, was angeregte und intensive Diskussionen mit sich brachte.

Nachdem die Kinder in den Gruppen eine *Hierarchisierung der Gegenargumente* vorgenommen hatten, versammelten sie sich wieder im Kinositzkreis vor der Tafel. Erneut musste ein Kind aus jeder Gruppe ihr Ergebnis präsentieren, wobei auf die Begründung für die Rangfolge der Argumente besonderer Wert gelegt wurde.

Nach dieser *Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen* zum Ausgang des Dilemmas mussten die Kinder wiederholt dieses bewerten und sich im Raum entsprechend ihrer jetzigen, oftmals veränderten Einschätzung der Situation verteilen. Das Klassenzimmer fungierte abermals als Bühne. Auch das Ergebnis der zweiten Abstimmung wurde festgehalten, dieses Mal auf der rechten Tafelseite, um ein Resultat des Unterrichts und einen Vergleich zur ersten Abstimmung sichtbar machen zu können. Das veränderte Abstimmungsver-

halten diente schließlich auch als ein Reflexionspunkt zum Abschluss einer jeden Unterrichtseinheit.

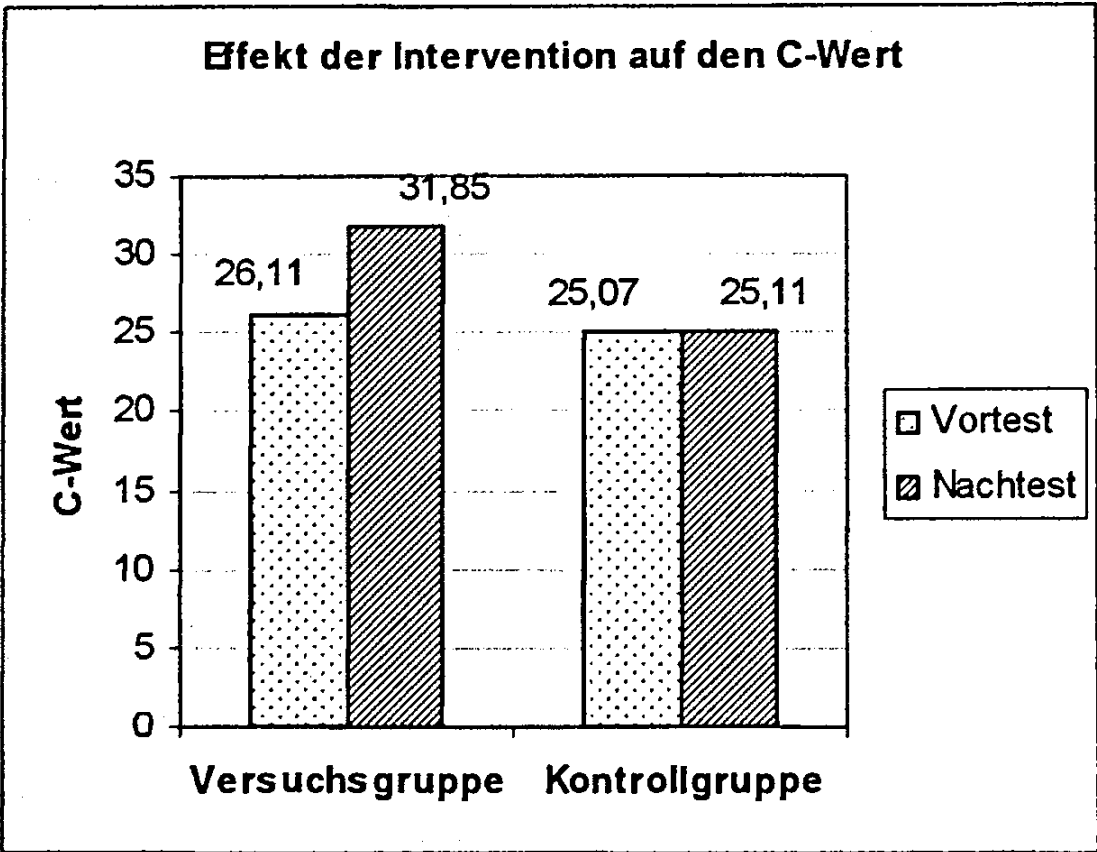
*Sicherung:* Nach der zweiten Abstimmung wurden die Kinder in den Sitzkreis gebeten, um eine abschließende Gesprächsrunde zu bilden. Darin bekundeten die Schüler in der Regel ihre Erfahrungen mit dem Unterricht, wo es Schwierigkeiten gab und warum, was ihnen gefallen und missfallen hat, was für sie besonders interessant und gewinnbringend war. Das häufig veränderte Abstimmungsverhalten zwischen der ersten und zweiten Abstimmung regte die Kinder zudem zu Äußerungen und Reflexionen an.

Als Übung wurde den Kindern abschließend die Hausaufgabe gestellt, ihren Eltern oder Geschwistern die „Zwickmühlengeschichte“ zu erzählen und mit diesen darüber zu diskutieren. Somit wurde versucht, die Erkenntnisse, die im Unterricht angebahnt oder sogar gewonnen wurden, zu vertiefen beziehungsweise zu festigen.

Soviel zum Verlauf einer Unterrichtseinheit aus didaktisch-methodischer Sicht. Der zeitliche Rahmen wurde auf sechzig Minuten festgelegt, wovon in der Regel zehn Minuten auf die Hinführung, vierzig Minuten auf die Erarbeitung und zehn Minuten auf die Sicherung fielen. Nach der Durchführung der fünf Unterrichtseinheiten à 60 Minuten in einem Zeitraum von sechs Wochen erfolgte eine zweite Anwendung des MUT-Grund, über deren Resultat der nächste Punkt informiert.

*2.4 Nacherhebung des MUT-Grund in der Versuchs- und Kontrollklasse*

Entsprechend dem Vorgehen der Vorerhebung wurde nach der Intervention der MUT-Grund erneut in der Kontroll- und Versuchsgruppe eingesetzt und ausgewertet. Das Ergebnis der Nacherhebung in der Kontroll- und Versuchsgruppe im Vergleich zur Vorerhebung zeigt nachfolgende Abbildung:



Der durchschnittliche C-Wert der Nacherhebung in der Kontrollklasse liegt infolgedessen bei 25,11 und entspricht somit annähernd dem Ausgangswert von 25,07, während der durchschnittliche C-Wert in der Versuchsklasse von 26,11 um gut fünf Punkte auf 31,85 gestiegen ist.

## *2.5 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse*

Bevor eine Auswertung der dargestellten Ergebnisse möglich ist, erscheinen Aussagen zur *Validierung des MUT-Grund* unerlässlich. Allerdings ist die vorliegende Datengrundlage für eine abschließende Zertifizierung nur eingeschränkt geeignet: Zum einen ist das Sample bezüglich des Ausbildungsniveaus (3. Klasse Grundschule) und damit auch hinsichtlich der moralischen Urteilsfähigkeit sehr homogen. Zum anderen besteht der MUT-Grund nur aus einem Dilemma, was die Analysemöglichkeit weiter beeinträchtigt. Dennoch weisen die Ergebnisse der Validitätsanalyse darauf hin, dass der MUT-Grund sich zur Erhebung der moralischen Urteilsfähigkeit und zur Ermittlung des durchschnittlichen C-Wertes innerhalb einer Klasse aus der 3. Jahrgangsstufe eignet. Eine groß angelegte Erprobung (Querschnitt in den Jahrgangsstufen 3, 5 und 7), Weiterentwicklung (Überprüfung der Items der einzelnen Stufen sowie Ergänzung um ein zweites Dilemma) und Standardisierung sind allerdings notwendig.

Für die Evaluationsstudie insgesamt lässt sich somit das Urteil fällen, dass die Umsetzung der Dilemma-Diskussion zu einer Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit innerhalb der Versuchsklasse führte. Dafür sprechen die darin feststellbare Erhöhung des durchschnittlichen C-Wertes um gut fünf Punkte von 26,11 auf 31,85 im Vergleich zum annähernd konstanten durchschnittlichen C-Wert von 25,07 beziehungsweise 25,11 in der Kontrollklasse – eine Effektstärke, die über den gewöhnlich berichteten Wirkungen von Unterrichtsmethoden liegt (vgl. Lind 2002, S. 200f.).

Um die eigene Reflexion zu erleichtern und zu konkretisieren, wurden die Schüler um eine schriftliche Rückmeldung zu drei Aspekten gebeten. Im Folgenden werden exemplarisch einzelne Antworten angeführt:

### *Bereich 1: „Was mir daran gefallen hat“*

„Mir haben die Zwickmühlengeschichten gut gefallen, weil man danach weiß, wie man sich in einer solchen Situation fühlt.“

„Dass man mal sieht, was die anderen dazu sagen.“

„Mir hat an den Stunden gefallen, dass wir gelernt haben, besser mit anderen Meinungen klarzukommen und die Meinungen der anderen zu hören war auch interessant.“

„Dass wir selber entscheiden konnten!“

„Ich konnte mich richtig in die Gefühle der Zwickmühlen versetzen.“

„Mir hat sehr gut gefallen die zweite Abstimmung, weil jeder sich noch mal entscheiden kann.“

„Dass ich eine eigene Meinung haben durfte.“

„Mir hat das Nachdenken über die verschiedenen Situationen gefallen.“

„Es ist immer schön, wenn man sich in solchen Zwickmühlengeschichten seine Meinung sagen kann. Wenn man irgendwann in so einer Zwickmühle ist, kann man sich besser entscheiden.“

### *Bereich 2: „Was mir daran nicht gefallen hat“*

„Dass wir uns nicht einig beim Abstimmen waren. Dass Einige immer gesagt haben:

„Das ist ein Schmarrn!“ oder: „Deine Meinung ist falsch, meine ist richtig!“

„Dass wir manchmal gleiches gehört haben.“

„Mir hat es nicht gefallen, dass es so viele Zwickmühlengeschichten waren.“  
 „Die Geschichten sind immer so kompliziert.“  
 „Es hat Streit in der Gruppe gegeben. Manche haben an den Blättern der anderen herumgeschmiert.“  
 „Dass wir mit den Smileys abgestimmt haben.“  
 „Dass es manchmal lang gedauert hat.“  
 „Dass man nur drei Meinungen an die Tafel hat hängen dürfen.“

Bereich 3: „Und was ich sonst noch dazu sagen will“  
 „Dass es im Großen und Ganzen ziemlich schön war.“  
 „Mir hat sonst alles gefallen.“  
 „Mir haben die ganzen Zwickmühlen gut gefallen, aber ich würde schon gerne wieder Versuche machen.“  
 „Es ist sehr lehrreich.“  
 „Ich finde persönlich, dass das Abstimmen schön ist.“  
 „Mir gefallen Zwickmühlen nicht.“  
 „Dass wir lernen, uns selber zu entscheiden und nicht immer was die anderen machen.“  
 „Ich konnte mich nie entscheiden, wohin ich gehe.“  
 „Ich will noch andere Zwickmühlen machen, weil die mich faszinieren.“

Meines Erachtens verblüffend ist das breite Spektrum der Äußerungen der Kinder: Sie nehmen Stellung zu fast allen Faktoren des Unterrichts, zu Zielen, Inhalten, Methoden und Medien, und äußern sich dazu durchaus kritisch. Auch ich möchte bei meinen Darstellungen den eben genannten Faktoren folgen:

Hinsichtlich der Ziele kann gefolgert werden, dass sie im Großen und Ganzen realisiert wurden. Dafür sprechen meine Beobachtungen im Unterricht, die Ergebnisse des MUT-Grund und die Äußerungen der Schüler aus der Reflektionsbefragung.

Bei den Inhalten lässt sich festhalten, dass die Dilemmata weitestgehend die Kinder motivierten und aktivierten. Sie scheinen demnach aus dem Erfahrungsbereich der Kinder zu stammen beziehungsweise diesem zugänglich zu sein, so dass eine Erfahrungsorientierung gewährleistet war.

Methodisch betrachtet wurden die genannten Kriterien der Konstanzer Methode erfüllt: Im Zentrum des Unterrichts stand durch das Dilemma ein Problem, das zudem aus dem Erfahrungsbereich der Kinder stammt. Durch die Aufgabe, selbst Argumente zu finden und sich mit anderen Begründungen und Gegenargumenten auseinanderzusetzen, konnte ein hoher Grad an Aktivität und Handlungsorientierung erreicht werden. Durch meine Rolle als Berater, Anreger und Moderator mussten die Schüler zudem den Großteil des Lernprozesses selbst steuern, womit den Forderungen einer konstruktivistischen Lerntheorie Rechnung getragen wird. Auch dem wichtigen Postulat einer Rhythmisierung des Lernprozesses wurde durch den sowohl zeitlichen als auch räumlichen Wechsel von Sozial-, Arbeits- und Aktionsformen versucht nachzukommen. Die mit den bisherigen Ausführungen verbundenen und bereit gestellten Medien wurden von den Kindern sofort angenommen und können daher den Anspruch auf Ziel-, Sach- und Kindgemäßheit erheben.

### 3. Resümee und Ausblick

Dass die Resultate nicht überbewertet werden dürfen, wurde bereits angesprochen. Insgesamt betrachtet fehlt noch eine abschließende Zertifizierung.

wozu eine groß angelegte Erprobung (Querschnitt in den Jahrgangsstufen 3, 5 und 7), Weiterentwicklung (Überprüfung der Items der einzelnen Stufen sowie Ergänzung um ein zweites Dilemma) und Standardisierung notwendig ist.

Vor diesem Hintergrund und der damit verbundenen Einschränkungen lässt sich jedoch festhalten, dass die vorgestellte Untersuchung den gewünschten Erfolg erbrachte und eine Möglichkeit ist, moralische Erziehung anzugehen und den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule gerade in diesem so wichtigen Bereich zu erfüllen: *Die moralische Urteilsfähigkeit lässt sich bereits im Grundschulalter mithilfe von Dilemma-Diskussionen fördern.*

## Literatur

- Bortz, Jürgen; Nicola Döring 1995: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer, 2. vollständig überarbeitete Auflage
- Edelstein, Wolfgang 1987: Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, S. 185-205
- Habermas, Jürgen 1983: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kant, Immanuel 2003: Kritik der praktischen Vernunft, Hamburg: Meiner
- Kohlberg, Lawrence 1997: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. Auflage
- Kron, Friedrich W. 1994: Grundwissen Didaktik. München/Basel: E. Reinhardt, 2., verbesserte Auflage
- Lind, Georg 2002: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos, 2. Auflage
- Lind, Georg 2003: Moral ist lehrbar – Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg
- Merrill, M. David 2002: First Principles of Instruction. In: Educational Technology Research and Development, 2002, 3, p. 43-59
- Oser, Fritz; Wolfgang Althof 1992: Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und der Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett
- Rau, Johannes 2004: Vertrauen in Deutschland – Eine Ermutigung. Berliner Rede vom 12. Mai 2004
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Heinz Mandl 2001: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp, Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 601-646
- Uhl, Siegfried 1996: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wilber, Ken 2002: Eros, Kosmos, Logos – Eine Jahrhundert-Vision. Frankfurt am Main: Fischer, 3. Auflage
- Zierer, Klaus 2006: Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

*Klaus Zierer*, geb. 1976, Dr. phil., 1996 bis 2001 Studium des Lehramtes an Grundschulen, 2003 Promotion, derzeit Grundschullehrer und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München;  
Anschrift: Keplerstraße 12, 93047 Regensburg;  
Telefon: 0941 / 20 67 5 27;  
Email: Klaus.Zierer@web.de