



Schreiner, Günter

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? Versuch eines Resümees

Die Deutsche Schule 84 (1992) 4, S. 423-435



Quellenangabe/ Reference:

Schreiner, Günter: Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? Versuch eines Resümees - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 4, S. 423-435 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312340 - DOI: 10.25656/01:31234

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312340 https://doi.org/10.25656/01:31234

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument gustellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämltichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urrbeberrechtshinweise 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, auführen, verlerben 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

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of properly 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

Kontakt / Contact:

Digitalisiert

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de Internet: www.pedocs.de



Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Hasso von Recum

Schule im sozialkulturellen Wandel

388

Ausgehend von der These, daß es in fast allen westlichen Industriestaaten einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen gibt, untersucht dieser Aufsatz die Frage, wie sich durch den sog. "Wertwandel" die Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben und ob Schule dennoch an einem konsensfähigen Erziehungsauftrag festhalten kann. Als Ergebnis seiner Überlegungen stellt der Verfasser einen 12-Punkte-Katalog schulischer "Erziehungsziele" zur Diskussion.

Wulf Hopf

Schule im sozialkulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

406

Die Replik geht den pädagogischen Konsequenzen des sog. "Wertwandels" noch einmal genauer nach und macht darauf aufmerksam, daß die Aufgabenbestimmung der Schule u. a. deshalb so schwierig ist, weil sie selbst ganz erheblich zu den sozialkulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen "Erziehungszielen" heilend reagieren soll.

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums "Schule im sozialkulturellen Wandel"

413

Wesentliche Befunde der "Wertwandel"-Argumentation werden in diesem Diskussionsbeitrag durchaus bestätigt, doch hält der Verfasser präzisere Begriffsbestimmungen für unerläßlich und warnt davor, aus der richtigen Diagnose falsche, nämlich dramatisierende Schlüsse zu ziehen. – Hasso von Recum, wird in Heft 1/1993 auf die Einwände Hopfs und Leschinskys antworten.

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? 423

Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogInnen – gerade auch in der Bundesrepublik – so starke positive Resonanz erfahren, aber auch so harsche Kritik auf sich gezogen wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit des Harvarder Psychologen Lawrence Kohlberg. Günter Schreiner, der sich schon viele Jahre mit dem Themenbereich "Moralische Entwicklung und Erziehung" auseinandersetzt, stellt in seinem Beitrag die Anteile der Kohlberg-Theorie heraus, die nach sorgfältiger Prüfung bleibenden Orientierungswert für pädagogisch Handelnde haben dürften, – er bezeichnet aber auch klar die Schwachpunkte und Geltungsgrenzen des Ansatzes.

Siegfried Tasseit

Schulische Suchtprävention nur für Schüler? Zur Präventionsarbeit bei Lehrern

436

Obwohl es nach vorsichtigen Schätzungen gegenwärtig mehr als 37000 alkoholkranke Lehrerinnen und Lehrer an Deutschlands Schulen gibt, ist das Thema in Öffentlichkeit und Forschung weitgehend tabuisiert. In diesem Beitrag erörtert ein erfahrener Suchtberater, wie an den Schulen mit den Alkoholproblemen von Kolleginnen und Kollegen adäquat umgegangen werden kann und wie sich das Beratungs- und Führungsverhalten von Interaktionspartnern, insbesondere von Dienstvorgesetzten, optimieren läßt.

Astrid Kaiser

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur 449

Um die kulturelle Bedingtheit und damit die prinzipielle Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu überprüfen, hat die Verfasserin eine Feldstudie auf Sumatra durchgeführt, über deren Anlage und Ergebnisse sie ausführlich berichtet. Am Material kindlicher Bildprodukte kann sie u.a. belegen, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Sichtweisen außerordentlich flexibel sind – eine Einsicht, aus der sich für Heranwachsende in allen Kulturkreisen die Chance ergeben könnte, den Anpassungsdruck an jeweils vorherrschende Geschlechterstereotype besser zu durchschauen und schon dadurch ein Stück weit abzubauen.

Walter Jungmann

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

465

Der 1. Januar 1993 wird in der Geschichte des europäischen Einigungsprozesses ein wichtiges Datum sein, doch ist immer noch unklar und umstritten, worin der Beitrag des Bildungssystems zum vereinten Europa bestehen könnte. Dieser Beitrag zeigt, daß das Nachdenken über eine gesamteuropäische Bildungsreform gar nicht umhin kann, sich mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Erfahrungen der sog. "Ausländerpädagogik" zu nutzen.

Jürgen Oelkers

"Pädagogischer Realismus": Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930 – 1950

481

Dieser Aufsatz greift erneut in den Streit um Peter Petersen ein (vgl. DDS 1/1989), doch geht es diesmal nicht um die Person (war Petersen ein Nazi oder war er es nicht?), sondern ausschließlich um die (auch politische) Qualität seiner Erziehungswissenschaft, um den "Theoriekern des refompädagogischen Programms". Offenbar, so lautet der Befund, ist die Jenaplan-Schule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht gewesen. Vielmehr sollte sie "Erziehungsschule" sein, wobei "Erziehung" von Peter Petersen als Funktion einer Gemeinschaft verstanden wurde, die aus einem völkischen "Realismus" heraus konzipiert worden ist.

Erich Langermann

Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm

502

Der Verfasser, Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg, stellt in diesem Erfahrungsbericht ein "Helfersystem" gegenseitiger Schülerunterstützung vor, das im 3. und 4. Schuljahr zu beachtlichen Lernerfolgen geführt und auch bei den Eltern gerade unter dem Gesichtspunkt "Soziales Lernen" volle Anerkennung gefunden hat.

Hans-Werner Johannsen

Auf dem Weg zur "vollen Halbtagsschule" Ein Bericht aus der Praxis

513

Dies ist eine kleine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung reizen soll, aber auch zum Nachdenken darüber, was eigentlich mit der "vollen Halbtagsschule" erreicht werden soll: lediglich verlängerte Betreuungszeiten oder ein qualitativ verändertes Lernangebot unserer Grundschulen.

Neuerscheinungen

521

Wolfgang Klafki/Helmut-Gerhard Müller: Elisabeth Blochmann

Joachim Schiller: Schülerselbstmorde in Preußen

Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland Heinz Stübig (Hrsg.): Bibliographie Wolfgang Klafki

Horst Rumpf: Didaktische Interpretationen

Fritz Bohnsack und Karl Ernst Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?

Uwe Hameyer u.a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule

Reformpädagogik in Jena

Ehrenhard Skiera: Schule ohne Klassen

OECD: Schulen und Qualität

Harald Wagner (Hg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung

Berlin und seine Schulen

Hans-Walter Leonhard: Pädagogik studieren Ursula Dörger: Projekt Lehrerkooperation

Günter Schreiner

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten?

- Versuch eines Resümees

Im Gedenken an Lawrence Kohlberg

- * Bronxville (N. Y.) 1927
- † Massachusetts Bay 1987

(1) Die Kohlberg-Theorie gibt mit ihren grundlegenden Konstrukten – sozio-moralische Perspektive – (vielleicht sollte man besser vom "sozio-moralischen Denkraum" als innerer Repräsentation von moralisch bedeutsamen Sozialbeziehungen sprechen) und Gerechtigkeit, verstanden als Ausgleich von divergierenden Interessen, eine plausible und zuverlässige Orientierung für (moral-)pädagogisches Handeln. Das heißt, es erscheint einsichtig, daß Heranwachsende im Laufe ihrer kognitiven Entwicklung immer mehr Welt immer differenzierter in ihren Kopf aufnehmen bzw. darin rekonstruieren können und auch immer fähiger werden, verschiedene Interessen in dieser Welt zu erkennen und sich auszudenken, wie sie im Konfliktfall koordiniert und ausgeglichen werden könnten.

Ohne einem naturalistischen Fehlschluß zu verfallen, aber in Einklang mit natürlichen Entwicklungsanlagen, können also sozio-moralische Perspektive (bzw. Denkraum) und Gerechtigkeit als ethische Parameter für eine schulische Moralerziehung gelten. Denn es spricht viel dafür, daß ein auf ihrer Grundlage konzipiertes, entwicklungspsychologisch dimensioniertes Gerechtigkeitsdenken in universalistischer Perspektive zentrales Anliegen der Erziehung für eine sich offen verstehende, demokratische, pluralistische und sich immer stärker multikulturell ausprägende Gesellschaft sein sollte (siehe etwa Brumlik 1989, Kohlberg 1987, Lind 1987, Schreiner 1982a, Schirp 1989).

(2) Wenn aber Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens Ziel der Erziehung sein soll, dann bestimmt das auch weitgehend den Weg, den diese zu gehen hat: den des entwicklungsgerechten und förderlichen Dialogs. Jede moralische Ansprache und jeder Appell – so sehr diese sich auch auf unbezweifelbare Fakten beziehen und in sich stimmig artikuliert sein mögen – werden wahrscheinlich an ihren Adressaten vorbeigehen, vielleicht aber auch ihre trotzige Abwehr oder ihre scheinhafte Anpassung hervorrufen, wenn sie ihren Denkraum zu weitgehend überschreiten oder ihre Denkfähigkeit zu stark überfordern.

Aufklärung und rationale Überzeugung stellen also vergebliche pädagogische Mühen dar, wenn sie die Entwicklungstatsache des Menschen vernachlässigen.

(3) Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, daß die Kohlberg-Theorie bereits das Wissen vollständig zur Verfügung stellen kann, das für eine entwicklungsbezogene "Ortung" der Educandi notwendig erscheint. Denn obgleich mehr oder weniger empirisch abgesichert zu sein scheint (s. etwa Heidbrink 1991), daß Kohlberg die "Generallinie" der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz mehr oder weniger zutreffend rekonstruiert hat, enthält die Kohlberg-Theorie im Detail offensichtlich noch Lücken, Unklarheiten und Unstimmigkeiten.

So kann noch keineswegs als erwiesen gelten, daß die moral-kognitive Entwicklung im Sinne von Piaget wirklich stufenförmig verläuft, also eine invariante, diskontinuierliche und hierarchische Sequenz bildet (s. etwa Peltzer 1986). Darüber hinaus sind offensichtlich Kohlbergs Stufendefinitionen sowohl auf dem präkonventionellen (s. etwa Keller u. Edelstein 1992) als auch auf dem postkonventionellen Niveau (s. etwa Schreiner 1983) differenzierungsbedürftig. Kohlberg (1976) selbst hat eine Differenzierung der konventionellen Stufen in jeweils zwei Typen vorgeschlagen (s. Abschn. 12), die von der Kohlberggruppe m. W. allerdings nicht konsequent beibehalten und in ihren Forschungsarbeiten nur wenig berücksichtigt worden sind.

Die Kohlberg-Theorie kann also keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden, und die Kohlberg-Stufen können nur als grobe Markierungen (vgl. Oser 1981) auf der "Generallinie" der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz betrachtet werden, und das unabhängig davon, ob man diese Entwicklung handlungstheoretisch (Eckensberger und Reinshagen 1980), aggregationstheoretisch (Lempert 1986) oder im Sinne einer dialektischen Anpassungsbewegung in einem sich expandierenden moralischen Denkraum rekonstruiert (Schreiner 1983).

- (4) Obgleich die Kohlberg-Theorie also keineswegs stufentheoretisch dogmatisiert und nur mit großer Vor- und Umsicht entwicklungsdiagnostisch für moralpädagogische Interventionen eingesetzt werden sollte, relativiert sich weder ihre entwicklungspsychologische Bedeutung noch ihr moralpädagogischer Orientierungswert gegen Null. Denn es kann wohl kaum geleugnet werden, daß es ein Gerechtigkeitsdenken gibt, das weniger oder mehr umfassend, differenziert und integriert sein kann und dessen Ausbildung in diesen Hinsichten mehr oder weniger stimuliert bzw. blockiert werden kann. Ob diese Prozesse der Aneignung des Gerechtigkeitsdenkens stufentheoretisch oder sonstwie strukturiert werden (können), erscheint erst in zweiter Linie wichtig.
- (5) Damit soll allerdings nicht gesagt sein, daß der Entwicklungsaspekt nur noch als quantitative Zunahme von Komplexität betrachtet und sozusagen additiv eingelöst werden kann. Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz enthält offensichtlich qualitative Sprünge, denen man so nicht gerecht würde (s. dazu vor allem die differenzierten Ausführungen des Kohlberg-Schülers Selman 1984!). Dazuzurechnen ist etwa der Entwicklungsfortschritt

- den eigenen Egozentrismus transzendieren und den anderen als Person mit eigenen, anderen Interessen wahrnehmen zu können;
- sich auf den Standpunkteines anderen zu stellen und eine Situation von ihm her definieren zu können;
- den Standpunkt eines Dritten einnehmen und eine Außenperspektive übernehmen zu können;
- systemische Interdependenzen abstrakt, also jenseits von face-to-face-Interaktionen wahrzunehmen und damit Interessen von Menschen berücksichtigen zu können, denen man emotional nicht verbunden ist;
- sich ideale(re) Möglichkeiten der Güter- und Lastenverteilung zwischen Menschen ausdenken und solche "Ordnungen" mit gegebenen vergleichen zu können.

Diese sozial-kognitiven Operationen stellen die eigentlichen Anhalts- und Zielpunkte moralpädagogischer Interventionen i. S. v. Kohlberg dar.

- (6) Allerdings sind sozial-kognitive Operationen nicht per se "moralisch", und die durch sie ermöglichten (erweiterten) Perspektivenübernahmen führen nicht automatisch zur Einnahme eines moralischen Standpunkts, also zur gleichgewichtigen Berücksichtigung der Interessen anderer im eigenen Handlungsplan. Wenn ich gelernt habe, mich in die Schuhe eines anderen zu stellen, so heißt das eben nicht, daß ich ihn und seine Interessen von nun an genau so berücksichtigungswürdig bewerte wie meine eigenen. Ich kann mein so erweitertes Wissen vielmehr auch für meine eigenen Zwecke nutzen und strategisch einsetzen. Sozial-kognitive Operationen werden erst dann zu moral-kognitiven Operationen, wenn sie vom guten Willen geleitet werden, die wahrgenommenen Interessen anderer mit meinen eigenen gleichgewichtig zu koordinieren und im Konfliktfall einen ausgewogenen, fairen Ausgleich herbeizuführen. Das Wohlwollen gegenüber dem anderen wird also keineswegs erst auf der sechsten Stufe zur conditio sine qua non von entscheidungsrelevantem, handlungsbestimmendem Gerechtigkeitsdenken, wie Kohlberg und seine MitarbeiterInnen (1986) angenommen haben, sondern bestimmt von Anfang an, ob wachsende soziale Intelligenz in den Dienst des moralischen Standounktes genommen wird oder nicht (vgl. Kerstiens 1992).
- (7) Wenngleich also soziale Intelligenz und moralische Urteilsfähigkeit (von moralischer Handlungsbereitschaft und -fähigkeit sei an dieser Stelle noch nicht die Rede!) keineswegs identisch sind, stellen die bezeichneten sozialkognitiven Fähigkeiten doch die conditio sine qua non adäquaten moralischen Urteilens in verschiedenen sozialen Denkräumen dar. Die Zugänglichkeit und Erfahrbarkeit von realen und medial vermittelten Handlungsräumen, die wesentlich die Ausbildung dieser sozialen Denkräume stimulieren und stabilisieren dürfte, hängen wiederum in gewisser Weise mit dem Alter und der Bildungsstufe der Heranwachsenden zusammen. So ergibt sich ein mehrzügiges Bild der sozial- und moralkognitiven Entwicklung, das schematisch etwa wie folgt geordnet werden kann:

Bildungs- stufe	Stufe	(innere Re- präsentation von Sozialbeziehungn)	
Vorschul alter	1 – 2	Dyade	den anderen als Person mit eigenen Interessen wahrnehmen
fortgeschrittenes Vorschulalter, Beginn der Grund- stufe (1, – 2, Jg.)	2-3	Kleingruppenraum	den Standpunkt des konkreten Gegenüber einnehmen
Grundstufe (3. – 4. Jg.)	3	Gruppenraum	Standpunkt eines be- kannten Dritten (Gruppen- mitglieds) einnehmen
Mittelstufe (5. – 10. Jg.)	3-4	Inter-Gruppenraum	Standpunkt eines abstrak- ten Dritten (einer Person außerhalb der eigenen Bezugsgruppe) einnehmer
Oberstufe (10. Jg. ff.)	4 – 5	Systemischer Raum	Systemische Inderdepen- denzen erkennen
Hochschule	5-6	Theoretischer Raum (prakt. Philosophie u. krit, Sozialtheorie)	sich ideale Gesellschafts- entwürfe ausdenken, kate gorische (universalistisch Imperative postulieren

Sozialer

Denkraum

Alters-

bzw.

Kohl-

Sozial-kognitive

Operationen

19843). Auch ist natürlich zu berücksichtigen, daß die so unterteilten Denkräume noch viele Unterteilungen zulassen. Der Gruppen-Raum etwa kann sich für einen Heranwachsenden von der Familie bis zum Sportverein erstrecken

und entsprechend viele "Subräume" umfassen, die u. U. sehr unterschiedliche moral-kognitive Herausforderungen (und da sie ja auch reale Handlungsräume darstellen, natürlich auch moral-emotionale Besetzungen!) für die Heranwachsenden beinhalten.

(8) Insgesamt gesehen erscheint es mir auch keineswegs zwingend, das Fortschreiten von einem sozialen Denkraum zum nächsten umfassenderen unbedingt als - in jeder Hinsicht - tatsächlichen moralischen Fortschritt zu deuten. Wenn mich meine Beobachtungen nicht täuschen, fehlen Men-

schen, die im systemischen Raum "leben", oft die moralischen Qualitäten,

die Menschen auszeichnen, die etwa die Gruppe als Bezugssystem haben (Einfühlung, fürsorgliche Aufmerksamkeit, Berücksichtigung persönlicher Besonderheiten). So erscheint mir zumindest die Annahme erlaubt, daß die Ausweitung des sozialen Denk- (und Handlungs-)Raums mit dem Verlust sozio-moralischer Handlungsqualitäten (und Denkinhalte) einhergehen kann – eine Möglichkeit, die bei einer Fixierung auf eine eindimensionale Entwicklungslogik mit dem Anspruch auf hierarchische Integration leicht verdrängt wird.²

(9) Die Dilemma-Methode – also die entscheidungsbezogene Diskusison moralisch hochwertiger Probleme – dürfte der entscheidende Beitrag Kohlbergs für die Unterrichtsgestaltung sein. Die Beiträge des Lehrenden als DiskussionsleiterIn sollten sich dabei allerdings weniger an den Stufen Kohlbergs orientieren und ihnen gemäß versuchen, die an der Diskussion teilnehmenden Heranwachsenden mit Argumenten zu konfrontieren, die etwas "entwickelter" als die von diesen selbst produzierten sind (die sogenannte Plus-Eins-Konvention), als sich auf die Kernfrage konzentrieren, die für die Orientierung am sozio-moralischen Denkraum und am fairen Interessenausgleich wesentlich erscheint:

Inwieweit ist der in den Argumenten der Heranwachsenden aufgespannte Denkraum dem diskutierten Problem angemessen und inwieweit werden die Interessen aller Betroffenen gleichgewichtig bei den vorgeschlagenen Problemlösungen berücksichtigt?

Von dieser Kernfrage ausgehend kann dann sozusagen der Radius der betreffenden Argumente in Frage gestellt oder ein Argumentator kann aufgefordert werden, sich in die Schuhe derjenigen zu stellen, deren Interessen er vernachlässigt hat, u. ä. m.; m. a. W., die sozial-kognitiven Operationen können reklamiert oder herausgefordert werden, die für eine umfassende(re) und/oder faire(re) Problemlösung notwendig erscheinen. Wichtig erscheint auch, daß eine solche Diskussion von einem Klima der gegenseitigen Achtung bestimmt wird, weil das sowohl für die Wahrnehmung meinungskonträrer Argumente als auch für die Einnahme des moralischen Standpunktes (s. o.!) günstig sein dürfte (vgl. Oser 1988).

(10) Zum unterrichtlichen Einsatz der Dilemma-Methode liegen inzwischen eine Reihe von Materialsammlungen, methodischen Hinweisen und Erfahrungsberichten auch im deutschen Sprachraum vor. Die berichteten Erfahrungen sind fast durchgängig positiv. Offensichtlich kann die Dilemma-Methode eine Bereicherung des Unterrichts in vielen Fächern darstellen und die Beteiligung der SchülerInnen in besonderem Maße herausfordern. Anwendbar sind verschiedene Typen von Dilemmata: fiktive Entscheidungsprobleme, die lebensweltfern oder -nah konstruiert werden; Entscheidungsprobleme, die in der schönen Literatur oder in historischen Dokumenten enthalten sind; reale Entscheidungsprobleme im Schulalltag oder aus anderen Bereichen des Schüleralltags. Jeder dieser Dilemma-Typen hat, didaktisch gesehen, einen spezifischen Sinn, und es kann nicht behauptet werden, ein Dilemma-Typ sei den anderen in jeder Hinsicht vorzuziehen.

(11) Generell muß dabei m. E. vor allem ein Risiko bedacht werden: die Dilemma-Methode verlangt, daß sich der individuelle Schüler in die Rolle eines mit einem Konflikt konfrontierten Protagonisten versetzt, sich an seiner Stelle entscheidet und diese Entscheidung begründet bzw. argumentativ gegen MitschülerInnen (oder die LehrerIn) verteidigt, die für eine andere Entscheidung plädieren. Diese Individualisierung von Entscheidungsproblemen kann dazu führen, daß von (gesellschaftlichen) Realisationsbedingungen abgesehen und ideale Problemlösungen - sozusagen Helden-Lösungen - propagiert werden, die völlig handlungsfern erscheinen und in unverantwortlicher Weise einem Individuum "postkonventionelle" Entscheidungen in einer Welt aufbürden, die alles ander als "postkonventionell" ausgerichtet ist. Das heißt: in solchen Diskussionen sollte klar zwischen der gesinnungs- und der verantwortungsethischen Ebene unterschieden werden (vgl. Apel 1988); - eine Differenzierung, die Kohlberg wohl aufgrund seiner Identifikation mit Sokrates und anderen tragischen moralischen Helden (vgl. Edelstein 1990) weitgehend vernachlässigt hat.

(12) Zwar hat Kohlberg, wie bereits angedeutet (siehe Abschn. 3), zwei Urteilstypen,- das deontische Urteil ("was ist gerecht, - was soll man tun?") und das Verantwortungsurteil ("was soll ich tun, für was bin ich verantwortlich?") unterschieden, um die Diskrepanz zu erklären (bzw. zu überbrücken), die immer wieder zwischen moralischem Urteil und entsprechender Handlung aufgewiesen werden. Damit hat er zwar die verantwortungsethische Ebene - in hier skizziertem Sinn terminologisch angenähert, aber im Prinzip bleibt er der individualistischen Gesinnungsethik treu: das Verantwortungsurteil ist "nur" das Gesinnungsurteil, das sich ein Individuum zu eigen, also zum Handlungsmotiv macht (vgl. Power u. a. 1989, S. 59). Also sucht die Kohlberg-Gruppe konsequent nach mikrosozial-situativen Bedingungen, die diese motivationelle Aufladung des Gesinnungsurteils begünstigen (vgl. Abschn. 14). Daß aber auch makrosoziale Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind und der historisch-politische Kontext legitime Gründe für die Rechtfertigung von gesinnungsethisch nicht unbedingt höchstwertigen Entscheidungen liefern kann, wird m. W. von der Kohlberg-Gruppe vernachlässigt, auch wenn hier und da Äußerungen vermerkt werden können, die darauf hinweisen, daß Kohlberg selbst begonnen hat, seinen theoretischen Bezugsrahmen in Richtung einer radikalen Gesellschaftskritik zu durchbrechen (s. etwa Kohlberg 1986, S. 43). Da dies aber nur ansatzweise und sozusagen im spekulativen Kontext der Interpretation von Forschungsbefunden geschieht, erscheint denn auch der Vorwurf einiger Kritiker Kohlbergs gerechtfertigt, Kohlberg habe - in der Aufnahme und Psychologisierung einer idealistischen praktisch-philosophischen Tradition (von Kant bis Rawls) - eine Theorie in die (der) Welt (fort-)gesetzt, die politbildnerisch gesehen naiv oder gar kontraproduktiv sei (vgl. Claußen 1982, Weiler 1992). Dieser Vorwurf läßt sich allerdings nur aufrechterhalten, wenn man den "reinen" Kohlberg-Ansatz im kritischen Fokus behält und vernachlässigt, welche Anreicherungen und Erweiterungen dieser offensichtlich zuläßt. Konkret: die Dilemma-Methode läßt sich offensichtlich ohne weiteres "rekontextualisieren" (Reinhardt 1991).

Praktisch aber heißt das, daß Dilemmatà a la Kohlberg immer auch in reale situative Zusammehänge replaziert werden sollten und die Frage der Realisierbarkeit bestimmter Problemlösungen in diesem Rahmen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und legitimer Eigeninteressen thematisiert werden muß.

- (13) Aber die Kohlberg-Theorie kann im Unterricht nicht nur über die entwicklungsgerechte Eröterung moralischer Probleme und Dilemmata fruchtbar gemacht werden. Sie kann darüber hinaus bei der Deutung von Schrift- und Ton-Bild-Dokumenten, Spielfilmen, Theaterstücken etc. analytisch eingesetzt werden (siehe z. B. Schreiner 1979, Aufenanger u. a. 1982). Diese Anwendung setzt voraus, daß das Stufenmodell selbst den SchülerInnen vermittelt wird. Die Gefahr, daß es dabei zu einem Instrument moralischer Notengebung verkommt, muß durch hermeneutische Vorsicht und Relativierung der Aussagekraft des Modells (z. B. durch Hinweis auf den grobrastigen Markierungscharakter des Modells, die möglichen Segmentierungen, die Kluft zwischen Urteilen und Handeln, etc.) begegnet werden (vgl. Leming 1986).
- (14) Wird die Kohlberg-Theorie im Unterricht vermittelt, so kann das SchülerInnen (und LehrerInnen!) auch zur bloßen moralischen Rhetorik und zu Denkspielereien ohne praktische Konsequenzen verführen. Dem kann entgegengewirkt werden, indem zusätzlich zu der erwähnten Rekontextualisierung fiktiver Dilemmata auch! lebensnahe und reale moralische Probleme erörtert werden und Dilemma-Diskussionen und Fall-Analysen sensu Kohlberg durch selbstbezogene Wertklärungen (Mauermann 1983, Raths u. a. 1986) ergänzt werden.

Dazu beitragen, daß die Anwendung der Kohlberg-Theorie im Unterricht nicht vom konventionellen "heimlichen Lehrplan" unterlaufen und unterrichtlichen Selbstdarstellungszwängen zum Opfer fallen, können auch Gesprächsformen, wie sie von der Humanistischen Psychologie entwickelt wurden: z. B. das partnerzentrierte Gespräch und die themenzentrierte Interaktion (siehe etwa Cohn 1975, Schulz v. Thun 1981). Der scharfe Trennungsstrich, den Kohlberg (und viele seiner Schüler) zwischen seinem Ansatz und dem der "romantischen" Humanistischen Psychologie gezogen hat (vgl. Power u. a. 1989, S. 17), erscheint deshalb kontraproduktiv.

(15) Einem sich in den Köpfen der SchülerInnen (und LehrerInnen) vielleicht breitmachenden ethischen Monopol-Anspruch der Kohlberg-Theorie sollte entgegengewirkt werden, indem der begrenzte ethische Geltungsbereich der Kohlberg-Theorie aufgezeigt wird. Denn dieser beschränkt sich hauptsächlich auf humane Interaktionsbereiche, in denen symmetrische Beziehungen bestehen oder – als herstellbare – unterstellt werden können. Sie kann nur mindere Geltung für soziale Handlungsbereiche beanspruchen, in denen asymmetrische Beziehungen als nur graduell oder potentiell veränderliche begriffen werden müssen (wie z. B. im Verhältnis Eltern – Kinder, Helfer – Behinderte), und keine Geltung für Handlungsbereiche, in denen asymmetrische Beziehung als prinzipiell unveränderliche vorausgesetzt werden müssen (Bereich Mensch – natürliche Umwelt). Vor allem in dem an letzter Stelle bezeichneten Bereich "greift" eine Fürsorge- und Verantwortungsethik (s. etwa Gillingen 1985) besser.'

- (16) Nach Möglichkeit sollte auch der begrenzte psychologische Geltungsbereich der Kohlberg-Theorie den SchülerInnen verdeutlicht werden. Denn moralische Entwicklung besteht ja keineswegs nur aus kognitiven Lernprozessen. Moralische Entwicklung kognitivistisch verkürzt zu sehen wird zwar durch die These von der kognitiv-affektiven Parallelität nahegelegt, die die Kohlberg-Gruppe von Piaget übernommen hat und fast durchgängig favorisiert, diese These aber kann angesichts neuerer Befunde wohl kaum mehr aufrechterhalten werden (s. Nunner-Winkler 1989!). Auch wenn man nicht gerade wie Luther "Vernunft als eine Hure" einschätzt, wird man leicht einsehen, daß moralisches Urteils- und Denkvermögen motivationelle Stützungen und Stabilisatoren braucht, um die Handlungen eines Menschen zuverlässig zu bestimmen.
- (17) Doch trotz dieser Relativierungen behält die Kohlberg-Theorie ein großes Gewicht für das pädagogische Selbstverständnis eines Lehrers. Insgesamt gesehen erscheint auf der Seite der die Kohlberg-Theorie anwendenden LehrerIn eine entwicklungspädagogische Grundorientierung angemessen, die jenseits von naiven Reifungstheorien und indoktrinären Dressuranleitungen sozusagen den dritten pädagogischen Weg der entwicklungsgerechten und -förderlichen Herausforderung und Unterstützung geht (siehe Mauermann 1987, Schreiner 1987).
- Der Begriff "entwicklungspädagogisch" wird hier von Heinrich Roth (1971, S. 23 ff.) übernommen. Die entwicklungspädagogische Orientierung ist nicht identisch mit dem "diskurspädagogischen" Ansatz von Oser, wenngleich auch dieser in enger Anlehnung an die Kohlberg-Theorie ausformuliert worden ist (s. etwa eine Zusammenfassung bei Oser und Althof 1992, S. 119 ff.). Denn der diskurspädagogische Ansatz von Oser orientiert sich hauptsächlich an der "ethischen Präsupposition". D. h. der Osersche Diskurspädagoge "tut so, als ob schon volle Partizipation möglich wäre; er tut so, also ob das Kind wirklich an einer gerechten, objektiven, für alle geltenden Lösung voll beteiligt sein könnte, er tut so, als ob die ideale Form des moralisch-methodischen Lösungsprozesses im Sinne des Gebrauchs von Prinzipien schon vorhanden sei." (ebd., S. 119). Damit unterstellt der diskurspädagogische Ansatz, daß der Weggleich dem Zielsei, währenddessen der entwicklungspädagogische Ansatz nicht von vornherein ausschließen will, daß auch weniger ideale Wegstrecken bewältigt werden müssen, um das große Ziel "Diskurs" anzunähern (vgl. Schreiner 1992).*
- (18) Das Rollen-Selbstverständnis der "Kohlberg-Lehrer In" als moralische Entwicklungshelfer In oder Entwicklungspädagog In setzt voraus, daß ihr in der Regel ein gewisser Entwicklungsvorlauf zugestanden werden kann und soll. Das heißt aber nicht, daß sie zur moralischen Besserwisserei und Arroganz angehalten oder gar verpflichtet wird. Im Gegenteil: auch sie sollte gemeinsame moralische Problemerörterungen sensu Kohlberg als Herausforderung zur Selbstreflexion und -klärung für sich selbst begreifen und sich also auch die eigenen moralischen Brüche, Widersprüche und Segmentierungen zugestehen. Das wiederum ist keine Aufforderung zum schrankenlosen moralischen Exhibitionismus, wohl aber eine zur selektiven Authentizität, die den Schüler Innen zu erkennen gibt, was sie zumeist sowieso schon wissen oder ahnen: auch die Lehrer Innen stellen keine -

überall und immer-"postkonventionellen Denker" dar und schon gar keine Helden, die ihr moralisches Denken reibungslos und unverzerrt zum handlungswirksamen Motiv werden lassen. Das heißt aber auch: die Entwicklung und Selbstvergewisserung der Moral stellt ein gemeinsames Anliegen von LehrerInnen und SchülerInnen dar.

(19) Die Grenzen der Wirksamkeit des "Kohlberg-Unterrichts" sind die des Schul-Unterrichts selbst (vgl. Edelstein 1986). Das heißt: es erscheint zweifelhaft, ob bei SchülerInnen durch Unterricht überhaupt tiefergehende Veränderungen von moralischen Einstellungen und Handlungsbereitschaften bewirkt werden können. So kann wohl angenommen werden, daß der Kohlberg-Ansatz in der Schule erst dann Bereiche der moralischen Identität von SchülerInnen und LehrerInnen berührt, wenn seine praktische Geltung auf die selbstbestimmte Gestaltung des ganzen Schullebens ausgedehnt wird; wenn also aus einer Schule eine demokratische "gerechte Schulgemeinschaft" wird (Kohlberg 1987, Higgins 1987, Link/Lind 1988, Power u. a. 1989, Schreiner 1989, u. v. a.). Ob eine auf dies Weise herausgeforderte moralische Identität allerdings auch auf umgreifendere systemische oder gar universalistische Denkräume hin stimuliert werden kann, ist eine offene Frage.

Anmerkungen

- 1 Diese drei Rekonstruktionen der Kohlberg-Theorie sind insofern miteinander verwandt, als sie unterschiedliche Sozialräume von genuin moralischen Einstellungen sensu Piaget (moral. Heteronomie, moral. Autonomie) unterscheiden und auf diese Weise zu einem eher spiralförmigen Entwicklungsmodell gelangen. Wenn ich mich im folgenden an meiner eigenen Rekonstruktion orientiere, so geschieht das nicht, weil ich für sie eine stärkere empirische Absicherung beanspruchen könnte, sondern weil ich sie qua didaktisch-methodische Orientierung für leichter vermittelbar erachte.
- 2 Was aber von vielen Studenten und insbesondere Studientinnen meiner Erfahrung nach regelmäßig beanstandet wird, wenn man ihnen die Kohlberg-Theorie vorstellt und die Stufe 4 im Vergleich zur Stufe 3 als fortgeschrittener präsentiert (vgl. Gilligan 1985!).
- 3 Weitere bedeutsame Gesichtspunkte bei der Durchführung solcher moralischer Diskussionen werden von Walker (1986) herausgestellt.
- 4 Z. B. Beyer 1978, Mokrosch 1980, Dreher & Dreher 1981, Aufenanger u. a. 1982, Schreiner 1982 b, Regenborgen 1983, Oser/Schlaefli 1986, Dobbelstein-Osthoff 1991.
- 5 Siehe dazu die ausgezeichneten "Didaktischen Reflexionen" von Sibylle Reinhardt (1991).
- 6 Damit wird die Diskussion von rein fiktiven Entscheidungsproblemen etwa im Sinne von Kohlbergs schon berüchtigtem Heinz-Dilemma (s. etwa Kohlberg 1976) keineswegs ins didaktische Abseits gestellt: es kann durchaus sinnvoll sein, ein "Heinz-Dilemma" zunächst abgelöst von realen Kontextbedingungen und bestimmten persönlichen Handlungsmöglichkeiten zu erörtern, um die gesinnungsethischen Aspekte des betreffenden Problems herauszuarbeiten.

- 7 Womit weder behauptet sei, daß etwa im Verhältnis von Erwachsenen untereinander Fürsorge und Verantwortung moralisch bedeutungslos seien, noch daß Gerechtigkeit in von Fürsorge bestimmten Beziehungen keine ethische Geltung besitzt.
- 8 Was im übrigen auch von Oser und Althof an einer anderen Stelle ihrer Ausführungen voll anerkannt wird (ebd., S. 82).
- 9 Siehe dazu die eindrucksvollen Fallstudien von Helen Weinreich-Haste (1986), in denen aufgezeigt wird, daß-erst-tiefergehende Krisenerlebnisse bei verschiedenen Personen zu dauerhaftem, lebensveränderndem moralischem und gesellschaftspolitischem Engagement geführt haben. Es erscheint aber sehr zweifelhaft, ob Schule als eine gesellschaftlich zu legitimierende Veranstaltung geplanter und organisierter Lernprozesse solche Krisenerlebnisse herbeiführen kann und darf.

Literatur

- Apel, Ko.-O. 1988. Diskurs und Verantwortung Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M.
- Aufenanger, St., Garz, D. und Zutavern, M. 1981. Erziehung zur Gerechtigkeit Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München.
- Beyer, B. K., 1978. Moralische Diskussion im Unterricht: Wie macht man das? In: Mauermann/Werber (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth, S. 183 – 192.
- Brumlik, M. 1989. Mit langen Stangen im Nebel stochern. In: Frankfurter Rundschau v. 10, 10, 1989.
- Claußen, B. 1982. Wie entwickelt sich moralisches Bewußtsein und welche Bedeutung hat es für die Bewertung des Politischen. In: B. Claußen/Kl. Wasmund (Hg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig, S. 399 433.
- Cohn, Ruth C. 1975. Zur Humanisierung von Schulen: vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion. In: dies.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart, S. 152 175.
- Colby, Ann/Kohlberg, L./Gibbs, J./Liebermann, M. 1983. A longitudinal study of moral judgment. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 48 (1-2), pp. 1-96.
- Dobbelstein-Osthoff, P. 1991. Werteerziehung als Förderung von Urteilsfähigkeit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schule und Werteerziehung-ein Werkstattbericht. Soest, S. 9 190.
- Dreher, Eva/Dreher, M. 1981. Moralisches Lernen und Rollenspiel. In: Unterrichtswissenschaft 9 (3), S. 255 262.
- Eckensberger, L. H./Reinshagen, Heide 1980. Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils: ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (Hg.): Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendungen. Stuttgart, S. 65 131.
- Edelstein, W. 1986. Moralische Intervention in der Schule Skeptische Überlegungen. In: Fr. Oser/R. Fatke/O. Höffe (Hrsg.): Transformation und Entwicklung Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M., S. 327 349
- Edelstein, W. 1990. Lawrence Kohlberg's Socratic Paradox. In: D. Schrader (ed.):
 The legacy of Lawrence Kohlberg. New Directions for Child Development, 47, pp. 93 98.

- Fisher, K. W. 1983. Illuminating the processes of moral development. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 48(1-2), pp. 97-107.
- Gilligan, Carol 1985. Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München.
- Heidbrink, H. 1991. Stufen der Moral Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. München.
- Higgins, Ann 1987. Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaftsschule über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: G. Lind/J. Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim S. 54 72.
- Keller, Monika/Edelstein, W. 1992. Zur Universalität des frühen moralischen Denkens: Eine kulturvergleichende Untersuchung zum präkonventionellen moralischen Urteil. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3/1992, S. 3 – 21.
- Kerstiens, L. 1992. Thesen zur Gewissensbildung. In: Käte Meyer-Drawe, H. Peukert u. J. Ruhloff (Hrsg.): Pädagogik und Ethik, Weinheim, S. 105 120.
- Kohlberg, L. 1976. Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach. In: Lickona, Th. (ed.): Moral Development and Behavior. New York u. a., pp. 31 53.
- Kohlberg, L. 1986. Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Fr. Oser/R. Fatke/O. Höffe (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt, S. 21 55.
- Kohlberg, L. 1987. Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: G. Lind/J. Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim und Basel, S. 25 43.
- Kohlberg, L./Boyd, D. R./Levine, Ch. 1986. Die Wiederkehr der 6. Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral, In: W. Edelstein und Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt/M., S. 205 – 240.
- Kohlberg, L./Levine, C./Hewer, A. 1983. Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. Basel u. a.
- Leming, J. S. 1986. Kohlbergian Programs in Moral Education: A Practical Review and Assessment. In: S. Modgil/Celia Modgil (eds.): Lawrence Kohlberg Consensus and Controversy. Philadelphia and London, pp. 245 262.
- Lempert, W. 1986. Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. In:
 Fr. Oser/W. Althof/D. Garz (Hg.): Moralische Zugänge zum Menschen –
 Zugänge zum moralischen Menschen. München, S. 84 107
- Lind, G. 1987. Moral competence and education in democratic society. In: G. Zecha/P. Weingartner (Hg.): Conscience: And interdisciplinary view. Dordrecht, S. 91-122.
- Link, Leonore/Lind, G. 1988. Entwicklung der sozialen Verantwortung in der Schule. Studien zur moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit Nr. 1. Universität Konstanz.
- Mauermann, L. 1978. Unterrichtsplanung zur Diskussion eines moralischen Dilemmas in der 8./9. Jahrgangsstufe (Thema: Hauptschulabschluß-Prüfung). In: Mauermann/Weber (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth, S. 193-202.
- Mauermann, L. 1983. Methoden der Wertklärung. In: G. Schreiner 1983 (Hg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig, S. 85 102.

- Mauermann, L. 1987. Entwicklung als Ziel der Erziehung Pädagogisches Handeln aus der Sicht der Kohlbergschen Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens.
 In: ders. (Hg.): Lehrer als Erzieher. Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns in der Schule. Donauwörth, S. 63 80.
- Mokrosch, R. 1980. Stufen kognitiv-moralischer Entwicklung die Relevanz Piagets und Kohlbergs für die Friedens- und Konflikterziehung. In: R. Mokrosch/H. P. Schmidt/D. Stoodt (Hg.): Ethik und religiöse Erziehung Thema: Frieden. Urban TB 650, S. 63 100.
- Nunner-Winkler, Gertrud 1989. Wissen und Wollen-Ein Beitrag zur frühkindlichen Moralentwicklung. In: A. Honneth u. a. (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen: Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 574 600.
- Oser, F. 1981. Moralische Erziehung als Intervention. In: Unterrichtswissenschaft 9 (3), S. 207 224.
- Oser, F. 1988. Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1, S. 59 70.
- Oser, Fr./Althof, W. 1992. Moralische Selbstbestimmung Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart.
- Oser, Fr./Schlaefli, A. 1986. Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In: Fr. Oser/R. Fatke/O. Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt, S. 217 251.
- Peltzer, U. 1986. Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens Eine wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Analyse. Opladen.
- Piaget, J. 1954 ('1931). Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich.
- Power, F. C./Higgins, Ann/Kohlberg, L. 1989. Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. New York.
- Raths, L. E./Harmin, M & Simon, S. B. 1976. Werte und Ziele Methoden zur Sinnfindung. München.
- Regenbogen, A. 1983. Gerechtigkeit Auswertungen und Schülerdiskussionen aus Oberstufenkursen in den Fächern Philosophie und Ethik ("Werte und Normen"). In: Festschrift für G. Fondenberg, Universität Osnabrück, S. 246 322.
- Reinhardt, Sibylle 1991. Didaktische Reflexionen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schule und Werteerziehung ein Werkstattbericht. Soest, S. 191–228.
- Roth, H. 1971. Pädagogische Anthropologie, Bd. II. Hannover.
- Schirp, H. 1989. Menschenrechte und moralkognitive Entwicklung. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung 15: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest/NRW.
- Schreiner, G. 1979. Die Göttinger Mescalero-Affäre als Lehrstück für politische Kommunikation. In: Gruppendynamik 10 (2), S. 79 86.
- Schreiner, G. 1982 a. Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung. In: D. Pohlmann/J. Wolf (Hg.): Moralerziehung in der Schule? Göttingen, S. 175 211.
- Schreiner, G. 1982 b. "Julia und der Dealer" Erfahrungen aus einem Versuch, mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren. In: Die Deutsche Schule 2/82, S. 128 140.
- Schreiner, G. 1983. Moralische Entwicklung als dialektische Bewegung. In: Bildung d Erziehung 36 (2), S. 227 240.

- Schreiner, G. 1987. Der Lehrer als moralischer Besserwisser? Kohlbergs Erziehung zur Gerechtigkeit zwischen Indoktrination und demokratischer Erziehung. In: Erziehungswissenschaft Erziehungspraxis 2 (87), S. 32 34.
- Schreiner, G. 1989. Demokratische Erziehung muß über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft. In: G. Lind/Gundula Pollitt-Gerlach (Hg.). Moral in "unmoralischer" Zeit. Heidelberg, S. 129 152.
- Schreiner, G. 1992. Von der Indoktrination zum Dialog. In: Pädagogik und Schulalltag 2/92, S. 193 207.
- Schulz von Thun, F. 1981. Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg.
- Selman, R. L. 1984. Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/M.
- Walker, L. 1986. Cognitive processes in moral development. In: G. L. Sapp (ed.). Handbook of moral development. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, p. 109 145.
- Weiler, H. 1992. Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral? 2 Bände: Opladen ("Summary" auf S. 445 in Band I).
- Weinreich-Haste, Helen 1986. Moralisches Engagement-Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln. In: W. Edelstein/G. Nunner-Winkler (Hrsg.); Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt/M. S. 377 408.

Günter Schreiner, geb. 1942, Prof., Dr. phil., Diplom-Psychologe; von 1976 bis 1986 Mitarbeiter in der Schriftleitung dieser Zeitschrift; Gründungsmitglied der "Göttinger WissenschaftlerInnen für Frieden und Abrüstung e. V.", derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Demokratisierung des Schulalltags in Ost- und Westdeutschland, Möglichkeiten einer sich an den Menschenrechten orientierenden Sozial- und Moralerziehung in der Schule.

Anschrift: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität, Baurat-Gerber-Straße 4/6, 3400 Göttingen