

- Mietzel, Gerd (2001): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.
- Oevermann, Ulrich (1983): Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik. In: Zedler, Peter/Moser, Heinz (Hg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen, 95 – 123.
- Schulze, Theodor (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Heft 1, 43 – 64.
- Schulze, Theodor (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. – Opladen, 22 – 48.
- Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, 33 – 56.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Band 2. – Frankfurt/Main.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. – Stuttgart, 78 – 117.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Mätthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberger, Manfred (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. – Nürnberg, 67 – 156.
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, 116 – 157.
- Schütze, Fritz (2002): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch für erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Wiesbaden.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. – München.
- Vygotskij, Lev S. (1969): Denken und Sprechen. – Stuttgart.

In: Konstantin Mitgutsch (Elisabeth Sattler)
 Kristin Warkphal / Ines Maria Breidauer
 (Hrsg.): Dem Lernen auf der
 Spur – Die pädagogische
 Perspektive.
 Klett-Cotta, Stuttgart
 2008, S. 111 – 129

HENNING SCHLUSS

Gutes Lernen

Perspektiven auf das moralische Lernen

*Die Kinder werden weniger durch das Böse,
 das sie sehen, als durch eure Lehren verdorben.*

(ROUSSEAU 1762/1995, 75)

Klassische Positionen zum moralischen Lernen

Wenn Herbart erklärte, dass »man [...] die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff Moralität fassen« (Herbart 1804/1982, 105) kann und er mit diesem Urteil über die zentrale Aufgabe der Erziehung keineswegs allein stand, so kann man ermesen, welche Bedeutung dem moralischen Lernen oder dem Erlernen des Guten in der Pädagogik zukommt. Dennoch sind die Wege, die für ein Lernen der Moral vorgeschlagen werden, sehr unterschiedlich. Herbart z. B. plädierte dafür, den Weg über eine ästhetische Darstellung der Welt zu wählen, indem den Heranwachsenden nicht erklärt würde, dieses und jenes ist gut, dieses aber schlecht, sondern an besonders sprechenden Beispielen aus dem Bereich der Künste und der Literatur – »Das Gewissen geht mit in die Oper« (ebd., 107) – die Kinder selbst Gutes als Gutes und Böses als Böses erkennen können. Die Aufgabe des Pädagogen liege in der Auswahl und kindgemäßen Aufbereitung der ästhetischen Gegenstände, welche die Welt fokussiert darzustellen in der Lage seien.

Dieser Weg des ethischen Lernens über die Ästhetik war zu Herbarts Zeiten keineswegs singulär. Vielmehr hatte ca. zehn Jahre zuvor auch Schiller in seinen Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (Schiller 1794/1908) die These von der Ästhetik als einem Gebiet, in dem auch Untertanen schon einmal die Freiheit proben und erlernen dürften, bevor sie diese auf das Gebiet Politik übernehmen könnten, entwickelt. Bereits manchen Zeitgenossen erschien der Weg, das ethische Lernen über das ästhetische anzuregen und zu entwickeln, als vermeidbarer Umweg.

Schleiermacher stellte das Ziel auf, dass die Erziehung bewirken soll, dass der Mensch der Idee des Guten möglichst entsprechend gebildet werde, zugleich jedoch sah er, dass das, was die Idee des Guten faktisch sei, höchst umstritten ist und also die klare Zielvorgabe der Erziehung zum Guten ausfällt und bestenfalls negativ be-

stimmt werden kann, weil nämlich darüber noch eher Einigkeit erzielt werden können, was das Gute nicht sei (vgl. Schleiermacher 1826/1959). Basedow als Philanthrop wusste dagegen noch viel konkreter worin »der Hauptzweck der Erziehung« bestünde, nämlich darin, »die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten« (Basedow 1770/1965, 81). Die Mittel die Basedow und Schleiermacher dazu empfahlen waren in der Hauptsache »Unterstützen« und »Entgegenwirken«, wobei dem Unterstützen bei beiden ein Vorrang zukommt.

Auch wenn schon die griechischen Begründer der Pädagogik das, was wir heute als moralische Erziehung beschreiben könnten, hoch schätzten, und so z. B. Platon das oberste Ziel der Erziehung als die sittliche Vortrefflichkeit, die durch das System der vier Kardinaltugenden Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit umschrieben wird benennt, so ist doch seine Vorstellung von einem Lernen dieser Ideen als einem Wiedererinnern an Vorbewusstes doch vor allem von historischem Interesse. Jenseits solcher metaphysischen Lernkonzepte lässt vor allem der frühe Platon seinen Sokrates im Dialog »Protagoras« auf ethischem Gebiet jedoch durchaus Bereiche des Lehr- und Lernbaren von solchen, die zumindest nicht gelehrt werden können, unterscheiden und ist darin durchaus anregend noch für gegenwärtige Theoriebildung (vgl. Platon). Das Ende des Dialogs scheint eine Verkehrung der Ausgangssituation zu sein, in welcher der Sophist Protagoras die Lehrbarkeit der Tugend behauptete und Sokrates diese bezweifelte. Am Ende jedoch hat der platonische Sokrates nachgewiesen, dass jede Tugend Wissen enthält, gleichwohl aber mehr ist als dieses Wissen. Dieser Wissensanteil der Tugend kann gelernt werden. Was Tugend mehr ist als Wissen, das wird in dem Dialog nicht geklärt. Tugend hat nach Platon somit eine enge Beziehung zum Wissen und kann (nur) insofern gelehrt und gelernt werden.¹ Ein solches Lernen, wie auch das Lernen von verfassten Menschenrechten, führt jedoch nicht zwangsläufig dazu, dass Menschen auch tugendhaft werden.

Wenn die pädagogische Tradition also durchaus die moralische Erziehung hoch schätzt, so halten die Konzepte moralischen Lernens, die diesen Erziehungsbemühungen eingeschrieben sind, zeitgenössischen Erwartungen nur bedingt stand.

Deshalb soll im Folgenden nach Modellen moralischen Lernens gefragt werden, die über einen Erwerb der Kenntnisse von moralischen Werten und über ethisches Argumentieren hinausgehen und das Lernen moralischen Handelns mit beschreiben. Eine besondere Bedeutung wird dabei dem Modell der Selbstbindung aus Einsicht zukommen, auf das in jüngster Zeit die meisten Hoffnungen gesetzt werden, das jedoch schon in der Geschichte der Pädagogik verschiedentlich nachgewiesen werden kann. Drei Varianten dieses Modells sollen vorgestellt werden, die des

moralischen Lernens in der Gleichaltrigengruppe, die des moralischen Lernens aus negativen Erfahrungen und die des moralischen Lernens aus Handlungsfolgen. Zunächst wird jedoch eine Erinnerung Wieland Herzfeldes geschildert, um an diesem Beispiel die verschiedenen Varianten moralischen Lernens veranschaulichen zu können.

Ein Beispiel

»Ein einziges kleines Wort hat mich – ich war damals zehn Jahre alt – aus einem jungen Wilden in einen geständigen Missetäter verwandelt. Es hat mein Verhältnis zu fremdem Besitz grundlegend geändert« (Herzfelde 1976, 29) beginnt Wieland Herzfelde seine Erzählung *Der ehrliche Dieb oder Die Macht der Begriffe*.²

»Ich kannte damals längst die Zehn Gebote. Auch meine Zieheltern hatten mich gelehrt: Du sollst nicht stehlen. Ich sah es sogar ein, allerdings auf meine Weise: wenn ich etwas besaß, so legte ich größten Wert darauf, dass es mir nicht abhanden kam. Und diese natürliche Abneigung gegen Verlust empfanden offenbar alle Leute. Daher ihr Verbot« (Herzfelde 1976, 29).

Fatal im Empfinden des kleinen Wieland war, dass die Erwachsenen über viel mehr Möglichkeiten verfügten, das, was sie als ihnen gehörig behaupteten, auch zu sichern. Sie verboten das, was ihnen unliebsam war. »Ich richtete mich im allgemeinen nach ihren Verboten, um Ärger und Strafen zu vermeiden, aber ich hielt es keineswegs für ein Unrecht, sie zu übertreten« (ebd., 29 f.). Herzfelde beschreibt dieses Bewusstsein als von einer phantastischen Weltauffassung durchdrungen, in der das Kind im klaren Bewusstsein leben konnte, nur es ganz allein könne das Schlaraffenland sehen und von dort immer wieder große Mengen frischer Früchte ernten. Ein kindlicher Trugschluss, aus dem ihn seine Ziehmutter auch nicht aufwecken wollte. Später in der Stadt werden die Orte seine Paradiesgärten, an denen Menschen am ehesten die Dinge verlieren, die der kleine Wieland begehrt, Taschenmesser, Geldbörsen, Bleistifte etc. Sein nächstes Schlaraffenland findet Wieland im Kolonialwarenladen seines dritten Ziehvaters. »Und wenn Herr Wald glaubte, in mir eine unbezahlte Arbeitskraft gefunden zu haben, so irrte er. Er hätte seine Ladenkasse ordentlicher führen müssen, um die kleinen Beträge zu vermissen, die ich an mich abführte« (ebd., 32). Weil er maßvoll abzweigt, wird er nie entdeckt. In der Küche von Frau Wolf jedoch lässt er diese Vorsicht fahren und steckt in einem unbeobachteten Moment ein goldenes Zwanzigmarkstück ein und fühlt sich reich. Kaum zu Hause, kommt auch schon Frau Wolf, klingelt und stellt den Jungen zur Rede. »Es gehört mir! Es ist mein Geld!« rief ich, entsetzt, mich meines Schatzes beraubt zu se-

hen, und lief zu meinem Bruder zurück, während Frau Wald sich umständlich bei Frau Wolf, der hochgeschätzten Kundin, entschuldigte und sie zur Tür geleitete« (ebd., 34). Statt ihm den Rücken zu stärken, ist sein Bruder jedoch traurig und entsetzt über ihn und es entspinnt sich ein Dialog: »Er fuhr mich an: ›Was Du getan hast! Ja, begreifst du denn nicht? Das ist doch entsetzlich. Weil du so schlecht bist, weine ich. Weil du ein Dieb bist, ein Verbrecher!‹ Trotz stieg in mir hoch. ›Wieso? Wie kannst du so was von mir behaupten? Hab ich dir was weggenommen? Mir haben sie mein Goldstück genommen, und du, statt dass du zu mir hältst, beschimpfst du mich. Das ist ungerecht, das ist gemein von dir!‹ ›Dein Goldstück? Spinnst du? Es gehört doch der Frau Wolf und nicht dir. Wenn man was stiehlt, gehört es einem doch nicht«, behauptete mein Bruder. Ich wurde noch verstockter. ›Das sagst du. Und ich sage dir: heute früh hat es ihr gehört, nachher mir, und jetzt gehört es wieder ihr. Wieso darf ich es nicht nehmen, und sie dürfen es mir nehmen? Obwohl sie doch schon alles haben. Was ist denn das für eine Gerechtigkeit?« (ebd., 34 f.).

Das gegenseitige Unverständnis kann auch im weiteren Verlauf nicht ausgeräumt werden. Es stehen einander zwei ganz unterschiedliche Konzepte von Eigentum gegenüber. Dem großen Bruder fehlen die Worte, um dem kleinen das moralische Fehlverhalten überhaupt bewusst machen zu können. Dieser verrechnet den Anspruch auf Eigentum mit der jeweiligen Stärke des Eigentümers: »Das ist ja die Gemeinheit. Weil sie groß sind und stärker. Ich, ich habe es einfach eingesteckt und nicht geraubt. Das ist der Unterschied. ›Nein, du hast es nicht einfach eingesteckt«, sagte Helmut. ›Du hast es heimlich genommen, wie ein richtiger Dieb, als sie es nicht sehen konnte. Du musst zugeben: dazu gehört kein Mut. Das war wie eine niederträchtige Feigheit von dir« (ebd., 35).

Hiermit fiel für den Jungen das ausschlaggebende Wort, das ihn eine bis heute tief beeindruckende moralische Lernerfahrung machen lässt: »Ein Schlag vor die Stirn hätte mich nicht härter und unvorbereiteter treffen können als dieses eine Wort: Feigheit. Wieso habe ich das nicht selbst erkannt? Warum hat mir das nie jemand gesagt? Stehlen ist feig. Man tut es ja hinter dem Rücken der Leute. Helmut hat recht: ich bin ein Feigling« (ebd.).

Sofort geht Wieland zu seinen Pfielgeltern berichtet ihnen alles, was er im Lauf der Zeit genommen hat, weist im Kontobuch des Ziehvaters seine manipulierten Einträge nach nur um ja nicht als Feigling zu gelten.

»Meine Eigenliebe, meine Achtung vor mir selbst, alles, was es an Stolz und Würdebewusstsein in mir gab, war erschüttert, das schöne Bild, meine hohe Meinung von mir war besudelt. Abstoßend, wurmartig kam ich mir vor. Es war zwar keines der Zehn Gebote, aber es war ein ungeschriebenes, heiliges Gesetz unter uns Buben: ›Du sollst nicht feig sein!« (ebd.).

An dieser Erinnerung sollen einige der nun vorgestellten Theorien moralischen Lernens beispielhaft illustriert werden.

Lerntheorien des Moralischen vor psychologischem Hintergrund

Die großen Anregungen im Feld des moralischen Lernens im letzten Jahrhundert haben zumeist einen psychologischen Theoriehintergrund, denn die Wissenschaft von der Erziehung konnte oder wollte sich offenbar nicht so wirkmächtig mit der fundamentalen Bedingung all ihres Wirkens, der Fähigkeit zu Lernen auch auf moralischem Gebiet, auseinandersetzen.

Dabei geht es ganz im Sinne des Sokrates um die Frage, was ist die Tugend mehr als das lernbare ethische Wissen.³ Auch der kleine Wieland kannte längst die zehn Gebote – für sein Handeln hatte dies gelernte Wissen allerdings nur dann Auswirkungen, wenn jemand ihn für die Übertretungen strafen konnte. Moralisches Lernen ist demnach kein homogener Vorgang, sondern es umfasst zwei zu differenzierende Momente:

1. Kognitives Lernen: Kinder müssen *wissen*, welche Normen Gültigkeit haben und warum sie gelten.
2. Motivacionales Lernen: Kinder müssen lernen, die Normen nicht nur zu kennen, sondern auch *befolgen zu wollen*.

Der vielleicht einflussreichste Moraltheoretiker Lawrence Kohlberg ging lange Zeit davon aus, dass beide Momente gleichzeitig erworben werden und Kinder *Kenntnis* und *Wollen* systematisch und gleichsinnig veränderten.⁴ Auf der Stufe konventioneller Moral handelten die Kinder aus Angst vor Strafe moralisch, auf der höchsten Stufe erkennen die Menschen die universelle Begründungsfähigkeit von Normen. Wieland hätte demnach die Stufe konventioneller Moral, auf der er nur aus Angst vor Strafe moralisch gehandelt hat, mit seiner neu gewonnenen Einsicht überwunden und die nächste Stufe erklommen. Das ist allerdings insofern nicht stichhaltig, weil Wieland das Konzept der »Feigheit« offenbar nicht nur schon kannte, sondern es für ihn in anderen Zusammenhängen auch schon handlungsleitend war. Neu ist lediglich die Übertragung des Konzepts »Feigheit« auf den ethischen Bereich »stehlen«. Auch die empirische Forschung konnte zeigen, dass die Annahmen Kohlbergs über die Gleichsinnigkeit der Entwicklung von Kenntnis und Motivation nicht generell zutreffen (vgl. Turiel 1983).

Auch von anderer Seite her konnten Schwächen im Kohlbergschen Modell nachgewiesen werden. Gertrud Nummer-Winkler konnte zeigen, dass schon kleine Kin-

der parallel über unterschiedliche Konzepte moralischer Normbegründungen verfügen: »Es zeigte sich, dass die Kinder sehr klar unterscheiden zwischen Normen, die zu allen Zeiten und in allen Kulturen eine unbedingte, von Sanktionen und Autoritäten unabhängige Gültigkeit besitzen: Man darf ein anderes Kind nicht schlagen, auch wenn der Vater/der Direktor/der König es erlauben – nicht einmal Gott dürfte das tun oder erlauben. Hingegen darf man Spaghetti mit den Fingern essen, wenn dies in einem Lande Brauch ist; man darf dies allerdings nicht tun, wenn es Sitte ist, Besteck zu verwenden. Wer Spielregeln missachtet, spielt einfach ein anderes Spiel, und wer Klugheitsregeln nicht befolgt, der schadet sich selbst. Während also Spiel- und Klugheitsregeln der individuellen Entscheidungsfreiheit und dem Selbstinteresse anheim gestellt sind, verstehen bereits kleine Kinder: Es ist verboten, einen anderen zu schlagen, weil dies weh tut, oder ihn zu bestehlen, weil der Verlust ihn betrübt« (Nunner-Winkler 1993, 106).

Allerdings ist auch dieses Wissen um die Begründung moralischer Normen nicht Garant dafür, dass Personen sich auch moralisch verhalten. Vier Modelle werden hauptsächlich diskutiert, die Erklärungen dafür anbieten, wie es zum Einhalten moralischer Normen komme:

1. Das Konditionierungsmodell: Normen gelten, sofern sie durch Sanktionen gesichert sind (frühe Kohlberg-Stufen, Tierversuch).
2. Das Über-Ich-Modell: Das Individuum verinnerlicht ursprünglich extern gesetzte Normen. Freud erklärte dies Phänomen der Gewissensbildung mit dem Ödipuskomplex, in dessen Prozess die Normen des Vaters übernommen werden.
3. Das Modell der Triebüberformung: »Das Kind antwortet mit affektiver Besetzung auf Menschen, die seine primären Bedürfnisse (Nahrung, Wärme) befriedigen; damit ist es hinfort nicht nur auf physische Versorgungsleistung verwiesen, sondern hat sich auch von der affektiven Zuwendung der Bezugspersonen abhängig gemacht. Um diese nicht zu verlieren, ist es bereit, ihre normativen Erwartungen so zu übernehmen, dass deren Erfüllung zum persönlichen Bedürfnis, zur ›Bedürfnisdisposition‹ wird« (ebd., 108). Zentrales aber nicht notwendigerweise bewusstes Motiv dieser Übernahme ist der drohende Liebesentzug.
4. Das Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht: in dem das Individuum durch die Reflexion von Gründen für moralisches Handeln sich selbst an diese bindet.

Nunner-Winkler fand in Überprüfungen aller vier Sozialisationsmodelle empirische Belege für deren Wirksamkeit (vgl. ebd., 114 f.). In der Moderne nähme aller-

dings die Wirkungskraft der drei ersten Motivationsmodelle ab, wie das Beispiel des Freudschen Über-Ich-Modells zeigt. Die Übernahme der moralischen Disposition des Kindes (Jungen) vom Vater hat mindestens zur Voraussetzung, dass es diesen strengen autoritären Vater gibt, in dessen Rolle sich der kleine Junge hineinversetzt, um sich seiner zu erwehren und die Mutter zu besitzen. Dieses Familienmodell geht jedoch seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts zurück. Gleiches gilt auch für das Konditionierungsmodell, das an die Furcht vor harten Sanktionen gekoppelt ist und auch für das Es-Überformungsmodell, weil die immer offeneren Familienstrukturen die Furcht vor Liebesentzug, die in ökonomisch begründeten Familien Gründungen hoch relevant war, in ihrer Bedeutung verringern.⁵ Insofern spricht viel für das vierte Modell moralischen Lernens als freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht, zumal im Lichte der herkömmlichen Theorien moralischer Sozialisation von Freud bis Kohlberg überraschend und nicht erklärbar ist, dass der Typus moralischer Motivation qua Einsicht bereits in der frühen Kindheit empirisch nachweisbar ist.

Freiwillige Selbstbindung aus Einsicht

Während die ersten drei Modelle bei aller Unterschiedlichkeit moralisches Lernen vor allem als ein Lernen von den Eltern deuten, sind für das vierte Modell verschiedene Instanzen denkbar, an denen moralisch gelernt werden kann. Exemplarisch sollen deshalb drei besonders bedeutende Lernanlässe für moralisches Lernen im Horizont einer Selbstbindung aus Einsicht vorgestellt werden. Jean Piaget thematisierte die Rolle der Gleichaltrigen für ein solches moralisches Lernen. Fritz Oser betont die Bedeutung negativer moralischer Erfahrungen. Am Beispiel des Struwwelpeters soll die Variante eines moralischen Lernens durch die Einsicht in mögliche Folgen und seine Grenzen thematisiert werden.

Jean Piaget – moralisches Lernen als Aushandlungsprozess in der Gruppe

Jean Piaget wies schon früh darauf hin, dass moralisches Lernen, bei dem es nicht nur um die Kenntnis von Regeln, sondern auch um die Einhaltung von Regeln geht, vor allem in der Peergroup stattfindet (vgl. Piaget 1928/1986). Beim Spiel unter Gleichaltrigen würden die Kinder lernen müssen, Regeln und Normen nicht nur miteinander auszuhandeln, sondern sich auch selbst an diese zu binden. Piaget beobachtete solche Aushandlungsprozesse beim Murmelspiel der 8-10-Jährigen. Im

zitierten Beispiel vom kleinen Wieland ist ebenfalls deutlich, dass die wichtigste moralische Instanz die Gruppe der Gleichaltrigen ist. In ihr gilt die Norm, dass Feigheit etwas Verabscheuungswürdiges sei. Aufgrund dieser Norm und ihrer Akzeptanz durch Wieland ist hier moralisches Lernen möglich geworden.

Ein weiterer Aspekt moralischen Lernens, der mit den andern drei Modellen nicht abbildbar ist, ist im Piagetschen Modell zugleich präsent. Es geht beim moralischen Lernen nicht nur um eine einfache Übernahme schon vorgegebener Normen, sondern das Wechselspiel von Assimilation auf der einen und Akkommodation auf der anderen Seite bedeutet, dass auch moralisches Lernen durch eine kreative Anverwandlung der gefundenen moralischen Regeln geschieht. Selbst vorgegebene Regeln sind nicht von diesem Aushandlungsprozess ausgeschlossen, sie stehen sowohl in der Gruppe als auch bei der Übernahme für den Einzelnen immer wieder zur Disposition. Die Akzeptanz und die Bindung an die selbst mit ausgehandelte Regel geschieht dabei keineswegs ein für alle mal, sondern kann prinzipiell in jeder neuen Situation revidiert oder angepasst werden.

Diese Piagetsche Einsicht ist auch ein dreiviertel Jahrhundert später in der Psychologie noch nicht überholt: »Kindliche Entwicklung wird daher nicht länger als eine ausschließlich genetisch determinierte Hierarchie von Entwicklungsschritten angesehen, sondern in erster Linie als eine durch vielfältige Lernprozesse vollzogene Adaptierung an sich ändernde Umweltbedingungen« (Pohl 2003, 519).

Versteht man moralisches Lernen vor dem Hintergrund einer solchen umweltbezogenen Entwicklungstheorie wird einsichtig, weshalb Piaget die entscheidenden Schritte im Erlernen moralischen Bewusstseins bei 8 – 10-jährigen Kindern in Peer-groups machte und man die gleichen Entdeckungen heute in jedem Kindergarten machen könnte. In der Schweiz im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts hatten die von Piaget beobachteten Kinder anscheinend zuvor kaum die Möglichkeit im Kindergarten miteinander selbsttätig zu spielen und so die Funktion von Regeln entdecken zu können.

Im Beispiel wird dieser Aushandlungsprozess in der Diskussion mit dem Bruder deutlich. Es geht dabei nicht nur um die Regel, sondern die Bindungskraft der Regel, die nur dadurch bindend wird, dass sich das Subjekt selbst an sie bindet. In der Diskussion von Wieland und Helmut wird schließlich zum Auslöser, dass die Kategorie der Feigheit, die beide mitsamt der Gruppe der gleichaltrigen Jungs als Verkörperung des Schlechten verstehen, auf den Fall des Stehlens erweitert wird.

Fritz Oser – moralisches Lernen als negatives Wissen

An eine weitere Perspektive auf das moralische Lernen hat jüngst Fritz Oser erinnert. Oser und Mitarbeiter weisen darauf hin, dass moralisches Lernen wesentlich eines »negativen moralischen Wissens« bedarf (vgl. Oser 2005 und Oser/Spychiger 2005).⁶ Auslöser bewusster moralischer Konzepte seien frühe Verletzungen. Am Beispiel der Gerechtigkeit heißt dies: »Wir nehmen an, dass frühkindliche Erfahrungen von Ungerechtigkeiten in Verteilungs- und Berechtigungsprozessen genau dieses bewirken, nämlich dass durch Normen ihr Gegenteil in Zukunft aufrechterhalten bleibt« (Oser 2005, 171). »Negatives moralisches Wissen ist Wissen darüber, was ungerecht, unwahrhaftig, korrupt, katastrophal nachlässig, trivial böse, irreversibel hässlich, unsozial, Vorteil ausnützend, unsolidarisch, untreu, parteiisch etc. und dies auf der deklarativen wie der prozeduralen Ebene ist« (ebd.).

Die Ausdifferenzierungen des Konzepts, die Oser und Spychiger vorschlagen und auch empirisch erhärten, können hier nicht im Einzelnen nachvollzogen werden. Wichtig scheint aber doch darauf hinzuweisen, dass negative Erfahrungen allein kein Garant des moralischen Lernens sein können. Vielmehr muss, damit etwas als Ungerechtigkeit erfahren werden kann, ein Grundverhältnis vorliegen, das eben nicht ungerecht ist. Nur dann kann etwas als Verletzung dieses Verhältnisses erfahren werden, wenn es vorgängig ein (vielfach noch unreflektiertes) Grundverhältnis gibt. Die Entwicklungspsychologen bezeichnen dies als Urvertrauen. Wird dagegen nur Ungerechtigkeit erfahren, so kann diese nicht als Verletzung der impliziten Norm wahrgenommen werden.

Heinrich Hoffmann – moralisches Lernen als Verdeutlichung von Handlungsfolgen

Für eine pädagogische Perspektive auf das Modell des moralischen Lernens als Selbstbindung durch Einsicht ist das dritte hier vorgestellte Modell besonders vielversprechend. Unter pädagogischer Perspektive auf das Lernen sei hier ein Zugriff verstanden, der das Lehren, das auf dieses Lernen zielt, mit im Blick hat.⁷ Lernen findet zweifellos andauernd und überall statt. Lehren ist keine konstitutive Voraussetzung für Lernen. Die Fähigkeit zu lernen ist allerdings konstitutiv für das Lehren. Jedoch, nur wo beides zusammenkommt, da handelt es sich um einen Fall von Pädagogik.⁸

Unter einer so verstandenen pädagogischen Perspektive zeigt sich, dass die beiden bislang vorgestellten Varianten des Modells (das des Lernens in der Peergroup und des Wissenserwerbs durch negative Erfahrungen) nur bedingt als pädagogisch

zu bezeichnen sind. Die Gleichaltrigengruppe ist der Gegenentwurf zu einem pädagogischen Verhältnis, weil die Heranwachsenden hier auf sich allein gestellt sind. Für die Pädagogik ist die Peergroup vor allen Dingen insofern wichtig, als sie einen Freiraum von pädagogischen Interaktionen darstellt, der bewahrt und geschützt werden muss, weil hier Lernerfahrungen möglich werden, die im pädagogischen Verhältnis mit seiner eingeschriebenen Asymmetrie nicht zu machen sind (vgl. Schluß 2007a). Freilich können die in der Peergroup gemachten Erfahrungen im pädagogischen Verhältnis aufgenommen, thematisiert und reflektiert werden.

Dies gilt auch für die zweite vorgestellte Variante, den Erwerb moralischen Wissens auf der Grundlage negativer Erfahrungen im Bereich der Moralität. Auch hier kann es zumindest nicht im Regelfall Aufgabe der Pädagogik sein, Ungerechtigkeits Erfahrungen gezielt zu provozieren, damit sich moralisches Wissen bildet. Vor allem ist es zentrale Aufgabe der Pädagogik, Erfahrungen von Ungerechtigkeit aufzunehmen und in der pädagogischen Interaktion zu erweitern. Das beschrieb schon Rousseau im Emile, wenn er seinen Zögling im Schweiß seines Angesichts ein Bohnenfeld beackern lässt. Welche Erfahrung von Ungerechtigkeit macht dieser, als sein ganzes schönes Bohnenfeld zerwühlt ist! Man lässt den Gärtner Robert kommen, nur »beklagt er sich viel lauter als wir: Was, meine Herren, Sie haben mir also meinen Garten zerstört? Ich hatte hier Melonen aus Malta gesät, deren Samen ein Vermögen wert sind« (Rousseau 1762/1995, 79). Die Erfahrung der Ungerechtigkeit wird im pädagogischen Diskurs aufgenommen und bearbeitet. Es ist dabei keineswegs so, dass die Gerechtigkeit das einfache Gegenteil der erfahrenen Ungerechtigkeit wäre, sondern das so entstehende Konzept von Gerechtigkeit findet zwar seinen Ausgangspunkt in erfahrener Ungerechtigkeit, fügt jedoch viele weitere Aspekte hinzu oder lässt diese den Zögling entdecken und wiederum aushandeln.

Eine dritte Variante moralischen Lernens als Selbstbindung aus Einsicht wählt im Gegensatz zu den beiden ersten schon einen pädagogischen Ausgangspunkt. In den Geschichten um den Struwwelpeter setzt der Arzt Heinrich Hoffmann auf die Darstellung der Folgen und will so moralisches Verhalten nahe legen. Dabei haben jedoch die nun thematisierten Geschichten einen höchst konkreten Entstehungszusammenhang: »So ganz aus der Luft gegriffen waren übrigens die Geschichten doch nicht, die eine oder andere war doch auf praktischem Boden gewachsen, so namentlich der Hauptheld. Als Arzt bin ich oft einem störenden Hindernis bei der Behandlung kranker kleiner Kinder begegnet: Der Doktor und der Schornsteinfeger sind bei Müttern und Pflegerinnen zwei Popanze, um unfolgsame Sprößlinge zu schrecken und zu bändigen. »Wenn du zuviel isst, kommt der Doktor und gibt dir eine Arznei oder setzt dir Blutegel an! [...]. Sowie der Doktor an das Bett des klei-

nen Patienten tritt, weint, brüllt, schreit dieser mörderisch! Wie soll man da die Temperatur prüfen, wie den Puls fühlen, wie den Leib betasten! Stundenlang dasitzen und abwarten, bis der Tumult sich gelegt hat und der Ermüdung gewichen ist, kann man auch nicht!« (Hoffmann 1985, 112).

Die Folgen einer Erziehung, die Kindern Moral mit Hilfe der Androhung der Heimsuchung durch Autoritätspersonen (Vater, Arzt, Schornsteinfeger oder Gott) nahe bringen wollte, bekam der Arzt Heinrich Hoffmann bei Hausbesuchen deutlich zu spüren. Er entschied sich deshalb für ein alternatives Konzept der Moralvermittlung, eines Lernens aus den Folgen. »Das Kind lernt einfach nur durch das Auge, und nur das, was es sieht, begreift es. Mit moralischen Vorschriften zumal weiß es gar nichts anzufangen. Die Mahnung: Sei reinlich! Sei vorsichtig mit dem Feuerzeug und laß es liegen! Sei folgsam! – das alles sind leere Worte für das Kind. Aber das Abbild des Schmutzfinken, des brennenden Kleides, des verunglückten Unvorsichtigen, das Anschauen allein erklärt sich selbst und belehrt« (ebd.). Die Lösung, die Hoffmann für dieses Problem einfällt, ist ein Kinderbuch mit moralischem Anspruch, das schnell weltweit bekannt wurde: *Der Struwwelpeter* (Hoffmann 1845/1992).⁹

Der Struwwelpeter gilt häufig für ein Musterbeispiel an schwarzer Pädagogik. In Hoffmanns Absicht zumindest stand er für das genaue Gegenteil: einer moralischen



Abb. 1 Struwwelpeter – Deckblatt

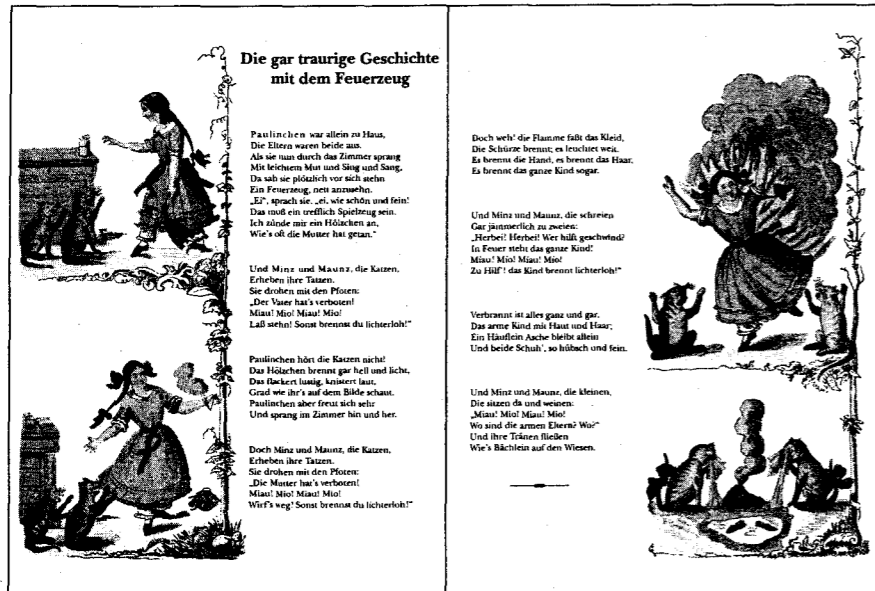


Abb. 2 & 3 Struwwelpeter – Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug

Erziehung, die nicht mit Autoritäten droht, sondern (etwas übertrieben zwar) Handlungsfolgen veranschaulicht.

Ein Beispiel ist das Paulinchen mit dem Feuerzeug, aber auch der Zappel-Philipp, der Suppen-Kaspar, Hans Guck-in-die Luft und der fliegende Robert stehen für diese Art der moralischen Belehrung. Kinder sollen moralische Regeln akzeptieren und für ihr Handeln übernehmen, weil sie die Folgen der Zuwiderhandlung drastisch vor Augen geführt bekommen.

Drei Bildgeschichten allerdings fallen beim Struwwelpeter aus diesem durchaus plausiblen Muster heraus. Da ist zum einen die Geschichte vom bösen Friederich, der alle Mitmenschen und schließlich auch seinen Hund quält.

Hier kommt am Ende doch der Arzt und verabreicht bittere Medizin. Fungiert der Arzt dann nicht wieder als die bedrohliche Autoritätsperson, die Hoffmann doch gerade vermeiden wollte?

Allerdings unterscheidet sich diese Einführung des Arztes von der, die Hoffmann am Anfang geschildert hat. Der Arzt als drohende Autoritätsperson, die Blutegel ansetzt, wird dort bei Handlungen angedroht, die eigentlich keinen Arztbesuch zur Folge haben. Wenn dem Nachbarn die Scheibe eingeschlagen wird, dann ist das

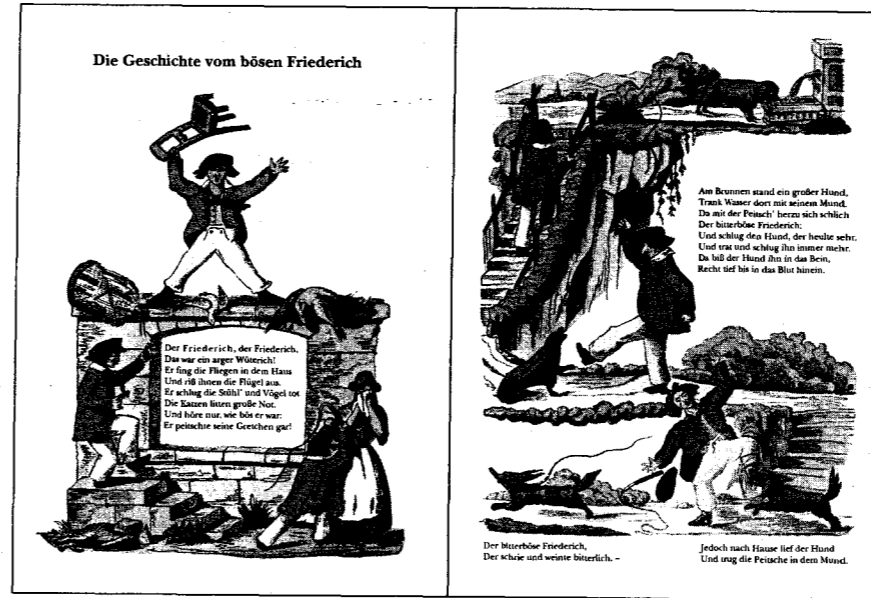


Abb. 4 & 5 Struwwelpeter – die Geschichte vom bösen Friederich

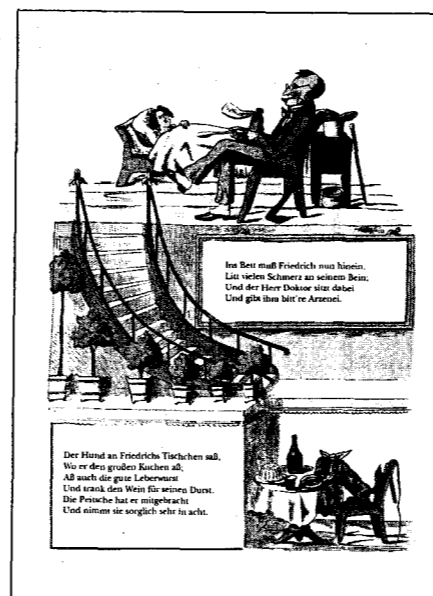


Abb. 6 Struwwelpeter – Ins Bett muß Friederich nun hinein

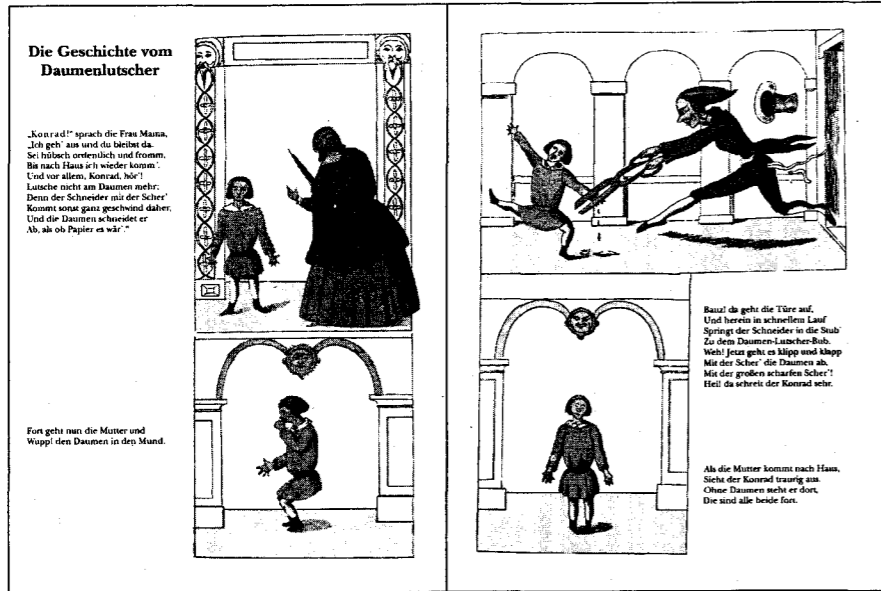


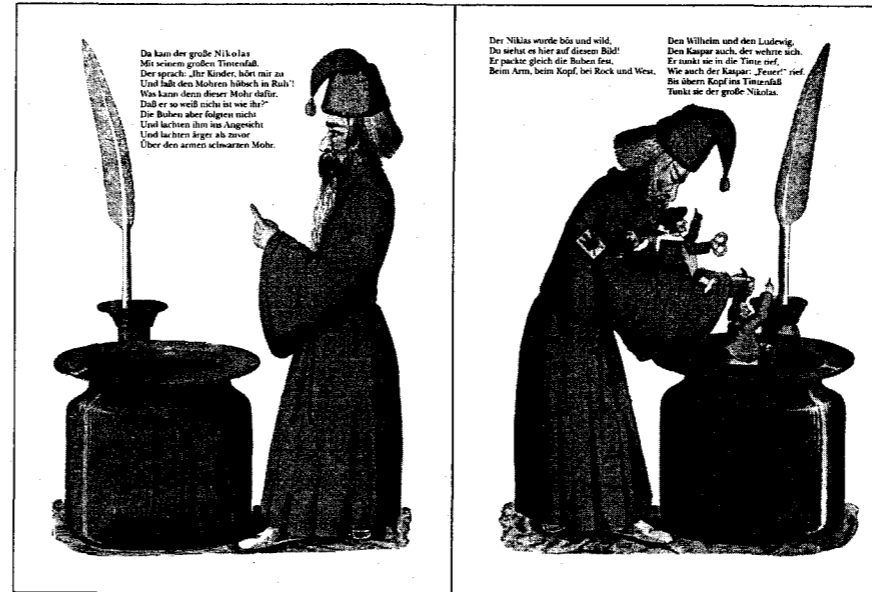
Abb. 7 & 8 Struwwelpeter – die Geschichte vom Daumenlutscher



Abb. 9–12 Struwwelpeter – Die Geschichte von den schwarzen Buben

Ansetzen von Blutegeln durch den Arzt wohl eine Strafe, aber keine zwingende Handlungsfolge. Beim Hundebiss dagegen muss der Arzt kommen, schmerzhaft die Wunde reinigen und auch bittere Medizin verabreichen. Sein Auftreten ist logische Folge der Geschichte.

Die zweite Ausnahme von Hoffmanns selbst entwickelter Regel stellt die Geschichte vom Daumenlutscher dar.



ernen
 k be-
 nens,
 ines-
 man
 nd er
 häu-
 rora-
 t be-

lings
 rben.
 n der
 g des
 uppe
 Leis-
 Es ist
 ches
 das
 lisch

wel-
 n zu
 dass
 kön-
 ver-
 ver-

chen
 fisse,
 gera-

John
 inter

Weshalb muss hier der Schneider (wiederum eine Autoritätsperson) kommen und die Daumen abschneiden? Die Antwort liegt auf der Hand, wenn man nach den Folgen des Daumenlutschens fragt, die hier darzustellen wären. Daumenlutschen hat keine Folgen, sieht man einmal von möglichen Zahnschiefständen ab, die seinerzeit vermutlich noch nicht so beunruhigend wie heute wirkten. Wenn eine Handlung aber keine schädlichen Folgen hat, so kann man sie auch nicht ausmalen oder ins Extrem treiben. Da Hoffmann mit seinen Zeitgenossen das Daumenlutschen oder das Onanieren jedoch dennoch für nicht wünschenswert hielt, musste hier die Autoritätsperson herhalten, die für die Einhaltung der gesellschaftlichen Norm bürgt.

Bei der dritten Ausnahme fiel es im 21. Jahrhundert leichter, auf schädliche Folgen moralischen Fehlverhaltens zu verweisen, als es Hoffmann im 19. Jahrhundert konnte.

Die Geschichte von den schwarzen Buben lässt sich als eine Geschichte von den schädlichen Folgen des Rassismus verstehen. Allerdings liegen die schädlichen Folgen des Rassismus nicht so ohne weiteres zu Tage. Sie sind zwar im Gegensatz zum Daumenlutschen oder Onanieren höchst real, jedoch in den Folgen für die Mehrheitsgesellschaft mit rassistischen Vorurteilen nicht einfach aufzuzeigen, weil häufig zumindest für die Täter auch gar nicht erfahrbar. Der überdimensionale Nikolaus tritt daher als eine den Schwachen Gerechtigkeit verschaffende Autoritätsperson an der Stelle auf, wo die Folgen unmoralischen Tuns nicht sofort offensichtlich sind, jedenfalls nicht in dem unvorteilhaften Zurückfallen auf die Täter selbst, wie etwa beim Zappeln bei Tisch oder der Magersucht.

Hoffmann verlässt dann sein Konzept des moralischen Lernens anhand der Darstellung von Folgen und führt stattdessen Autoritätspersonen ein, wenn:

- sie logische Folge der Geschichte sind,
- sie keine realen Folgen haben,
- die Folgen zu weit entfernt oder kaum greifbar sind.

Auch wenn das Konzept moralischen Lernens durch die Verdeutlichung von Handlungsfolgen eine Selbstbindung aus Einsicht nahe legt, so zeigt doch schon die Hoffmannsche Umsetzung des Konzepts im Struwwelpeter, dass es allein nicht ausreichend ist, weil nicht alle Bereiche der Ethik von diesem Konzept abgedeckt werden können. Das Bewusstsein der Grenzen des Konzepts darf jedoch den Blick auf seine Verdienste nicht verstellen, die vor allem darin bestehen, ein pädagogisches Modell moralischen Lernens zu bieten, das schon für kleine Kinder anwendbar ist.

Moralisches Lernen aus Einsicht

Das autobiographische Beispiel Wieland Herzfeldes zeigte, moralisches Lernen kann blitzartig geschehen. Das eigene Fehlverhalten wird in einem Augenblick bewusst und als solches erfahren. Es ist eine Art des negativen moralischen Lernens, wie es Fritz Oser beschreibt. Allerdings geschieht dieses blitzartige Lernen keineswegs im moralisch luftleeren Raum, denn der kleine Wieland hat etwas, was man Urvertrauen nennen kann (in seinen Worten lebte er in einem Paradies) und er kann mit vielen moralischen Werten souverän umgehen. Allerdings haben sie häufig eine andere Bedeutung und vor allem eine andere Begründung als es die moralische Normalauffassung ist. Der zentrale Unwert allerdings ist sehr prägnant beschrieben und erfahren. Es ist die Feigheit.

Dieser – um jeden Preis zu meidende – Unwert wurde seinerseits allerdings weder im Elternhaus, noch negativ, sondern in der Gleichaltrigengruppe erworben. Die Piagetsche These hat hier einen Beleg, dass moralisches Lernen vor allem in der Peergroup stattfindet. Allerdings wird dem jungen Wieland die tiefe Bedeutung des Gebots »Du sollst nicht stehlen« keineswegs direkt durch die Gleichaltrigengruppe deutlich, er erfährt sie auch nicht *via negationes*, sondern es ist eine kognitive Leistung, die ihn zu dieser tiefgreifenden moralischen Erkenntnis kommen lässt. Es ist das Durchdringen eines logischen Bedingungsgefüges, letztlich ein moralisches Lernen aus Einsicht. Die kognitive Einsicht besteht eben darin zu sehen, dass das Stehlen hinter dem Rücken eine feige Handlung ist und eben deshalb moralisch verwerflich.

Von Hoffmanns Struwwelpeter lässt sich lernen, sehr genau abzuwägen, an welchen Stellen Autoritätspersonen eingesetzt werden, um den Wert von Werten zu vermitteln. Im Unterschied zu Kohlbergs Stufentheorie setzt Hoffmann darauf, dass schon kleine Kinder Gründe für moralisches Handeln, für Werte, verstehen können. Lehrende müssen sich deshalb die Mühe machen, Kindern diese Gründe verständlich zu machen. Dies hat allerdings zur Voraussetzung, dass sie sie selbst verstehen.

Anmerkungen

- 1 Diese Interpretation widerspricht der von Wolfgang Fischer, der mit einem vom platonischen Sokrates entlehnten Argument behauptet, dass Ethik, um lehrbar zu sein, Wissen sein müsse, denn nur dieses sei lehrbar. In seiner Interpretation des Dialogs »Protagoras«, könne aber gerade dies nicht erwiesen werden (vgl. Fischer 1996).
- 2 Wieland Herzfelde, der spätere Gründer des Malik-Verlages und jüngere Bruder von John Heartfield (Helmut Herzfelde), war das jüngste Kind von Alice und Franz Herzfeld, der unter

- dem Pseudonym Franz Held als Autor bekannt war. In einer Almhütte in Österreich wuchsen die vier Kinder auf, bis die Eltern 1899 eines Tages spurlos verschwanden. Der Besitzer der Hütte wurde der erste Pflegevater der Kinder. Später wechselten die Kinder häufig die Pflegefamilien. In Wiesbaden gegen 1907 war Wieland ungefähr elf Jahre alt und bei der Pflegefamilie Wald untergebracht.
- 3 Zwischen Ethik und Moral wird hier so unterschieden, dass mit »Ethik« die Wissenschaft praktischer Philosophie, mit »Moral« die handlungsleitenden Einstellungen, Übereinkünfte, Normen und Werte beschrieben werden sollen.
 - 4 In späteren Veröffentlichungen begründete Kohlberg seine enge Verknüpfung von Kenntnis und Handlungsabsicht mit Ergebnissen von empirischen Untersuchungen, die eine Korrelation beider nachweisen könnten (vgl. Colby/Kohlberg 1986). Problematisch bleibt allerdings sein Festhalten an der Universalität und Invarianz der von ihm postulierten Stufenfolge. Gabino/Bronfenbrenner schlagen stattdessen vor, statt von *Stufen* von *Typen* zu sprechen, die in der Reihenfolge nicht statisch, sondern flexibel gedacht sind und die soziale Umwelt mit einbeziehen (vgl. Gabino/Bronfenbrenner 1986).
 - 5 »Diese Aussage für die Mehrheitsgesellschaft gilt jedoch nicht für alle Subkulturen. Da wo autoritäre und patriarchale Familienstrukturen vorherrschen, können diese Modelle noch immer gute Erklärungsmuster bereitstellen.«
 - 6 Darauf, dass Momente negativer moralischer Erfahrungen seit der Antike immer wieder in ethische Überlegungen und Konzepte moralischer Erziehung eingeflossen sind, hat ausführlich Dietrich Benner hingewiesen (vgl. Benner 2006).
 - 7 Davon zu unterscheiden ist die Frage nach einer unterrichtlichen Umsetzung und widerstreitenden Konzepten des Ethik-Unterrichts wie z. B. in die Werte einfürend (Spämann) oder Werte problematisierend (Höffe) (vgl. dazu Schluß 2003). Zur Erhebung des Kompetenzerwerbs im Ethikunterricht vgl. Benner/Nikolova 2007. Auch hier nicht bearbeitet ist das naheliegende Problem der Indoktrination (vgl. dazu die Vielfalt der Darstellungen in Schluss 2007b).
 - 8 Tiefgreifend ausgeleuchtet hat das Klaus Prange (vgl. Prange 2005), wenn er im »Zeigen« die Grundgeste des Pädagogischen erkennt. Allerdings erkaufte er sich die Rückführung auf die EINE Grundgeste des Pädagogischen durch die Vernachlässigung der Bipolarität und Interaktivität jeglicher Pädagogik, denn zum pädagogischen Zeigen gehört das Lernen hinzu (vgl. dazu Sünkel 2003).
 - 9 Heinrich Hoffmann hatte zunächst nicht an eine Veröffentlichung gedacht, sondern 1844 als Weihnachtsgeschenk für seinen dreijährigen Sohn Carl in ein Schreibheft gemalt.

Literatur

- Basedow, Johann Bernhard (1965) [1770]: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hgg. von A. Reble – Paderborn.
- Benner, Dietrich (2006): Negative Moralisation und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung. In: Hügli, Anton/Thurnherr, Urs (Hg.): Ethik und Bildung. – Frankfurt/Main, 83 – 106.
- Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (2007): ETIK – DFG-Projektantrag.
- Colby, Ann/Kohlberg, Lawrence (1986): Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Bertram, Hans (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. – Frankfurt, 130 – 162.

- Fischer, Wolfgang (1996): Ist Ethik lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1, 17 – 30.
- Gabino, James/Bronfenbrenner, Urie (1986): Die Sozialisation von moralischem Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht. In: Bertram, Hans (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. – Frankfurt/Main, 258 – 288.
- Herbart, Johann Friedrich (²1882) [1804]: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Ders.: Kleinere pädagogische Schriften. Hgg. v. Walter Asmus. – Stuttgart, 105 – 121.
- Herzfelde, Wieland (1976): Der ehrliche Dieb oder Die Macht der Begriffe. In: Ders.: Immergrün – Merkwürdige Erlebnisse und Erfahrungen eines fröhlichen Waisenknaben. – Berlin, Weimar, 29 – 37.
- Heym, Stefan (1990): Nachruf. – Berlin.
- Hoffmann, Heinrich (1985): Lebenserinnerungen. – Frankfurt/Main.
- Hoffmann, Heinrich (1992) [1845]: Der Struwelpeter. Drollige Geschichten und lustige Bilder. – Esslingen.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1993): Zur moralischen Sozialisation. In: Huber, Herbert (Hg.): Sittliche Bildung – Ethik in Erziehung und Unterricht. – Asendorf, 105 – 127.
- Oser, Fritz (2005): Negatives Wissen und Moral. In: Dietrich Benner (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft d. Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, 171 – 181.
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft – Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. – Weinheim, Basel.
- Piaget, Jean (1986) [1928]: Die moralische Regel beim Kind. In: Bertram, Hans (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. – Frankfurt/Main, 106 – 118.
- Platon (1998): Protagoras. In: Appelt, Otto (Hg.): Platon – sämtliche Dialoge. – Hamburg, 37 – 147 (309A – 362A).
- Pohl, Peter (2003): Kostbare Nachkommen. Entwicklungsdiagnostik in einer kinderarmen Gesellschaft. In: Report Psychologie, Jg. 28, 518 – 523.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung – Grundriss der Operativen Pädagogik. – Paderborn.
- Rousseau, Jean-Jaques (¹²1995) [1762]: Emile – Oder über die Erziehung. – Paderborn.
- Schiller, Friedrich (1908) [1794]: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. In: Kutscher, Arthur (Hg.): Schillers Werke. Auswahl in zehn Bänden. Band 8 – 9. – Berlin, Leipzig, 7 – 103.
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1959) [1826]: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders./Lichtenstein, Ernst (Hg.): Ausgewählte pädagogische Schriften. – Paderborn, 36 – 243.
- Schluß, Henning (2003): Wie viel Theorie braucht der Ethikunterricht? In: Die Deutsche Schule. Heft 4, 420 – 428.
- Schluß, Henning (2007a): Erziehung zur Freiheit? – Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: Die Deutsche Schule. Heft 1, 30 – 42.
- Schluß Henning (Hg.) (2007b): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. – Wiesbaden.
- Sünkel, Wolfgang (2003): Protopädie und Pädeutik. Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags auf der zweiten Tagung der Sektion »Allgemeine Erziehungswissenschaft« vom 26. bis 28. März 2003 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Turiel, Elliot (1983): The development of social Knowledge. Morality and Convention. – Cambridge.
- Weiß, Gabriele (2004): Die Bildung des Gewissens. – Wiesbaden.