

Riegel, Ulrich: Kirchengeschichte durch die Dilemma-Methode erarbeiten, in: Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann Andreas (Hg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart 2013, 235-242.

Kirchengeschichte durch die Dilemma-Methode erarbeiten

Ulrich Riegel

Das Arbeiten mit der Dilemma-Methode, welches im Bereich ethischen Lernens eine lange Tradition hat, wird auch im kirchengeschichtlichen Unterricht immer populärer. Im Folgenden wird die Dilemma-Methode vorgestellt (1), ihr Potential für die Erarbeitung kirchengeschichtlicher Inhalte diskutiert (2) und an zwei Beispielen veranschaulicht (3).

1. Die Dilemma-Methode

Von einem Dilemma spricht man, wenn man in einer Situation verschiedene Entscheidungs- oder Handlungsmöglichkeiten hat, die jede für sich genommen Sinn machen, sich aber jeweils gegenseitig ausschließen. In einem ethischen Dilemma spitzt sich die Problematik insofern zu, als die Entscheidungs- oder Handlungsoptionen sämtlich ethisch geboten sind, die Verwirklichung einer dieser Optionen aber notwendig zum Verstoß gegen eine andere dieser Optionen führt.

Die Dilemma-Methode nimmt solche widersprüchlichen Situationen zum Ausgangspunkt, um die (ethische) Urteilsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Das klassische Beispiel liefert Lawrence Kohlbergs „Heinz-Dilemma“, in dem ein Ehemann (Heinz) vor der Entscheidung steht, in eine Apotheke einzubrechen, um ein für ihn zu teures, für seine Frau aber lebensretendes Medikament zu stehlen, welches ihm der Apotheker weder für einen Rabatt noch in Ratenzahlung überlassen will.¹ Kohlbergs Dilemma-Geschichte mündet in die Frage, wie sich Heinz verhalten solle. Die Lernenden sind aufgefordert, ihre Antwort zu begründen. Im Abgleich der Argumente kann dann die Erkenntnis wachsen, dass es a) für beide möglichen Handlungsoptionen gute Gründe gibt und b) jede dieser Optionen strukturell analog begründet werden kann.

Ihren didaktischen Sitz im Leben hat die Dilemma-Methode im ethischen Lernen.² Zum einen bildet sie die ethische Grundkonstellation des gegenwärtigen Wertpluralismus ab, in dem unterschiedliche, mitunter gegenläufige Wertpositionen und ethische Urteilsprinzipien unvermittelt nebenein-

¹ Vgl. Kohlberg, Moralentwicklung 495.

² Vgl. Kuld/Schmid, Widersprüche 108-113.

ander stehen. Zum anderen ahmt die Dilemma-Methode den ethischen Diskurs im Kleinen nach. In beiden Fällen gilt es, in einer ethisch unübersichtlichen Situation ein begründetes Urteil zu fällen, indem man die verschiedenen Wertansprüche miteinander abgleicht, die Konsequenzen möglicher Handlungen abwägt und Lösungen aushandelt. Die Dilemma-Methode fördert somit die moralische Urteilsfähigkeit der Schüler/innen. Darüber hinaus ist die Dilemma-Methode geeignet, den Erfahrungsschatz der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen einzuspielen, weil in den Lösungsvorschlägen der Schüler/innen die Handlungsrationalität ihrer jugendlichen Umwelten zum Tragen kommt. Insbesondere für den Religionsunterricht ergibt sich damit die Chance, das bei der Bearbeitung ethischer Konflikte häufig anzutreffende so genannte Religionsstunden-Ich zu durchbrechen. Schließlich stellen Dilemmata anschauliche ethische Konfliktsituationen dar.

Vergleicht man die vorliegenden Modelle zur Arbeit mit Dilemmata, lässt sich ein idealtypischer Aufbau der Dilemma-Methode ableiten.³ 1: *Darbietung des Dilemmas*. Die Schüler/innen lernen das Dilemma kennen, klären unbekannte Begriffe und Kontexte und erarbeiten die Problemstellung des Dilemmas. 2: *Erste (individuelle) Standortbestimmung*: Die verschiedenen Wertoptionen und Rollenerwartungen, welche das Dilemma prägen, werden geklärt, eine eigene Handlungsoption zur Lösung des Dilemmas wird entwickelt und Gründe für diese Handlungsoption werden gesucht. 3: *Abgleich der (individuellen) Standorte*. Die verschiedenen Standorte innerhalb der Lerngruppe werden dargeboten und diskutiert. Es findet ein Abgleich der ethischen Argumente statt, evtl. bietet es sich auch an, Schüler/innen die Argumente der Gegenseite zusammenfassen zu lassen. Dieser Schritt mündet in eine Zusammenfassung des Diskussionsstands, jedoch nicht notwendig in ein einheitliches Urteil innerhalb der Lerngruppe. 4: *Zweite (individuelle) Standortbestimmung*. Die eigene Handlungsoption wird im Licht der vorangegangenen Diskussion überprüft und ggf. verändert bzw. argumentativ nachgebessert. 5: *Meta-Reflexion*. Der ethische Urteilsprozesses, mit dem das Dilemma bearbeitet wurde, wird selbst zum Thema. Die Schüler/innen überlegen sich, welche Erfahrungen sie in der Bearbeitung des Dilemmas gemacht und mit welchen Strategien sie die Vielfalt der Handlungsoptionen gemanagt haben. Auf dieser Grundlage suchen sie nach prinzipiellen Erkenntnissen über das konkrete Dilemma hinaus.

Innerhalb dieses idealtypischen Aufbaus sind unterschiedliche Handlungsformen denkbar. So lässt sich der zweite Schritt als Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit inszenieren, abhängig vom angestrebten Lerneffekt. Legt man Wert auf eine größtmögliche Vielfalt an ethischen Standpunkten, legt sich die Einzelarbeit nahe. Strebt man dagegen eine kommunikativ vermittelbare Begründung des ethischen Standpunkts an, bieten sich die Partner-

und Gruppenarbeit an, weil in ihnen die Kommunikation konstitutiv zum Erarbeiten einer Lösung gehört. Der dritte Schritt kann als Kette von Schüler-vorträgen oder im Unterrichtsgespräch arrangiert werden. Beide münden in der Regel in eine Diskussion; es ist aber auch möglich, Meinungsbilder zu den verschiedenen Lösungsoptionen an der Tafel einzustreuen. Auch dem Einsatz von Medien bietet die Dilemma-Methode einen breiten Spielraum. Für die Darbietung eines Dilemmas stellt die Erzählung wohl die Methode dar, die am häufigsten gewählt wird. Allerdings lässt sich das Dilemma auch durch einen Videoclip, einen Comic, ein Hörspiel oder ein Bodenbild darbieten usw. Die Ausarbeitung des eigenen Standpunkts kann durch Sprechblasen oder Notizzettel unterstützt werden, auf denen die Argumente für die eigene Position (und evtl. auch denkbare Gegenargumente) notiert werden. Im Abgleich dieser Argumente kann mit Waagen gearbeitet werden, wobei die Lernenden die Gewichte der einzelnen Argumente bestimmen können.

Freilich eignen auch der Dilemma-Methode bestimmte Problematiken. (1) In der Dilemma-Methode gibt es kein richtig oder falsch, denn jeder ethische Standpunkt hat seine eigene Dignität. Dies relativiert die Kraft ethischer Orientierung. Übertragen auf die Auseinandersetzung mit Vergangenem bedeutet das, dass die Dilemma-Methode die Konstruktivität von Geschichte betont, weil sie verschiedene Zugänge zu einem historisch verorteten Dilemma erlaubt, welche jeweils auf historische Plausibilität geprüft werden müssen. (2) Die Dilemma-Methode funktioniert nur, wenn das dargebotene Dilemma von den Schüler/innen als solches aufgefasst wird. Im Idealfall tangiert es den Alltag der Lernenden, weil auf diese Weise der Lebensweltbezug gewährleistet ist. Auch muss das in der Lerngruppe gültige Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit getroffen werden. Eine entsprechend geübte Lerngruppe könnte sich beim Heinz-Dilemma z.B. schnell darauf einigen, dass der Wert des Lebens den Wert von Eigentum grundsätzlich übersteigt, so dass ein Einbruch die einzige legitime Lösung darstellt. Hat man diese Problematiken im Blick, stellt die Dilemma-Methode eine kraftvolle Form ethischen Lernens dar und kann auch für kirchengeschichtliches Lernen fruchtbar gemacht werden.⁴

2. Die Dilemma-Methode in der Kirchengeschichtsdidaktik

Die Dilemma-Methode lässt sich unmittelbar auf kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht übertragen, um die moralische Urteilstkraft der Schüler/innen zu fördern. In der Arbeit mit historischen religiösen Dilemmata werden aber auch die Optionalität des Christentums und die Ambivalenz

³ Vgl. Adam, Methoden; Beyer, Diskussion; Galbraith/Jones, Teaching Strategies; Mauer-mann, Diskussion; Lind, Gewissen 108f; Oser/Althof, Selbstbestimmung; Osuch, Dilem-mata; Tiedke, Unterrichtsexperiment 141; Weinberger u.a., Werterziehung 185-189.

⁴ Vgl. Pfeifer, Didaktik 289-307.

des Religiösen deutlich. Schließlich eignet sich die Dilemma-Methode, um Schüler/innen zu historisch verantwortlichem Denken zu befähigen.

Bernhard Gruber begreift die Bearbeitung historischer Dilemmata als Beitrag des Kirchengeschichtsunterrichts zur Moral- und Gewissenserziehung.⁵ Da historische Dilemmata eine ehemals reale Entscheidungssituation darstellen, welche durch eine historische Situationsanalyse erschlossen werden muss, haben sie den Vorzug, dass die Schüler/innen notwendigerweise die Kontexte ethischen Urteils bedenken und ihre hypothetisch erarbeiteten Handlungsmuster mit realen Handlungen der Vergangenheit vergleichen können. Methodisch schlägt Gruber vor, ein Dilemma zuerst in seinem historischen Kontext zu bearbeiten, um anschließend die Relevanz der Entscheidungs- und Handlungsoptionen für die Gegenwart zu diskutieren.⁶ Diese Spielart der Dilemma-Methode nutzt zum einen das konkret-anschauliche Potential des historischen Dilemmas. Zum anderen macht die Differenz zwischen der historischen und gegenwärtigen Entscheidungssituation die Frage nach den Grundlagen des eigenen Werturteils der bewussten Reflexion zugänglich. Gruber betont in diesem Zusammenhang, dass der Schluss von der Vergangenheit auf die Gegenwart stets „abstrahiert-zeitversetzt“⁷ erfolgt, aus der Vergangenheit also keine eindeutigen Handlungsoptionen für die Gegenwart erwachsen.

Neben diesem Einsatz für ethisches Lernen lässt sich die Dilemma-Methode auch benutzen, um die Optionalität von Religion im Allgemeinen und des christlichen Glaubens im Speziellen aufzuzeigen.⁸ Mit dem Bekenntnis zu Jesus Christus sind Handlungsoptionen verbunden, die oftmals im Widerstreit zu alternativen Handlungsoptionen stehen. Die Kirchengeschichte hält eine Vielzahl solcher religiöser Dilemmata bereit, so dass Rudolf Englert von der Christentums-geschichte als „Geschichte von Entscheidungen“⁹ spricht. Oftmals beinhalten derartige Dilemmata eine ethische Dimension, etwa wenn sich Christen im Nationalsozialismus überlegen, ob sie Kriegsgefangenen oder Juden helfen sollen. Das ist aber keine notwendige Implikation religiöser Dilemmata, wie z.B. die Frage des öffentlichen Bekenntnisses zur Zeit der Christenverfolgungen oder die Frage nach dem richtigen Glauben in der Reformationszeit zeigt. Unabhängig von ethischen Implikationen lässt sich in der Auseinandersetzung mit religiösen Dilemmata zeigen, dass das Bekenntnis zu einer religiösen Überzeugung zur Entscheidung herausfordert. Das scheint insbesondere in einer religiös pluralen Gegenwart, in der Religion oftmals privatisiert gelebt wird, ein genuiner Bildungswert des Religionsunterrichts zu sein. Wie schon im ethischen Dilemma kann die histori-

sche Distanz dazu beitragen, dass sich die Lernenden erst einmal unbefangen auf den Gedanken einlassen, dass Religion zur Entscheidung herausfordert.

Neben der Optionalität von Religion tritt in religiösen Dilemmata auch die Ambivalenz religiöser Überzeugungen zu Tage. Es ist die Eigenart religiöser Überzeugungen, dass sie eng in die individuelle oder kollektive Identität verwoben und somit rationaler Kritik nur bis zu einem gewissen Grad zugänglich sind.¹⁰ Durch religiös motivierte Taten ist vielen Menschen geholfen worden, religiös motivierte Taten haben aber auch viel Unglück über andere Menschen gebracht. Auch von dieser Ambivalenz gibt die Kirchengeschichte beredtes Zeugnis, etwa in den verschiedenen Spielarten des Kreuzzugsgedankens. Im historischen Dilemma lässt sich diese Ambivalenz des Religiösen in besonderer Weise entdecken, denn in ihnen durchdringen sich realisierte fragwürdige Handlungsoptionen und imaginierte – in der Regel wohl wünschenswerte – Handlungsoptionen in einem doppelten Perspektivenwechsel. Dazu führt man die Lernenden in das historische Dilemma ein und lässt sie zu einer eigenen Entscheidung kommen. Diese Entscheidung wird im Sinn eines ersten Perspektivenwechsels mit der historisch belegten Entscheidung verglichen, so dass die Mannigfaltigkeit religiös motivierter Taten offen gelegt wird.¹¹ Anschließend wird der historische Kontext analysiert, um die zeitgeschichtliche Gebundenheit der Handlungsmotive zu erkennen. Mit dieser neuen Kenntnis lässt sich der Transfer in die Gegenwart leisten, um im Sinn eines zweiten Perspektivenwechsels die Ambivalenz des Religiösen in der modernen Gesellschaft zu erörtern. Auf diese Weise werden die Lernenden zu einem historisch kompetenten und differenzierten Blick auf die Ambivalenz des Religiösen befähigt. Sie ordnen nicht nur gegenwärtige Phänomene religiöser Gewalt (z.B. New York 2001; Oslo/Utoya 2011) differenziert ein, sondern dekonstruieren auch Verweise auf sog. Skandale der Vergangenheit (z.B. Kreuzzüge, Hexenverbrennung).

Mit der Dilemma-Methode lässt sich schließlich historisch verantwortliches Denken ausbilden. Dabei spielt die Analyse des historischen Kontextes eine entscheidende Rolle. Erst dadurch lässt sich ergründen, worin das ethische oder religiöse Dilemma der handelnden Personen eigentlich liegt.¹² Wendet man die Situationsanalyse auf ein historisches Dilemma an, treffen dabei die geschichtsbewusst rekonstruierten Handlungsmotive der beteiligten Personen auf die intuitiv vorliegenden, dem aktuellen Zeitgeist verpflichteten Handlungsmotive der Schüler/innen. In den Befremdungen, die die erwartbare Differenz zwischen beiden Motivgruppen hervorbringt, wird das Spezifische der historischen Situation bewusst. Die Schüler/innen lernen auf diese Weise, dass sich Bewusstseinslagen im Lauf der Zeit ändern und was die Menschen zur Zeit des behandelten Dilemmas wahrscheinlich bewegt hat. Sie sind damit einem historisch verantwortlichen Denken auf der Spur.

⁵ Vgl. Gruber, Kirchengeschichte 84-93.

⁶ Vgl. ebd. 149-158.

⁷ Ebd. 150.

⁸ Vgl. Englert, Christen; Lindner, Kirchengeschichte 298-301.

⁹ Englert, Christen 177.

¹⁰ Vgl. Joas, Religion 122-128; von Stosch, Überzeugungen.

¹¹ Vgl. Ladenburg/Ladenburg/Scherf, Education [nach Gruber 88f].

¹² Vgl. Englert, Christentum 179.

3. Beispiele für kirchengeschichtliches Unterrichten mit der Dilemma-Methode

Die folgenden Beispiele veranschaulichen den Einsatz der Dilemma-Methode in zwei unterschiedlichen Kontexten kirchengeschichtlichen Lernens. Im ersten Kontext wird kirchengeschichtliches Lernen als eigenständige Abteilung im Religionsunterricht begriffen, in der es darum geht, den Schüler/innen historische Zusammenhänge zu vermitteln und zu historisch verantwortlichem Denken zu befähigen. Im zweiten Kontext trägt die kirchengeschichtliche Auseinandersetzung zum Verständnis der in der Unterrichtssequenz verhandelten Fragestellung bei und befähigt die Schüler/innen dazu, das zeitübergreifende Sinnpotential historischer Konstellationen zu erfassen.

Mit historischen Dilemmata historisch verantwortlich denken lernen

Historisch verantwortliches Denken erweist sich in der Divergenz gegenwärtiger und ehemals gültiger Kalküle. Historische Dilemmata eignen sich für die Einsicht in derartige Divergenzen deshalb besonders, weil sie geeignet sind, die Schüler/innen zu einer aktuell plausiblen Reaktion herauszufordern. Im Abgleich dieser Reaktion mit dem historisch verbürgten Geschehen stellt sich die Frage nach den (Hinter-)Gründen der damaligen Reaktion.

Exemplarisch lässt sich dies an einem Beispiel aus der Konfessionalisierung der Familie im 17. und 18. Jahrhundert zeigen (vgl. *Holzem*). So lässt sich im Fall der Dienstmagd Gertrud Berckemeyer ein Dilemma konstruieren, in dem sich die Dienstmagd überlegt, ob sie den sexuellen Avancen des Metzgers Ferdinand Hartmann nachgeben soll. Ein in Klassen weiterführender Schulen aktuelles Thema. Heutige Schüler/innen werden diese Frage wohl unter den Gesichtspunkten Attraktivität, Prestige, Gesundheit und/oder Verhütung diskutieren. Folgt man der Argumentation *Holzems*, mögen solche Gesichtspunkte auch für die Dienstmagd von Bedeutung gewesen sein, definitiv stand sie aber vor dem Dilemma, auf der einen Seite der in ländlichen Gebieten damals üblichen Form der Eheanbahnung zu folgen, auf der anderen Seite aber gegen das Strafrecht, welches im Gefolge des Tridentinums eine voreheliche sexuelle Abstinenz durchsetzen will, zu verstoßen. Sowohl der strafrechtliche Aspekt des Dilemmas stellt eine entscheidende Divergenz zwischen damaligem und heutigem Denken dar als auch die Tatsache, dass das Strafrecht kirchlichen Vorgaben folgte – wohlgemerkt nicht im sog. Mittelalter, sondern in der sog. Neuzeit. Spannend könnte ferner die Beobachtung werden, dass sich das damals in ländlichen Gebieten offensichtlich übliche Sexualverhalten nicht wesentlich vom heutigen unterscheidet. In beiden Fällen dient die sexuelle Begegnung dazu herauszufinden, ob man eine tragfähige Beziehung eingehen kann. Freilich gilt auch hier die Divergenz der Beweggründe. Ging es den damaligen Menschen um die Siche-

rung der Familie durch Fortpflanzung, steht Sexualität heute – zumindest auch – im Dienst einer personalen Beziehung.

In historischen Dilemmata ein zeitübergreifendes Sinnpotential entdecken

Ein hervorragendes Beispiel für die Erarbeitung eines zeitübergreifenden Sinnpotentials stellt die Sinnsuche des jungen Augustinus dar (vgl. *Hoffmann*). Die strukturellen Analogien zwischen der Situation des jungen Römers und der heutiger Schüler/innen liegen auf der Hand: Beide emanzipieren sich von ihrem Elternhaus, beide wachsen in einer religiös pluralen Welt auf, beide stehen vor der Herausforderung, eine religiöse Identität zu entwickeln. Freilich gibt es auch gravierende Unterschiede, die in der zeitübergreifenden Reflexion bedacht werden sollten. So wird die Option, dass es Gott bzw. Götter nicht gibt, im Alltag des jungen Augustinus – obwohl von manchen Philosophen zur Diskussion gestellt – kaum eine Rolle gespielt haben, während sie für viele heutige Jugendliche ihren Alltag grundlegend prägt. Auch wächst der junge Augustinus in einer von Ständen geprägten Gesellschaft auf, während heutige Jugendliche in einer individualisierten Gesellschaft leben.

In diesem Horizont kann das grundlegende Dilemma, was man glauben kann und will bzw. was unter welchen Kriterien als glaubwürdig erachtet wird, seine sinnstiftende Kraft entwickeln und leicht in eine entsprechende Unterrichtsreihe eingebaut werden. Augustinus wählt hierbei einen besonderen Lösungsansatz: Er vertraut der Vernunft. Zum einen ist dieser Ansatz unter modernen Bedingungen vielversprechend, weil er viele zeitgenössische Anfragen, die Religion als widervernünftig einstufen, kontern kann. Zum anderen konfrontiert er viele heutige Jugendliche mit ihrem eigenen Verhalten gegenüber Religion, das in der Regel gefühls- und erlebnisorientiert ist.¹³ Eine Auseinandersetzung mit dem Dilemma des jungen Augustinus führt Jugendliche somit auf sich selbst zurück und stellt die Frage nach den Grundsätzen ihrer eigenen religiösen Suche.

Pikant wird dieses Dilemma dadurch, dass Augustinus zunächst eine Antwort im Manichäismus findet. In der Rückschau des alten Augustinus erscheint diese Wendung als Glaubensabfall, für den jungen Augustinus war der Manichäismus jedoch eine tragfähige Lösung seines religiösen Dilemmas. Aufgeweckte Jugendliche werden dies für sich als Divergenz zwischen lehramtlicher Orthodoxie, wie sie in einem konfessionellen Religionsunterricht in der Regel erwartet wird, und biographischer Plausibilität des Glaubens in den Unterricht identifizieren. Ein weiteres Dilemma ist präsent. Da sich Dilemmata nicht auflösen lassen, mag man diese mögliche Wendung im Unterrichtsgeschehen als Bedrohung empfinden oder aber als weitere Chance, in einem historischen Dilemma ein zeitübergreifendes Sinnpotential zu entdecken.

¹³ Vgl. *Calmbach*, u18; *Wippermann/Calmbach*, Lebenswelten.

Literatur:

- Adam, Gottfried: Methoden ethischer Erziehung, in: ders./Schweitzer Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 110-128.
- Beyer, Barry: Moralische Diskussion im Unterricht, in: Mauermann Lutz/Weber Erich (Hg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, 187-192.
- Calmbach, Marc, u.a. (Hg.): *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie u18. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Düsseldorf 2011.
- Englert, Rudolf: Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen, in: Baumann, Ulrike, u.a. (Hg.): *Religionsdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, 169-182.
- Galbraith, Ronale/Jones Thomas: Teaching Strategies for Moral Dilemmas, in: *Social Education* 39(1975), 16-22.
- Gruber, Bernhard: *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth 1995.
- Joas, Hans: *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg 2004.
- Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/Main 1995.
- Kuld, Lothar/Schmid, Bruno: *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, Donauwörth 2001.
- Ladenburg, Thomas/Ladenburg, Muriel/Scharf, Peter: *Moral Education. A Classroom Workbook*, Davis (Cal.) 1978.
- Lind, Georg: *Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*, in: Bucher, Anton (Hg.): *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*, Münster 2007, 101-111.
- Lindner, Konstantin: *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*, Göttingen 2007.
- Mauermann, Lutz: Diskussion eines moralischen Dilemmas, in: ders./Weber, Erich (Hg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*, Stuttgart 1992.
- Osuch, Bruno: Dilemmata als didaktischer Kerngedanke, in: *Ethik & Unterricht* 1(1995), 12-15.
- Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertvermittlung*, Stuttgart 2009.
- Stosch, Klaus von: Was sind religiöse Überzeugungen?, in: Joas, Hans (Hg.), *Was sind religiöse Überzeugungen? Mit Beiträgen von Thomas Schärfl, Clemens Sedmak und Klaus von Stosch*, Göttingen 2003.
- Tiedke, Michael: Das Unterrichtsexperiment, in: Leschinsky, Achim (Hg.): *Vorleben oder Nachdenken*, Frankfurt/Main 1996, 138-171.
- Weinberger, Alfred/Patry, Jean-Luc/Weiringer, Sieglinde: *Werterziehung im Fachunterricht – Gelingensbedingungen für VaKE-Unterricht*, in: Seyfried, Clemens/Weinberger, Alfred (Hg.): *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertreflexion in der Schule*, Münster 2009, 181-210.
- Wippermann Carsten/Calmbach Marc: *„Wie ticken Jugendliche?“ Lebenswelten von katholischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, Düsseldorf 2008.