

PÄDAGOGISCHE WELT

32. Jahrgang 1978

Schriftleitung: Dr. Wolfgang Einsiedler
Prof. Ferdinand Kopp

Verlag Ludwig Auer · Donauwörth

Impressum

Beirat der Pädagogischen Welt:

Reg.-Schuldirektorin *Magdalena Bader*, Regensburg

Seminarrektor *Paul Brunnhuber*, München

Rektor *Bernhard Czinczoll*, München

Reg.-Schuldirektor *Franz-Josef Gaßner*, München

Prof. Dr. *Hans Glöckel*, Nürnberg

Seminarrektor *Anton Kreuz*, Griesbach

Prof. Dr. *Josef Lauter*, Schwäbisch Gmünd

Prof. Dr. *Karl Stocker*, München

Prof. Dr. *Erich Weber*, Augsburg

Schriftleitung:

Dr. *Wolfgang Einsiedler*, Afrastraße 69 f, 8904 Friedberg, Tel. 0821/601284

Professor *Ferdinand Kopp*, Schmuttermairstr. 18, 8132 Tutzing, Tel. 08158/8021

Mitarbeiter an diesem Heft:

Seminarrektor *Josef Greil*, Gehringstraße 20, 8493 Kötzing

Seminarrektor *Pater Franke*, Tanzenfeld 198, 8301 Rudelshausen

Seminarrektor *Anton Kreuz*, Am Steinkart 33, 8399 Griesbach

Dr. *Lutz Mauermann*, Rainstraße 17, 8901 Oberottmarshausen

Professor Dr. *Ernst Nündel*, Hermann-Löns-Weg 23, 3141 Deutsch-Evern

Reg.-Schulrat *Helfried Stöckel*, 8411 Riegling

Reinhard Stritzke, Jahnstraße 7, 8501 Fürth über Nürnberg

Seminarrektor *Otto Wenger*, Ganghoferstraße 15, 8898 Schrobenhausen

Nachtrag:

Im Novemberheft 1977 der „Pädagogischen Welt“, S. 672, ist eine Bildfolge aus „e. o. plauen, Vater und Sohn“, © Süverlag GmbH Konstanz 1949, 1951, 1952, mit Genehmigung der Gesellschaft für Verlagswerte GmbH, Kreuzlingen/Schweiz, erschienen.

Die „Pädagogische Welt“ erscheint monatlich mit 64 Seiten zum Vierteljahrespreis von DM 9,- (Einzelheft DM 3,-). Verlag und Druck: Ludwig Auer, 8850 Donauwörth. Postscheckkonto München Nr. 232-801. *Eigentümer: Pädagogische Stiftung Cassianum, 8850 Donauwörth.*

Lutz Mauermann

Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung unter dem Aspekt des Erzieherischen*

1. Überlegungen zur Genese der Forderung nach „Wiedergewinnung des Erzieherischen“

1.1 Versagt die Schule?

An unserem Erziehungswesen muß doch etwas faul sein! Zu diesem Schluß kommen viele Eltern, wenn sie beobachten müssen, daß ihre Kinder zunehmend unter dem Leistungsdruck der Schule leiden, daß die Zahl der Lern- und Leistungsstörungen bei Kindern wächst (vgl. *Thalman* 1974), die Erziehungsberatungsstellen hoffnungslos überlaufen und monatelange Wartezeiten in Kauf zu nehmen sind (*Schulz* 1977), daß die Kinder- und Jugendlichenkriminalitätsrate steigt und Kinder und Jugendliche immer gewalttätiger bei der Austragung ihrer Konflikte werden. Eine breite Öffentlichkeit fühlt sich im Recht, der Schule den Vorwurf des Versagens zu machen. Schließlich habe man in den letzten Jahrzehnten gewaltige finanzielle Anstrengungen zum Ausbau des Bildungswesens unternommen: moderne Schulen gebaut, die Lehrpläne in mühsamer Kleinarbeit revidiert, den Abbau regionaler und sozialschichtenspezifischer Chancenungleichheiten in Angriff genommen, die Klassenstärken gesenkt, die Begabtenförderung ausgebaut. Und dann: die Lehrer. Haben sie sich nicht in letzter Zeit zu einem angesehenen, weil gut entlohnten und umworbenen Berufsstand entwickelt, der neben verschiedenen Beamtenprivilegien auch noch eine außergewöhnlich gute Urlaubsregelung genießt? Für Investitionen in diesem Umfang könnte man doch eigentlich mehr Qualität, mehr Erfolg, mehr Effizienz erwarten! Nun ist seit jeher die Neigung der Öffentlichkeit groß, bei der Schule und den darin unterrichtenden Lehrern hängenzubleiben, wenn es gilt, Verantwortliche für angebliche oder offensichtliche Mißstände im Verhalten von Heranwachsenden

zu suchen. Es läßt sich aber unschwer nachweisen, daß dieser monokausale Schluß von den beobachteten Symptomen auf die Verursachungsquelle „Schule/Lehrer“ kaum gerechtfertigt ist. Schule und Lehrer stehen selbst inmitten eines Geflechts systembedingter Abhängigkeiten, die ihnen oft genug den Eindruck vermitteln, sie seien marionettengleiche Vollzugsorgane bürokratischer Verwaltungsvorgänge. Hilfreich für das Verständnis der Situation, in der sich gegenwärtig Eltern, Schüler und Lehrer befinden, ist eine Analyse des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft, wie er sich u. a. in den gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen für das Schulsystem niederschlägt (zur ausführlicheren Information s. *Fend* 1974; *Hurrelmann* 1975; *Kob* 1976).

1.2 Moralische Erziehung als Auftrag der Schule

Damit eine Gesellschaft das für ihr Überleben notwendige Maß an Stabilität erhält, bedarf es eines gemeinsamen Bestandes an normativen Orientierungen, Deutungsmustern und kulturellen Überlieferungen. Durch die Weitergabe von dominanten sozio-kulturellen Wertvorstellungen, von moralischen Einstellungen, von Weltanschauungen und Rechtsauffassungen an die nachwachsende Generation soll die Schule ihren Beitrag zum Fortbestand, zur Reproduktion der Gesellschaft leisten. Diese Aufgabe wird als die Legitimations- oder Integrationsfunktion der Schule bezeichnet. Davon abgehoben werden zwei weitere Hauptfunktionen: die der Qualifikation,

* Für Kommentare und Anregungen zu früheren Fassungen dieses Beitrages danke ich Erich Weber und Horst Domke.

d. h. der Vermittlung der für die Übernahme einer beruflichen und politischen Rolle innerhalb der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, und die der Allokation oder Selektion, d. h. einer mehr oder weniger vorläufigen Festlegung der Schullaufbahn des Schülers (womit in der Regel bereits eine Positionszuweisung innerhalb der sozialen Hierarchie vorbereitet wird) durch Kontrolle und Bewertung individueller Lernleistungen. Diese drei Hauptfunktionen sind nicht isoliert zu betrachten, sie sind vielmehr interdependent. So prägen beispielsweise Art und Umfang der Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schule vermittelt, die normativen Orientierungen der Schüler und von diesen wiederum hängt der Erwerb weiterer Lerninhalte ab. Desgleichen legen die vom Schüler erworbenen Qualifikationen fest, welche sozialen Positionen für ihn zugänglich sind und welche nicht. Gesetzliche Vorschriften, Richtlinien, Lehrpläne oder Curricula, die letztlich Ergebnisse politischer Entscheidungen darstellen, erläutern, wie die Schule ihre Aufgaben zu bewältigen hat. Ohne Zweifel lag der Schwerpunkt bei der Arbeit an curricularen Revisionen vergangener Jahre in der Kodifizierung der schulischen Funktionen im Bereich „Qualifikation“ und „Allokation“. Hier entstanden teilweise bis ins kleinste Detail gehende Handlungsanweisungen. Zur Illustration sei verwiesen auf Richtlinien, die neben operationalen Lernzielangaben auch lernorganisatorische Hinweise und Methoden der Lernkontrolle beinhalten, oder auf Vorschriften, die festlegen, wann einem Schüler der Übertritt in eine weiterführende Schule oder die Einnahme eines Studienplatzes gestattet werden kann. Im Aufgabenbereich der Weitergabe gesellschaftlich dominanter Wertorientierungen und der Vorbereitung des Schülers für die Teilnahme am sozio-kulturellen Leben begnügte man sich dagegen mit recht abstrakten und vagen Formulierungen. Als Veranschaulichung kann hier der Artikel 131 der Bayerischen Verfassung dienen, auf den man in bayerischen Schulgesetzen und -verordnungen (z. B. ASchO) oder Lehrplänen immer wieder verweist, wenn die Legitimationsfunktion der Schule angesprochen wird:

„(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in

der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“

Vergleicht man Anspruch (Art. 131) und Wirklichkeit (s. die obengenannten Symptome abweichenden Kinderverhaltens) in bezug auf „oberste Bildungsziele“, kann man geneigt sein, der Schule von heute zumindest partiell Erfolglosigkeit zu attestieren. So ist es nur folgerichtig, wenn die Forderung nach „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ laut wird (wie sie z. B. der bayerische Kultusminister nachdrücklich seit mehreren Jahren in seinen bildungspolitischen Reden erhebt — ohne allerdings mit gleichem Nachdruck dann auch auf praxiswirksame Schritte zu drängen). Zunächst ist möglichen falschen Erwartungen vorzubeugen: Mit dem auch in diesem Aufsatz geteilten Wunsch nach „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ wird weder einer strengeren Disziplinierung der Schüler das Wort geredet noch wird eine Beruhigungsdroge gegen soziale Benachteiligungsgefühle geschaffen (auch das letztgenannte Verständnis scheint nicht so abwegig wie es klingt, bedenkt man, daß dieses Schlagwort immer dann ins Feld geführt wird, wenn es um Probleme der Hauptschule geht!). Wenn im vorliegenden Kontext ebenfalls auf die Notwendigkeit verstärkter Reflexion und Berücksichtigung erzieherischer Aspekte in der Schule hingewiesen wird, so liegt ein Verständnis von Erziehung im engeren Sinne der moralischen Erziehung zugrunde (vgl. Weber 1972, S. 52 ff.; Weber 1973, S. 16 f.): als Vermittlung von und Auseinandersetzung mit Werten und Normen, als Lernhilfe zum Erlangen „mündiger und moralischer Selbstbestimmung und Selbstbestimmtheit“ (Roth 1971, S. 389). Dieses Lernziel aber betrifft in einem demokratischen Staatswesen grundsätzlich alle Heranwachsenden. Es repräsentiert den zentralen Erziehungsauftrag der öffentlichen Schulen.

1.3 Gründe für die mangelhafte Erfüllung des Erziehungsauftrags

Die Gründe, weshalb erzieherische Aspekte schulischen Lernens gegenwärtig zu wenig Berücksichtigung finden, sind vielfältig. Einige gravierende sollen aufgezeigt werden.

a) Historisch-gesellschaftliche Situation

Die Konfrontation mit den nach dem Kriegsende erst im vollen Umfang bekannt- und bewußtwerdenden Greueln der Hitler-Diktatur prägte die Neugestaltung des deutschen Schulwesens nach 1945 sicherlich mit (am eindringlichsten wohl in Theodor Adornos Aussage zum Ausdruck

kommend: „Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“). Wie „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno) auszuführen sei, darüber gab es überwiegend negative Festlegungen: auf keinen Fall wieder jene massive schulische Gesinnungsmanipulation und Indoktrination, wie sie die ältere Generation noch erfahren mußte. Das Fehlen konkreter Angaben, wie die Schule ihre gesellschaftliche Integrationsfunktion zu erfüllen habe, fiel während des technisch-wirtschaftlichen Wiederaufbaus kaum ins Gewicht. Die Schulen waren vordringlich mit der fachlichen Qualifikation der heranwachsenden Generation beschäftigt, ohne die der gewaltige wirtschaftliche Aufschwung kaum denkbar gewesen wäre. Mit dem sinkenden Einfluß der Kirchen, der sich aus der neuen pluralistischen gesellschaftlichen Grundordnung zwangsläufig ergeben mußte, mit der Abschaffung der am religiösen Bekenntnis sich orientierenden Schule in den sechziger Jahren verschwanden auch jene Einrichtungen, denen man, zumindest formell, nachsagen konnte, in ihnen würde noch auf der Basis eines Grundbestandes an Wert- und Glaubensüberzeugungen unterrichtet. Weltanschaulicher Ersatz konnte vom Staat nicht erwartet werden: Ein Staatswesen, das seinen Bürgern im Grundgesetz Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit garantiert (Artikel 3–5, GG), das Pluralismus der Werte und Normen ausdrücklich zuläßt, kann seine Schulen nicht mit der Weitergabe eines bestimmten Kanons von Wertbegriffen beauftragen. Diese staatliche Zurückhaltung, die eine Vermittlung gemeinsamer Grundwerte einer liberalen Demokratie ebenso möglich wie notwendig macht, führte jedoch innerhalb der staatlichen Schulen nicht zu einer dementsprechenden positiven Formulierung ihrer Legitimationsfunktion; sie verblieben in einem Status weitgehender Wert- und Normenoffenheit. Daran hat auch die Curriculumreform der siebziger Jahre nichts geändert.

b) Lehrplan

Wo finden so allgemeine Erziehungsziele wie „Achtung vor der Würde des Menschen“, „Hilfsbereitschaft“ oder „Verantwortungsgefühl“ ihren Niederschlag in den Lehrplänen? Ein diesbezügliches Studium von schulischen Richtlinien läßt nur den Schluß zu, daß man sich zufrieden gibt mit ihrer Delegation in den alleinigen Zuständigkeitsbereich des Religions-, Ethik- und Sozialkundeunterrichts. Gegen diese Interpretation spricht aber z. B. § 2 der bayerischen Lehrerdienstordnung (LDO) vom 3. 10. 1977: „Der Lehrer trägt

im Rahmen der Rechtsordnung und seiner dienstlichen Pflichten die unmittelbare pädagogische Verantwortung für seine Erziehungsarbeit und seinen Unterricht. Dabei sind insbesondere die in Art. 131 Bayerische Verfassung niedergelegten obersten Bildungsziele bestimmend für seine Arbeit.“ Ein wesentlicher Grund für die mangelhafte Erfüllung des Erziehungsauftrages der Schule kommt hier zum Vorschein: Der Auftrag ist nicht explizit genug in den Lehrplänen verankert.

Die vagen bzw. nicht-existenten curricularen Vorgaben zur erzieherischen Arbeit der Schule korrespondieren mit dem niedrigen „Tausch-“ und „Gebrauchs“-Wert, den unser Ausbildungs- und Beschäftigungssystem diesen allgemeinen Erziehungszielen beimißt. Für ein hohes Maß an Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft und Achtung vor der Menschenwürde bekommt ein Abiturient noch lange keinen Studienplatz in Medizin, obwohl diese Persönlichkeitsmerkmale sicherlich zu den Basisqualifikationen eines Arztes gehören. Nimmt ein Lehrer seinen Erziehungsauftrag tatsächlich ernst und widmet er einen Teil seiner Arbeit der Vermittlung von und Auseinandersetzungen mit Wertvorstellungen, so muß er sich gegenwärtig Sorgen machen: Es könnte ja sein, daß er damit die Karriere seiner Schüler negativ beeinflusst, indem er ihnen zwangsläufig weniger Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt.

c) Lehrerbildung

Dem Lehrerstand wird nachgesagt, er befände sich auf dem Wege der Professionalisierung. Der „Fachmann für Unterricht und Erziehung“ galt lange Zeit als Leitbild für Reformbemühungen im Bereich der Lehrerbildung. In Wirklichkeit ist jedoch erneut das Vordringen eines fachwissenschaftlich orientierten Selbstverständnisses der Lehrtätigkeit zu beobachten (vgl. Messner 1977). Der Berufsqualifikation „Erziehen“ wird z. B. im neuen bayerischen Lehrerbildungsgesetz, das 1978 in Kraft treten wird, ein lediglich peripherer Rang im Rahmen des Ausbildungsprogramms für zukünftige Lehrer zugewiesen (angehende Gymnasiallehrer haben während eines zehensemestrigen Studiums insgesamt nur 6 Semesterwochenstunden Pädagogik/Schulpädagogik nachzuweisen). Wenn also zu den bereits angeführten Gründen auch noch die unzureichende Berufsvorbereitung der Lehrer tritt, kann es gar nicht mehr verwundern, daß die Schule ihrem Erziehungsauftrag nur mangelhaft nachzukommen vermag.

2. Die Minderung der Kluft zwischen formalisiertem und informellem schulischen Lernen als Voraussetzung für moralische Erziehung

2.1 Zur erzieherischen Dysfunktionalität des Schulalltags

Die aufgezeigten Mängel können zum Teil auch darin begründet sein, daß vielfach die Meinung vorherrscht, gesellschaftlich erwünschte Wertorientierungen würden unausgesprochen und gleichsam nebenbei durch Unterricht verinnerlicht. Nun ist es in der Tat so, daß selbst eine an bloßer Wissensvermittlung und kognitiver Schulleistung (= Qualifikation) orientierte Schule Wertvorstellungen und Normen der Gesellschaft tradiert, zum einen, weil, wie schon erwähnt, die Schule in der Erfüllung ihrer Qualifikations- und Allokationsaufgaben gleichzeitig auch die Funktion der Legitimierung ausübt, zum anderen, weil die Organisation der Schule, mit Strukturelementen wie Schulpflicht, Jahrgangsklasse, Stundenplan, Unterrichtsfächerung usw., selbst ein komplexes Normengefüge darstellt, dem der Schüler nicht zu entrinnen vermag. Zu beklagen ist demnach nicht, die Schule von heute vermittele keine Normen und Werte mehr, sondern vielmehr, daß dies in einer zu unreflektierten, unsystematischen und unvollständigen Weise geschieht. Diesen Sachverhalt stärker zu berücksichtigen, ist die Intention pädagogischer Diskussionen unter dem Thema „hidden curriculum“, „verborgener“ oder „heimlicher“ Lehrplan (Zinnecker 1975). Hierbei ist anzumerken, daß der mit „heimlich“ apostrophierte Lehrplan so verborgen gar nicht ist, wie eine Untersuchung von Tillmann (1976) gezeigt hat. Man sollte vielleicht besser vom „unbedachten“ oder „impliziten“ Curriculum sprechen.

Damit unsere Schulen, die sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte zu immer größeren Organisationseinheiten ausgewachsen haben, einen funktionierenden Lehr- und Lernbetrieb gewährleisten können, müssen Regeln des Zusammenlebens eingehalten werden (vgl. zu diesem Abschnitt Groddeck/Wulf 1977, S. 197 ff.). Als Gruppierungsregel gilt das Zusammenfassen von Schülern eines Jahrgangs zu einer Klasse, ohne Rücksicht auf individuelle Lernvoraussetzungen und Sozialisationserfahrungen. Für die optimale Nutzung der vorhandenen Unterrichtsräume und Lehrer sorgt ein Stundenplan, der nicht nur die Benutzung von Fachräumen festlegt, den Schülern Lehrer und Unterrichtsfach zuteilt, sondern vor allem auch Pausen und Unterrichtszeit regelt, ganz gleich, ob die Schüler den Lehrer oder das Unterrichtsfach mögen oder nicht, ob bestimmte Lernziele gerade erreicht sind oder

nicht. Diese Formalisierung des schulischen Lernens, die um so strikter ausfallen muß, je größer die Schule und je umfangreicher der zu bewältigende Lehrstoff ist, zwingt die betroffenen Schüler und Lehrer, ihre eigenen Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zugunsten sach- und zweckorientierten Handelns zunehmend hintanzustellen. Daß dies auf keinen Fall motivierend wirkt, liegt auf der Hand. Auf Dauer lassen sich außerdem Emotionen nicht unterdrücken; sie drängen auf Abreaktion, welche dann meist im informellen Bereich des Schulalltags erfolgt. Schüler schaffen sich etwa durch Provokation von weniger „strengen“ Lehrern, durch Toben oder lautstarke Unterhaltungen auf dem Schulhof oder durch außerschulische Aktivitäten einen Ausgleich. In diesem informellen Bereich bilden sich andere Regeln heraus, gelten andere Normen und andere Wertorientierungen, und zwar solche, die stärker mit eigenen Gefühlen und Interessen verknüpft sind. Ihre Existenz erklärt so manche Schulschwierigkeit: „Die Erfolgslosigkeit vieler pädagogischer Bemühungen im Rahmen des formalen Schullebens ist oftmals in dem Umstand begründet, daß die normativen Orientierungen und Wertvorstellungen, wie sie sich im informellen Bereich der Schülerkultur innerhalb der Organisation herausgebildet haben, den dominanten Einfluß auf deren Verhalten ausüben“ (Groddeck/Wulf 1977, S. 202). Da diese im informellen Bereich erwachsenen Wertvorstellungen gleichsam eine Reaktion auf die formalisierten Lernprozesse in der Schule darstellen, darf man als Lehrer nicht erwarten, man könne sie auf „formelle“ Art im herkömmlichen Unterricht pädagogisch beeinflussen. Erzieherische Wirksamkeit wird sich erst einfinden, wenn die Kluft zwischen formalisiertem und informellem schulischen Lernen verringert wird, das heißt konkret, wenn die Einflußgrößen des unbedachten Lehrplans intensiver bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Unter anderem könnte es dadurch geschehen, den Schülern zu gestatten, in größerem Umfang als bisher die eigenen Motive, Gefühle, Werte und Bedürfnisse in den Unterricht einzubringen und darin zu verwirklichen.

2.2 Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht

Die Erkenntnis, daß schulisches Lernen erzieherisch dysfunktional werden kann, ist so neu nicht, wie ein kurzer Blick in das im Jahre 1806 erschienene Buch

von J. F. Herbart „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ beweist. In der Einleitung zu diesem Werk, das er selbst als das Ergebnis des Nachdenkens über seine acht Jahre währende Tätigkeit als Hauslehrer bezeichnet, schreibt Herbart: „Und ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung und Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (Herbart 1913, S. 237). Nach Herbart ergänzt der Unterricht die beim Schüler bereits vorhandenen Erkenntnisquellen, die er „Erfahrung“ und „Umgang“ nennt. Diese werden zum „Gedankenkreis“, wenn sie im Unterricht durch Besinnung und Vertiefung in einzelne Gedankenmassen zerlegt, ergänzt und geordnet werden. Das so geordnete Vorstellungsgewebe und ein daran ausgebildetes „vielseitiges Interesse“ seien unentbehrliche Voraussetzung für sachgerechte Einsicht, objektive Urteile und richtiges Verhalten; „denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen“ (Herbart 1913, S. 238). Herbart nimmt an, daß die im „Gedankenkreis“ gegliederten und miteinander verbundenen Vorstellungen mit Gefühlen und Begehrungen verschmolzen sind. Will man den sittlichen Willen bilden, müßten durch Unterricht solche Vorstellungsmassen vorrangig ins Bewußtsein des Zöglings gebracht werden, denen ein sittliches Fühlen und Wollen innewohnt.

Kernstück seiner Theorie vom erziehenden Unterricht ist, nach Geißlers Interpretation der Herbart'schen Schriften, „die Herstellung einer Unterrichtssituation, eines angemessenen Lernarrangements, das auf emotionale und affektive Verhältnisse des Subjekts angemessene Rücksicht nimmt“ (Geißler 1976, S. 85 f.), wodurch der diffuse Gesamteindruck eines Sachverhalts, den der Lehrer im Unterricht darbietet, positiv angemutet wird. Der Schüler müsse sich insgesamt wohl fühlen, damit er vielseitiges Interesse bekommen kann, welches seinerseits, nach Herbarts Vorstellungen, die Grundbedingung zum Erlangen innerer Freiheit und damit zum Erwerb von Tugenden ist. „Unmut, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters“ (Herbart 1913, S. 362).

Die hier stark verkürzt wiedergegebenen Gedanken Herbarts mögen vor dem Hintergrund heutiger Wissenschaftsterminologie etwas antiquiert klingen. Seine Lehre vom erziehenden Unterricht mag auch durch die *Herbartianer*, die sie intellektualisierten, schablonisierten und mechanisierten und zum bloß moralisierenden Gesinnungsunterricht deformierten, in Verruf geraten sein. Eine der grundlegenden Ideen ist heute so gültig wie vor 170 Jahren: Unterricht darf die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle der Schüler nicht mißachten, wenn er erzieherisch wirksam werden soll.

2.3 Schulleben und Klassenklima als Determinanten schulischer Erziehung

Die für moralische Erziehung notwendige emotionale Fundierung (vgl. hierzu Weber 1975,

S. 98 ff.) kann da ansetzen, wo es den Schülern selbst unter gegenwärtigen Bedingungen gestattet ist, sanktionsfrei Elemente ihres informellen Verhaltens in den Schulalltag einzubringen. Zu denken ist hier vor allem an jene schulischen Veranstaltungen, die unter geringerem „Disziplinzwang“ stehen (sowohl im Sinne einer straffen Führung durch den Lehrer als auch im Hinblick auf die Unterrichts-fächerung verstanden) und unter reduziertem oder gänzlich fehlendem Stoff-, Leistungs- und Zeitdruck stattfinden: Wandertage, Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalte, Skilager, Film-, Theater-, Konzert- und Museumsbesuche, Betriebsbesichtigungen, Schulfeiern, Sportfeste u. ä. Einrichtungen zur Mitgestaltung des Schullebens, die es zwar an allen Schulen gibt, die aber nur in den seltensten Fällen ihren Einfluß auf ein erzieherisch fruchtbares Schulklima geltend machen (können), dürfen in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben: Schülermitverwaltung, Elternbeirat und Schulforum. Gerade im Rahmen der Schülermitverantwortung bieten sich vielerlei Gelegenheiten, die Interessen der Schülerschaft zu artikulieren und gemeinsame Projekte zu planen. Voraussetzung dafür wäre allerdings eine wohlwollende und ermunternde Unterstützung der Tätigkeiten von Schülervertretern durch Schulleitung und Lehrerschaft.

Formalisiertes Schullernen, das allein auf Konformität, Konkurrenz- und Leistungsorientierung zielt und Bedürfnisse unterdrückt (vgl. Tillmann 1976, S. 72 ff.), verhindert eine pädagogische Atmosphäre, die moralische Erziehung ermöglichen könnte. Da diese Zwänge unausweichlich erscheinen, wird es zuvörderst auf das Geschick des einzelnen Lehrers ankommen, inwieweit er sie abmildert oder partiell auffängt. Unterrichtsstil und Methodenwahl spielen dabei eine gewichtige Rolle. Ein Merkmal eines erzieherisch förderlichen Klassenklimas ist, nach den Erfahrungen eines englischen Forschungsteams um Peter McPhail, das sich seit 1967 mit moralischer Erziehung an englischen Schulen befaßt (wichtigste Veröffentlichungen: McPhail u. a. 1973; McPhail u. a. 1978; Ungeod-Thomas u. a. 1978), eine „Moralität der Kommunikation“. Von ihr hängt es ab, ob erzieherisches Handeln effektiv wird. Moralität der Kommunikation liegt vor, wenn die miteinander kommunizierenden Individuen die folgenden Fähigkeiten zeigen (vgl. McPhail 1974, S. 12):

- *Aufnahmefähigkeit* (reception ability) — d. h., die Fähigkeit, die richtige Wellenlänge einzuschalten, zuzuhören, zuzuschauen, die Nachrichten aufzunehmen, die die Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen des anderen übermitteln;
- *Interpretationsfähigkeit* (interpretative ability) —

d. h., die Fähigkeit, die Nachricht, die eine andere Person sendet, das was sie wirklich meint, was sie wirklich will, korrekt zu interpretieren. Die Übung dieser Fähigkeit beinhaltet gutes Interpretationsvermögen gegenüber nonverbalen Signalen, die oft die wirkliche Nachricht enthalten, die hinter einer verbalen Aussage steckt;

- *Reaktionsfähigkeit* (response ability) — d. h., die Fähigkeit, über angemessene Reaktionen zu entscheiden und sie zu verwirklichen, um den Bedürfnissen des anderen entgegenzukommen. Sie schließt Entscheiden, Bewerten, den Gebrauch von Begründungen ebenso ein wie psychologisches Wissen;
- *Mitteilungsfähigkeit* (message ability) — d. h., die Fähigkeit, angemessene Reaktionen in klar übermittelte unzweideutige Nachrichten umzusetzen.

Als Unterrichtsmethoden oder -strategien, die den Aufbau einer Kommunikationsmoral im Sinne von *McPhail* u. a. begünstigen, müssen zu nächst einmal all jene Sozialformen des Unterrichts betrachtet werden, in denen der Schüler Chancen zur Kommunikation mit dem Lehrer und den Mitschülern erhält: Gruppenarbeit, Klassengespräche und -diskussionen sowie gemeinsame Arbeitsprojekte. Diese Methoden zählen zum Grundrepertoire der modernen Schulpädagogik, weshalb sie an dieser Stelle nicht weiter erörtert zu werden brauchen. Ebenso verhält es sich mit Methoden wie Rollenspiel, soziales Entscheidungstraining oder Konfliktspiel, die einer Sensibilisierung der Wahrnehmung von Mitmenschen, der Schulung von Einfühlungsvermögen (Empathie) und der Kommunikationsfähigkeit dienen. Auch hierzu liegt bereits eine Fülle theoretischer wie praktischer Arbeiten vor (z. B. *Shaftel/Shaftel 1973; Daublebsky 1973; Kochan 1974; Bartnitzky 1975; zur Orientierung s. Teutsch 1977*).

Inwieweit es darüber hinaus Möglichkeiten gibt, moralische Erziehung in der Planung und Durchführung des Unterrichts zu berücksichtigen, werden die Abschnitte 3 und 4 zeigen. An dieser Stelle erscheint es jedoch angebracht, zunächst die Frage zu erörtern, ob und gegebenenfalls wie moralische Erziehung überhaupt herstellbar und Gegenstand der Unterrichtsplanung des Lehrers sein kann.

2.4 Zur Frage der Planbarkeit von Erziehungsprozessen

Die oben angeführte Definition von Erziehung im engeren Sinn der moralischen Erziehung sowie die voranstehenden Überlegungen zur emotionalen Fundierung der Erziehung haben bereits deutlich gemacht, daß hier nicht die Ansicht ge-

teilt wird, Erziehung sei grundsätzlich nichts „Machbares“ und damit auch nicht planbar. Vertreter dieser Lehrmeinung, wie sie sich beispielsweise in der normativen Pädagogik auch heute noch äußern (z. B. *Heitger 1977*), argumentieren etwa folgendermaßen: Mit der Annahme einer planmäßigen erzieherischen Einflußmöglichkeit des Lehrers auf den Schüler verbinde sich ein behavioristisch reduziertes Menschenbild, in dem es keinen Platz mehr für autonomes, mündiges Handeln des einzelnen gibt. Der Autonomiegedanke, d. h. die Idee von der Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen, und die Vorstellung, man könne den Heranwachsenden auf ein bestimmtes Erziehungsziel gleichsam manipulierend ausrichten, stellten einen Widerspruch dar. Dieser Widerspruch ergibt sich in der Tat bei einer pädagogischen Zielsetzung wie mündige, moralische Selbstbestimmung und Selbstbestimmtheit (s. o.). Mit der Auflösung dieses Antagonismus durch schlichte Leugnung der Planbarkeit von Erziehung begibt man sich allerdings in ein anderes Dilemma: Letztlich müßte man dann zur Erklärung für das Entstehen einer autonomen Persönlichkeit einen den Menschen von Geburt an innewohnenden Mechanismus, einen anlagebedingten Reifeprozess annehmen oder aber den Menschen von Anfang an als freie und verantwortliche Person betrachten, die ihre Entwicklung durch Akte der Selbstbestimmung laufend selbst gestaltet. Gegen beide Erklärungsmodelle sprechen alle diesbezüglichen anthropologischen, entwicklungspsychologischen Erkenntnisse sowie Befunde der modernen Sozialisationsforschung. Die These von der absoluten Freiheit des Menschen ist obendrein fragwürdig, weil damit alle individuellen als auch gesellschaftlichen Unzulänglichkeiten personalisiert und dem einzelnen allein angelastet werden können. Dem muß entgegengehalten werden, daß sich menschliches Handeln in durch Erbanlagen und Umwelt verschieden strukturierten und unterschiedlich weiten Spielräumen vollzieht. Diese die Freiheit einengenden Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind nicht statisch; sie sind beeinflussbar durch Akte kollektiver Entscheidung und individueller Selbstbestimmung (wie sonst sollte gesellschaftlicher Wandel oder individuelle Kreativität möglich werden?).

Die Entscheidung des Individuums für eine bestimmte Form der Daseinsverwirklichung setzt voraus, daß Alternativen vorhanden und dem Individuum bekannt und einsichtig sind, d. h. es bedarf des Wissens um den gegebenen Handlungsspielraum. Mit den Worten *Heinrich Roths*: „Selbstkompetenz im Sinne freier und effektiver

Selbstbestimmung und mündige Moralität im Sinne kritischer und kreativer Autonomie setzen Sachkompetenz und Sozialkompetenz voraus“ (Roth 1971, S. 389). Herbart meint im Grunde denselben Sachverhalt, wenn er davon spricht, der Wille wurzele im Gedankenkreis, der durch Unterricht erweitert, geordnet und gegliedert wird. Hierfür ist Lernhilfe notwendig, die darin besteht, jene zu Sach- und Sozialeinsicht führenden Lernprozesse anzubahnen, die moralische Einsicht und Selbstbestimmung erst ermöglichen. Daß diese Lernprozesse grundsätzlich steuerbar und damit planbar sind, ist eine Erkenntnis der modernen empirischen Lernforschung. Das pädagogische Problem liegt in der richtigen Methodewahl zur Steuerung der Lernprozesse:

„Alles Lehren, das uns nur konditioniert, dressiert uns auf einen einzelnen Stimulus und macht uns unfrei. Ein Lehren und Lernen, das uns aus einem adressierten Stimulus-Response-Zwang befreit, eröffnet Spontaneität. Wenn Leben eine ganze Si-

tuation ins Blickfeld rückt, problemlösendes Verhalten aktualisiert, die Antizipation neuer Lösungsmöglichkeiten provoziert, macht es uns frei für kritische Kreativität“ (Roth 1971, S. 397).

Die nachfolgend dargestellten beiden Ansätze für moralische Erziehung favorisieren unterrichtliche Strategien, die m. E. als „befreiende Lernhilfen“ im Sinne Roths zu charakterisieren sind. Sie helfen dem Schüler bei der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertvorstellungen und Normen, ohne ihn auf bestimmte Wertorientierungen hin konditionieren zu wollen. Diese Lernhilfen sind einplanbar in zweierlei Hinsicht: Einmal in indirekter Weise, indem sie der Lehrer immer dann anbietet, wenn sich in der Schule eine passende Gelegenheit ergibt (als Unterrichtsprinzip); zum anderen in direkter Weise, indem sie Elemente eines organisierten Lernprozesses werden (als gezielte Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand).

3. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht

3.1 Wertklärung durch Bewußtmachung eigener Wertvorstellungen

„... wenige würden leugnen, daß es heute in den Schulen viel zu viele Kinder gibt, die nicht so gut zu lernen scheinen, wie es sein könnte, weil sie sich einfach nicht darüber im klaren sind, wozu ihr Leben da ist und was der Mühe wert ist“ (Raths/Harmin/Simon 1976, S. 21). Mit diesem Zitat aus dem Buch „Werte und Ziele — Methoden zur Sinnfindung im Unterricht“ nennen die Autoren, drei praxiserfahrene amerikanische Professoren für Pädagogik, das Motiv, weshalb sie Methoden zur Klärung von Wertvorstellungen entwickelt haben. Es geht ihnen um die Behebung von Lernschwierigkeiten, die weniger auf mangelnden kognitiven Fähigkeiten der Kinder beruhen oder auf unbefriedigte emotionale Bedürfnisse zurückzuführen sind, sondern vielmehr Ausdruck konfuser Wertbegriffe sind. Sie wollen mit ihrem Buch Lehrern und Erziehern Orientierungshilfen und Anregungen für den Umgang mit Kindern geben, die keine klaren Wertvorstellungen besitzen. Solche Unsicherheit äußere sich z. B. in apathischem, planlosem, widerspruchsvollem, oberflächlichem oder überangepaßtem Verhalten im Bewältigen alltäglicher Anforderungen. Die vorgeschlagenen Methoden seien nichts eigentlich „Neues“, sondern lediglich eine systematischere und ausführlichere Darstellung von Erkenntnissen und Erziehungsprakti-

ken, wie sie einzelne Lehrer seit langem besitzen bzw. anwenden.

Zur Festlegung dessen, was Werte sind, gehen die Autoren von drei Annahmen aus, nämlich

- a) daß Werte aus der Erfahrung des Menschen erwachsen;
- b) daß unterschiedliche Erfahrungen auch unterschiedliche Werte bewirken;
- c) daß Werte nicht statisch bleiben, wenn sich des Menschen Verhältnis zu seiner Umwelt ändert.

Da die Autoren auf dem Standpunkt stehen, jedermann müsse sich seine Werte durch Auseinandersetzung mit verfügbaren Wertvorstellungen selbst bilden, halten sie die Frage nach der Art von Wertbegriffen, die der einzelne hat, für sekundär. Wichtiger erscheint ihnen die Frage, wie der einzelne zu seinen Werten kommt oder gekommen ist. Im Brennpunkt ihres Interesses steht der Prozeß des Wertens, der zur Aneignung von Werten führt und der sich nach ihren Beobachtungen und Erkenntnissen wie folgt darstellt:

„Werte begreifen wir als auf drei Vorgängen beruhend: wählen, schätzen und danach handeln.

- WÄHLEN: (1) frei
 (2) zwischen verschiedenen Möglichkeiten
 (3) nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative
 HOCH- (4) daran festhalten, glücklich sein mit
 SCHÄTZEN: der Wahl

(5) gewillt sein, das Gewählte öffentlich zu bestätigen

DANACH (6) etwas mit dem Gewählten tun
HANDELN: (7) wiederholt, in einer Art von Lebensschema

Diese Vorgänge definieren gemeinsam das Bewerten. Ergebnisse des Bewertungsvorganges nennt man Werte“ (Raths u. a. 1976, S. 46).

Aus dieser Definition leiten Raths u. a. Unterrichtsprinzipien ab:

„... einem Erwachsenen, der Kindern helfen will, Werte zu entwickeln, kann man folgendes raten:

1. Kinder zu ermutigen, eine Auswahl zu treffen, und zwar freiwillig.
2. Ihnen zu helfen, andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich eine Auswahl bietet.
3. Kindern zu helfen, die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachzudenken.
4. Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist, das sie so schätzen und woran sie so hängen.
5. Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen Gewählte öffentlich bestätigen zu können.
6. Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.
7. Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen“ (Raths u. a., 1976, S. 55 f.).

Wenn der Erzieher klare Wertvorstellungen aufbauen will, muß er bei den Kindern Prozesse in Gang bringen, die die o. a. Merkmale tragen. Wie aber könnte dies bewerkstelligt werden? Raths u. a. schlagen vor, bei jenen menschlichen Verhaltensäußerungen anzusetzen, die auf einen beginnenden Wertungsprozeß hinweisen. Solche „Wertindikatoren“ sind z. B. geäußerte Absichten, Bestrebungen, Einstellungen, Interessen, Gefühle, Überzeugungen, Freizeitbeschäftigungen, Sorgen, Probleme u. ä. Sobald ein Kind von seinen Interessen, Überzeugungen, Einstellungen usw. erzählt, sollte der Lehrer die „Methode zur Klärung von Wertvorstellungen“ anwenden. Raths u. a. nennen in ihrem Buch 20 Strategien oder Techniken, wie dabei vorgegangen werden kann. Die wichtigste ist bei ihnen die Technik der *klärenden Entgegnung*. Da deren Anwendung an keinerlei Unterrichtsfach gebunden ist, also von allen Lehrern übernommen werden kann, soll diese zentrale Strategie der Wertklärung im folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt werden.

3.2 Lehrerimpulse zur Wertklärung

Bei der klärenden Entgegnung (clarifying response) handelt es sich um einen Denkanstoß, den

der Lehrer als Reaktion auf eine Schüleräußerung gibt, und der den Schüler veranlassen soll, zu überdenken, was er entschieden hat, was er wertschätzt und/oder was er tut. Solche Reaktionen des Lehrers bestehen überwiegend aus Fragen (an den betreffenden Schüler), von denen Raths u. a. 30 zusammengestellt haben (s. Kasten).

Dreißig Denkanstöße zur Wertklärung

(nach Raths/Harmin/Simon in der Übersetzung von Mauermann 1975, S. 336 f.)

1. Ist das etwas, was du gern hast?
2. Bist du froh darüber?
3. Wie hast du dich gefühlt, als das passierte?
4. Hast du auch an andere Möglichkeiten gedacht?
5. Hast du das Gefühl schon lange gehabt?
6. Hast du dir das selbst ausgesucht?
7. Hat man dir geraten, so zu entscheiden; konntest du frei entscheiden?
8. Hast du vor, etwas in dieser Richtung zu unternehmen?
9. Kannst du mir Beispiele dafür nennen?
10. Was meinst du mit...? Kannst du das Wort definieren?
11. Wohin würde das führen; was wären die Konsequenzen davon?
12. Würdest du das auch wirklich tun oder sagst du das bloß?
13. Meinst du damit, daß... (Wiederholung der Aussage)?
14. Hast du gesagt, daß... (etwas veränderte Wiedergabe der Aussage)?
15. Hast du dir schon viele Gedanken über dieses Problem (oder Verhalten) gemacht?
16. Was spricht eigentlich für diese Meinung?
17. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit das in dieser Weise ausgeführt werden kann?
18. Steht das, was du sagst, im Einklang mit... (Rückgriff auf etwas, was die jeweilige Person gesagt oder getan hat, das auf eine Unstimmigkeit hindeuten könnte)?
19. Welche anderen Möglichkeiten gibt es?
20. Ist das deine persönliche Ansicht oder glaubst du, daß die meisten Leute dieser Meinung sein sollten?
21. Wie kann ich dir helfen, etwas in dieser Richtung zu tun?
22. Was bezweckst du mit dieser Handlung?
23. Ist das sehr wichtig für dich?
24. Machst du das oft?
25. Würdest du anderen gern davon erzählen?
26. Hast du irgendwelche Gründe, weshalb du das sagst (oder tust)?
27. Würdest du das noch einmal tun?
28. Woher weißt du, daß das richtig ist?
29. Bedeutet das etwas für dich?
30. Glaubst du, daß man immer so denken wird?

An diesen Fragen läßt sich ersehen, daß mit ihnen konsequent jeweils ein oder zwei Vorgänge des obengenannten Prozesses des Wertens initiiert werden. Folgende Hinweise geben *Raths* u. a. für die Anwendung der Denkanstöße: Sie wollen weder moralisieren noch kritisieren; belassen den Schüler in seiner Eigenverantwortlichkeit; nehmen auch in Kauf, daß der Schüler nicht auf sie eingeht; wollen nichts Großartiges vollbringen, sondern bei passenden Gelegenheiten anregen (kumulativer Effekt); sollen noch nicht in Interviews ausarten oder eine Diskussion provozieren; sind eher an den einzelnen, nicht an eine Gruppe gerichtet; betreffen Situationen, in denen es eigentlich keine „richtige“ Entscheidung gibt; sollen nicht schematisch, formelhaft angewandt werden, sondern spontan (jedoch mit Bedacht) (vgl. *Raths* u. a. 1976, S. 71 f.).

Zur Klärung möglichst vieler Werte reicht dieses episodenhafte Eingreifen des Lehrers nicht aus. Daher schlagen *Raths* u. a. weitere Strategien vor, die eine systematischere, die ganze Klasse betreffende Klärung ermöglichen.

3.3 Einplanbare Strategien der Wertklärung im Unterricht

Aus der Fülle der in ihrem Hauptwerk sowie in zahlreichen Nachfolgepublikationen (z. B. *Simon/Clark* 1975; *Simon/Howe/Kirschenbaum* 1972; *Harmin/Kirschenbaum/Simon* 1976) enthaltenen Strategien der Wertklärung werden im folgenden fünf in Kurzfassung vorgestellt. Zwei weitere, detailliert erläuterte, sind in dem Beitrag „Exemplarische Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Wertvorstellungen“ dieses Heftes enthalten (s. S. 17 ff.).

a) Der Wertbogen

Der Lehrer bereitet ein Arbeitsblatt vor, auf dem eine provokative Äußerung (ein Zitat aus einem Buch, Zeitungsartikel u. ä.) sowie gezielte Fragen zu diesem Text stehen. Die Fragen soll jeder Schüler einzeln beantworten, indem er wertend Stellung nimmt. Themen können gewählt werden aus Bereichen wie Freizeit, kriminelles Verhalten, Freundschaft, Liebe, Familie, Arbeit, Politik, Religion, Geld, Kunst (Beispiele für Wertbogen bei *Raths* u. a. 1976, S. 105—128, aber auch bei *Casteel/Stahl* 1975). An die Beantwortung soll sich nach Möglichkeit eine Diskussion anschließen.

b) Die wertklärende Diskussion

Wie beim Wertbogen kann der Ausgangspunkt für eine Klassendiskussion zur Klärung von Wertbegriffen ein provozierendes Zitat sein. Die

Diskussion kann aber auch an Bildern, Filmszenen oder aktuellen strittigen Fragen entfacht werden. Wichtig dabei ist, daß der Lehrer lediglich den Verlauf der Diskussion steuert und nicht wertend auf Äußerungen der Schüler reagiert.

c) Das Wertkontinuum

Zu einem strittigen Thema (z. B. Kostenexplosion im Gesundheitswesen) werden zwei extreme Positionen von Meinungen an der Tafel notiert (z. B. Verstaatlichung des Gesundheitswesens — Beibehaltung des derzeitigen Systems). Die Schüler werden aufgefordert, Positionen, die dazwischen liegen könnten, aufzufinden und sie in eine Stufenfolge innerhalb der beiden Extreme (Kontinuum) zu bringen.

d) Unvollständige Fragen

Die Schüler werden gebeten, unvollendete Sätze fortzusetzen (z.B.: Wenn ich noch 24 Stunden zu leben hätte... Heimlich wünsche ich mir... Wenn ich drei Wünsche frei hätte.. Ich kann es gar nicht mehr erwarten...). Hiermit erhalten sie Gelegenheit, eigene Wünsche, Interessen, Prioritäten usw. abzuklären.

e) Autobiographischer Fragebogen

Dabei handelt es sich um eine von Lehrern bereits häufig angewandte Methode, Informationen über den sozialen Hintergrund und die Lebensweise der Schüler einzuholen, die wiederum dem besseren Verständnis des einzelnen dienen sollen. Mittels eines Fragenkatalogs erhebt der Lehrer zu Beginn eines Schuljahres Daten über Familie, Hobbys, Lieblingsfächer, Interessen usw. seiner Schüler. An die Antworten kann er gegebenenfalls gezielte Strategien der Wertklärung anknüpfen.

Solche Unterrichtsmethoden setzen verständlicherweise eine Atmosphäre gegenseitiger Hochschätzung und des Vertrauens voraus. Der Schüler muß sich darauf verlassen können, daß mit seinen Antworten kein Mißbrauch getrieben wird, oder daß er deswegen zum Gegenstand von Hänseleien seiner Mitschüler wird. Methoden der Wertklärung verlangen eine „Moralität der Kommunikation“, sie können aber auch Anlaß und Hilfe sein, diese Moralität in der Klasse aufzubauen.

Es soll nicht verschwiegen werden, daß der Ansatz von *Raths* u. a. zur moralischen Erziehung mittels Wertklärung einige Fragen (etwa zur pädagogischen Zielfrage, zur Validität der Wertdefinition, zur Effektivität der Methoden) noch unbeantwortet läßt, die an anderer Stelle bereits diskutiert wurden (*Mauermann* 1975, S. 317 ff.; s. auch *Lockwood* 1975). Die Methoden sind jedoch selbst dann eine Bereicherung der schuli-

schen Unterrichtsarbeit, wenn man sie nicht in den Kontext der moralischen Erziehung stellt: Sie sind geeignet, derzeit oft so vernachlässigte Lernziele wie „Selbsterkenntnis“, „Selbstbesinnung“, „Kritik- und Entscheidungsfähigkeit“, verwirklichen zu helfen. Aus den Vorschlägen von *Raths* u. a. ergibt sich nicht zwingend ein bestimmtes Curriculum zur Werterziehung. Von ihrem liberalistischen Standpunkt aus vermeiden

die Autoren jegliche inhaltliche Festlegung. Sie überlassen die Entscheidung über Gegenstände des Wertens dem einzelnen Lehrer bzw. den Schülern. Dies wird vor allem jener Lehrer begrüßen, der sich auch durch curriculare Lehrpläne nicht pädagogische Phantasie und persönliche Verantwortlichkeit für Erziehungsprozesse hat rauben lassen.

4. Die Diskussion moralischer Konflikte zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit

4.1 Kohlbergs Befunde zur Entwicklung des moralischen Urteils

Schon im Jahre 1932 hatte *Jean Piaget* eine Untersuchung zum moralischen Urteil beim Kinde veröffentlicht (deutsche Wiederauflage: 1973), in der er die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit zu rekonstruieren versuchte. Er entdeckte dabei zwei wesentliche Typen der Moralität, die aufeinander folgen: die *heteronome*, von Zwang gekennzeichnete und die *autonome*, durch Übereinkunft und Kooperation abgesicherte Moral. An die Untersuchungen *Piagets* knüpfte in den späten fünfziger Jahren der amerikanische Harvard-Professor für Pädagogik und Sozialpsychologie *Lawrence Kohlberg* an. Zusammen mit seinen Mitarbeitern vom Harvard Center for Moral Education verfolgte er die Entwicklung von 75 amerikanischen Jungen über einen Zeitraum von zwölf Jahren. In 3-Jahres-Abständen von der Früh-Adoleszenz (10–16 J.) bis zur Phase des frühen Erwachsenenalters (22–28 J.) wurden die Jungen bezüglich ihrer moralischen Urteilsfähigkeit interviewt. Außerdem wurden Untersuchungen zur Moralentwicklung in anderen Kulturen angestellt (Großbritannien, Kanada, Taiwan, Mexiko, Türkei). Aus den Antworten der Jugendlichen ließen sich Strukturen des moralischen Denkens nachzeichnen, die unabhängig von spezifischen Inhalten einer moralischen Entscheidung oder Handlung definiert sind. Bei dem hier wiedergegebenen Überblick über die Entwicklung des moralischen Urteils von der *präkonventionellen* über die *konventionelle* zur *postkonventionellen* Ebene (jede Ebene ist in zwei Entwicklungsstufen eingeteilt) handelt es sich um geringfügig gekürzte Beschreibungen, wie sie bei *Kohlberg/Turiel* (1971, S. 415 ff.) zu finden sind. Die Übersetzung sowie die aus Gründen der Anschaulichkeit vorgenommene Anordnung stammen vom Verfasser dieses Beitrags.

(Schema siehe nächste Seite!)

Eine Reihe von Kontrolluntersuchungen brachten Ergebnisse, die zur Annahme allgemeiner Entwicklungsgesetzmäßigkeiten bzw. -tendenzen berechtigen. Diese Verallgemeinerungen, wie sie beispielsweise von *Galbraith/Jones* (1976, S. 32 ff.) und *Fenton* (1976, S. 188 ff.) zusammengestellt und in Auszügen nachfolgend wiedergegeben werden, sollten jedoch, solange die noch bestehenden Mängel am *Kohlbergschen* Erhebungsinstrument nicht endgültig behoben sind (s. hierzu: *Kurtines/Greif* 1974), mit gebotener Vorsicht zur Interpretation moralischer Entwicklung herangezogen werden:

- a) Die Stufen sind universell, d. h. sie lassen sich in unterschiedlichen Kulturen nachweisen. Vergleiche der moralischen Urteile von Menschen aus verschiedenen kulturellen, sozialen oder religiösen Milieus erbrachten, daß sie dieselben Stufen in derselben Reihenfolge durchlaufen. Unterschiede konnten lediglich in der Entwicklungsgeschwindigkeit festgestellt werden.
- b) Der Entwicklungsprozeß verläuft in gleichförmiger Abfolge; Stufen können nicht übersprungen werden. Das Erreichen einer höheren Stufe setzt das Durchlaufen der vorgehenden Stufen voraus.
- c) Eine Entwicklung findet deshalb statt, weil von der nächsthöheren Stufe eine gewisse Anziehungskraft ausgeht. Das Individuum besitzt die Fähigkeit, Begründungen der nächsthöheren Stufe zu verstehen und wird gegebenenfalls Elemente dieser Stufe übernehmen, weil ihm diese Urteile logischer und angemessener erscheinen.
- d) Es gibt individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit der moralischen Entwicklung sowie in der jeweils erreichten Endstufe moralischer Reife. Weniger als 20% der Erwachsenen urteilen moralisch im Sinne der postkonventionellen Ebene.
- e) Die Stufen stellen keinen Kanon kultureller Überzeugungen dar, die den Kindern beigebracht werden. Sie sind vielmehr als Abstraktionen aufzufassen, die die Kinder selbst bilden, während sich ihre Intelligenz entwickelt und sie in stimmiger Weise mit den Dilemmas, denen sie in ihrem Alltag begegnen, und den Argumenten, die sie von anderer Seite hören, fertig zu werden versuchen.

Entwicklungsverlauf

Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien — Recht wird bewußt und im Einklang mit selbsterwählten ethischen Prinzipien (z. B. der logischen Einsichtigkeit, Universalität, Konsistenz) definiert. Abstrakte ethische Prinzipien (z. B. der Kategorische Imperativ); universelle Prinzipien wie Gerechtigkeit, Reziprozität, Egalität, Menschenwürde.

Postkonventionelle Ebene (*autonom, prinzipiengeleitet*) Bemühen um die Definition von moralischen Werten und Prinzipien, die unabhängig von der sie stützenden Autorität von Gruppen/Personen u. unabhängig von der eigenen Identifikation mit diesen Gruppen/Personen gelten und angewandt werden.

Stufe 5: Legalistische Orientierung (Orientierung am Sozialkontrakt) — Utilitaristischer Anstrich; Bewußtsein von der Relativität persönlicher Werte und Meinungen; Verfahrensregeln zur Erlangung von Übereinstimmung werden geschätzt. Außerhalb des legalen Bereichs (z. B. der Verfassung) bindet die freie Übereinkunft und der Vertrag.

Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung — Richtiges Verhalten bedeutet Pflichterfüllung, Respekt gegenüber Autorität, Aufrechterhaltung der vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnung um ihrer selbst willen.

Konventionelle Ebene
Die Erwartungen der Familie, der Gruppe oder der Volksgemeinschaft einzuhalten, wird als wertvoll erachtet (ohne Rücksicht auf die Konsequenzen); Loyalität, aktives Unterstützen und Rechtfertigen der Ordnung; Identifikation mit den Personen/Gruppen, die in Verbindung mit dieser Ordnung stehen.

Stufe 3: Orientierung an interpersoneller Übereinstimmung („Braver-Junge“-/„Liebes-Mädchen“-Orientierung) — Gutes Verhalten ist dasjenige, das den anderen gefällt und ihnen hilft. Große Konformität gegenüber stereotypischen Vorstellungen vom Verhalten der Mehrheit oder vom naturgemäßen Verhalten. Beurteilung von Verhalten häufig nach der Intention.

Stufe 2: Instrumentell relativistische Orientierung — Richtig ist das, was der eigenen Bedürfnisbefriedigung dient (gelegentlich auch derjenigen von anderen). Menschliche Beziehungen werden wie Tauschgeschäfte betrachtet. Ansätze zu Fairness, Reziprozität, gerechter Verteilung; pragmatische Auslegung dieser Regeln.

Präkonventionelle Ebene
Verhalten gemäß kultureller Regeln und Etikettierung für „gut“ und „schlecht“ aufgrund der Handlungskonsequenzen (Strafe, Belohnung, Zuewendung) oder physischen Stärke derjenigen, die die Regeln und Etikettierungen aufstellen.

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam — Die physischen Folgen des Handelns bestimmen, ob dieses gut oder schlecht ist, Strafvermeidung und unbefragte Ehrerbietung der Macht gegenüber werden eigengesetzlich beurteilt und nicht aufgrund einer moralischen Ordnung, die durch Strafe und Autorität gestützt wird (s. Stufe 4).

Stufe 0: Vormoralische Stufe — Regeln werden nicht verstanden, weshalb eine Beurteilung von Sachverhalten nach „gut“ und „schlecht“ auf der Grundlage von Regeln und Autorität nicht möglich ist. Gut ist, was angenehm oder anreizend wirkt; schlecht ist, was Schmerz oder Angst hervorruft. Keinerlei Vorstellung von dem, was sein sollte oder sein muß; kein Pflichtgefühl.

f) Moralische Reife erhöht die Fähigkeit einer Person, moralische Konflikte zu bewältigen. Je höher die erreichte Ebene in der moralischen Entwicklung, desto mehr Sichtweisen für moralisches Urteilen werden möglich und desto größer ist die Zahl der Personen, in die sich das Individuum in den wechselnden Dilemmasituationen hineinversetzen kann.

g) Es existiert ein Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und moralischem Verhalten. Obwohl hier noch wenig Belege vorliegen, deuten die bisherigen Forschungsergebnisse auf diesen Zusammenhang hin.

h) Moralische Entwicklung kann angeregt werden. Diskussionen über moralische Dilemmas beschleunigen den Reifungsprozeß, speziell wenn die Diskussionsteilnehmer auf unterschiedlichen Stufen argumentieren.

4.2 Unterrichtsliche Konsequenzen

Die in der voranstehenden Aufzählung unter g) und h) angeführten Aussagen sind die für die Unterrichtsarbeit wohl bedeutsamsten. Die Hypothese, daß die Diskussion über moralische Dilemmas den Reifungsprozeß beschleunigen kann, ist von *Blatt/Kohlberg* (1975) experimentell an zwei Schülergruppen aus unterschiedlichen Schulen überprüft und bestätigt worden. Demnach kann durch die Diskussion moralischer Konflikte zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern beigetragen werden. Wie der Lehrer dabei am besten vorgeht, dafür geben *Galbraith/Jones* (1976) in ihrem Buch, das bisher leider noch nicht ins Deutsche übertragen wurde, sehr anschauliche Ratschläge und Beispiele. Formal kann eine Unterrichtsstunde mit einer „Dilemma-Geschichte“ so ablaufen, wie es in dem Schema dargestellt wird (s. Abbildung 1; ein detailliert ausgearbeiteter Unterrichtsplan ist in dem Beitrag „Exemplarische Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Wertvorstellungen“ dieses Heftes, S. 17 ff., zu finden).

(Schema siehe nächste Seite!)

Eine Schwierigkeit dürfte für den Lehrer zunächst darin bestehen, geeignete und für die unterrichtliche Altersstufe angemessene Geschichten zu finden und sie so darzubieten, daß sich daran kontroverse Meinungen entfachen. Die Ge-

schichten sollten nicht zu künstlich konstruiert sein (eine Gefahr, die immer dann auftaucht, wenn man ganz bestimmte Alternativen des Handelns — im Sinne einer Ausflucht aus dem Problem — auszuschließen versucht), da sonst das Verständnis des Sachverhalts darunter leidet. Der Lehrer sollte sich stets darüber bewußt sein, daß Urteile auf den Stufen 1 und 2 (präkonventionelle Ebene) im Alter von 7—10 Jahren weit aus am häufigsten gegeben werden und erst mit ca. 13 Jahren häufigere Antworten auf konventionellem Niveau zu erwarten sind. Wenn man davon ausgeht, daß Urteile auf der nächsthöheren als der gegenwärtig eigenen Entwicklungsstufe für das Individuum attraktiv sind und gegebenenfalls übernommen werden, hat es keinen Sinn, die Kinder mit einer Erwachsenenmoral (vertreten etwa durch den Lehrer) zu konfrontieren, die möglicherweise zwei und mehr Stufen darüber liegt.

Ein weiteres Problem, das aber grundsätzlich alle Klassengespräche betrifft, ist die Ermunterung jener Schüler, die sprachlich gehemmt oder ungewandt sind. Kleingruppendiskussionen und schriftliche Einzelarbeiten können unter Umständen verhindern, daß nur Redegewandte zu Wort kommen und ihre Argumente äußern.

Der *Kohlbergsche* Ansatz zur moralischen Erziehung ist einseitig kognitiv ausgerichtet. Diese Intellektualisierungstendenz kann lediglich ein wenig abgefangen werden, wenn die zur Diskussion gestellten Geschichten aus dem Lebensraum der Kinder stammen und damit eine gewisse emotionale Beteiligung gewährleisten. Als alleinige Methode der moralischen Erziehung können Dilemma-Geschichten ebenso wenig gelten, wie moralische Urteilsfähigkeit schon moralisches Verhalten bedeutet. Zusammen mit einem erzieherisch förderlichen Schul- und Klassenklima, einer Moralität der Kommunikation und Lernhilfen zur Klärung von Wertvorstellungen und zur Selbsterkenntnis stellen sie m. E. jedoch ein beachtenswertes Element einer Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung dar, die dem Schüler auf seinem Weg zu moralischer Mündigkeit die notwendige Auseinandersetzung mit Werten und Normen bietet.

Literatur

Bartnitzky, H.: Konfliktspiele im Unterricht. Essen 1975
Blatt, M. M./Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. In: Journal of Moral Education 4 (1975), S. 129—161
Casteel, J. D./Stahl, R. J.: Value clarification in the classroom: A primer. Pacific Palisades 1975

Daublebsky, B. (Hrsg.): Spielen in der Schule. Stuttgart 1973
Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974
Fenton, E.: Moral education: The research findings. In: Social Education 40 (1976), S. 188—193
Galbraith, R. E./Jones, T. M.: Teaching strategies for moral dilemmas: An application of Kohlberg's

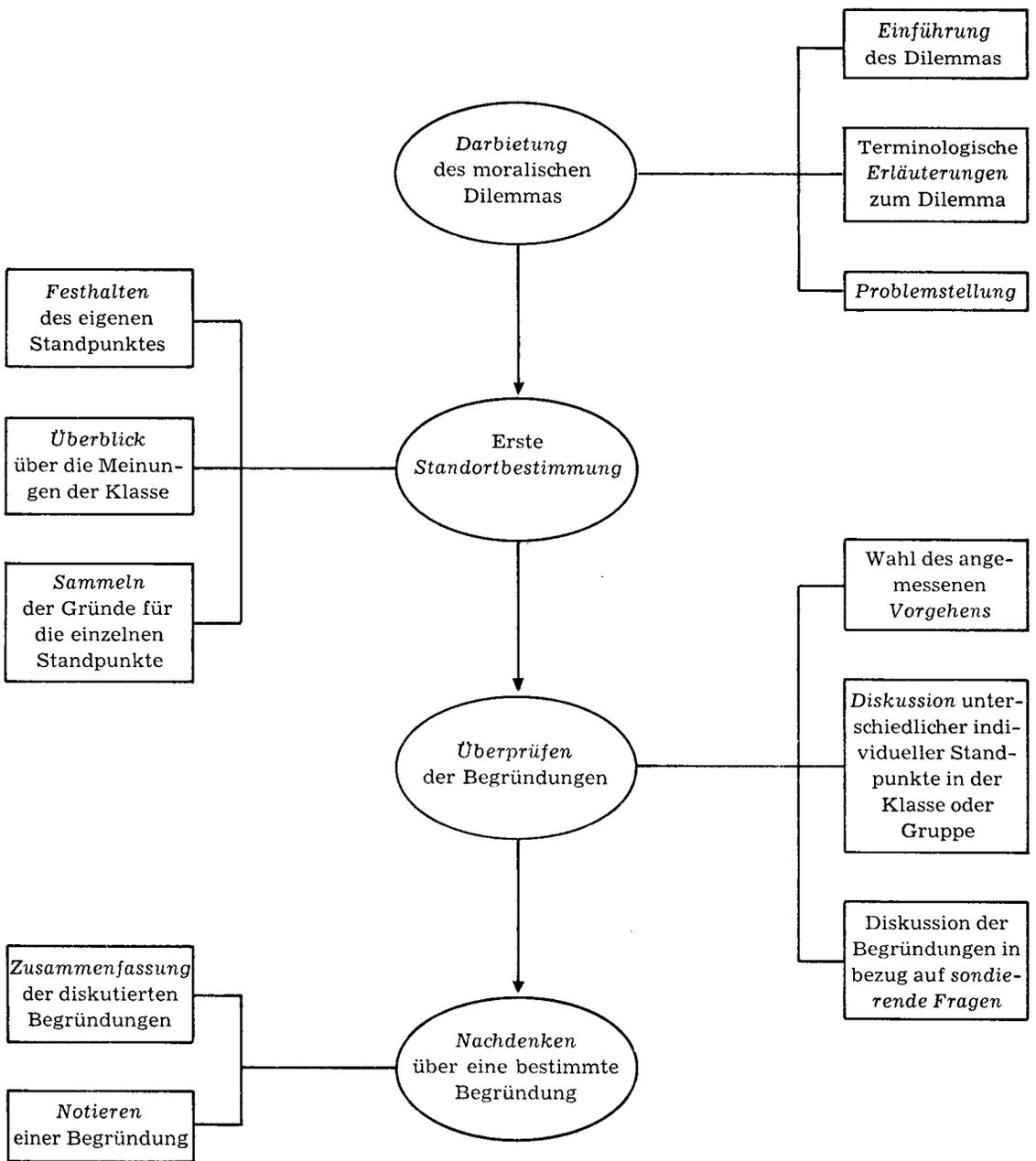


Abb. 1: Schematische Darstellung der Behandlung eines moralischen Dilemmas im Unterricht (nach Galbraith/Jones 1975)

- theory of moral development to the social studies classroom. In: *Social Education* 39 (1975), S. 16—22
- Galbraith, R. E./Jones, T. M.: *Moral reasoning. A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom.* Anoka 1976
- Geißler, E. E.: *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht.* In: Busch, F. W./Raapke, H.-D. (Hrsg.): *J. F. Herbart — Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit.* Oldenburg 1976, S. 79—88
- Groddeck, N./Wulf, C.: *Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld.* In: Hornstein, W. u. a. (Hrsg.): *Funk-Kolleg „Beratung in der Erziehung“*, Bd. 1. Frankfurt 1977, S. 177—215
- Harmin, M./Kirschenbaum, H./Simon, S. B.: *Clarifying values through subject matter. Applications for the classroom.* Minneapolis 1976⁴
- Heitger, M.: *Kann in der gegenwärtigen Schule erzogen werden? Referat anlässlich der Tagung „Wissensvermittlung ohne Erziehung?“ der Kath. Akademie in Nürnberg am 24. 9. 1977*
- Herbart, J. F.: *Pädagogische Schriften*, Bd. 1 (hrsg. von Willmann, O./Fritzsch, T.). Leipzig 1913³
- Hurrelmann, K.: *Erziehungssystem und Gesellschaft.* Reinbek 1975
- Kob, J.: *Soziologische Theorie der Erziehung.* Stuttgart 1976
- Kochan, B. (Hrsg.): *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens.* Kronberg 1974
- Kohlberg, L./Turiel, E.: *Moral development and moral education.* In: Lesser, G. E. (Hrsg.): *Psychology and educational practice.* Glenview 1971, S. 410—465
- Kurtines, W./Greif, E. B.: *The development of moral thought: Review of Kohlberg's approach.* In: *Psychological Bulletin* 81 (1974), S. 453—470
- Lockwood, A. L.: *A critical view of values clarification.* In: *Teachers College Record* 77 (1975), S. 35—50
- McPhail, P.: *Lifeline and moral education.* In: *Special Education: Forward Trends* (1974), 3, S. 11—13
- McPhail, P./Ingram, D./Middleton, D.: *Moral education in the middle years.* London 1978 (im Druck)
- McPhail, P./Unged-Thomas, J. R./Chapman, H.: *Moral education in the secondary school.* London 1973²
- Mauermann, L.: *Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung.* In: Oerter, R./Weber, E. (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung.* Donauwörth 1975², S. 296—339
- Messner, R.: *Wandel im Lehrerbild. Von der Bildung der Persönlichkeit zur Entwicklung von Arbeitsformen zur Bewältigung beruflicher Realität.* In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 29 (1977), S. 9—17
- Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde.* Frankfurt 1973 (Orig.: *The moral judgment of the child.* London 1932)
- Raths, L. E./Harmin, M./Simon, S. B.: *Values and teaching. Working with values in the classroom.* Columbus 1966 (deutsch: *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung.* München 1976)
- Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung.* Hannover 1971
- Schulz, B.: *Psychosoziale Probleme aus der Sicht der kinderpsychiatrischen Praxis.* In: Hornstein, W. u. a. (Hrsg.): *Funk-Kolleg „Beratung in der Erziehung“*, Bd. 1. Frankfurt 1977, S. 61—88
- Shaftel, F. R./Shaftel, G.: *Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining.* München 1973
- Simon, S. B./Clark, J.: *Beginning values clarification. Strategies for the classroom.* San Diego 1975⁴
- Simon, S. B./Howe, L. W./Kirschenbaum, H.: *Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students.* New York 1972
- Teutsch, G. M.: *Die Vermittlung sozialverantwortlicher Einstellungen im Schulgeschehen.* In: *Lehren und Lernen* (1977), 4, S. 20—51
- Thalmann, H. C.: *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter.* Stuttgart 1974²
- Tillmann, K.-J.: *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld.* Frankfurt 1976
- Unged-Thomas, J./Ingram, D./Middleton, D./Rennie, C.: *The moral situation of children.* London 1978 (im Druck)
- Weber, E.: *Pädagogik. Eine Einführung*, Bd. 1: *Grundfragen und Grundbegriffe.* Donauwörth 1972 (1977¹)
- Weber, E.: *Grundfragen und Grundbegriffe der moralischen Erziehung in Unterricht und Schule.* In: Weber, E. (Hrsg.): *Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule.* Donauwörth 1973, S. 15—41
- Weber, E.: *Emotionalität und Erziehung.* In: Oerter, R./Weber, E. (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung.* Donauwörth 1975², S. 69—125
- Zinnecker, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht.* Weinheim 1975