

PÄDAGOGISCHE WELT

36. Jahrgang 1982

Schriftleitung: Dr. Helmut Beilner
Professor Ferdinand Kopp
Seminarrektor Peter Franke

Verlag Ludwig Auer Donauwörth

PÄDAGOGISCHE WELT

Schriftleitung

Oberstudienrat Dr. *Helmut Beilner*,
Fliederstraße 5, 8061 Schwabhausen, Tel. 0 81 38/17 32
Professor *Ferdinand Kopp*,
Schmuttermairstraße 18, 8132 Tutzing, Tel. 0 81 58/27 21

Verantwortlich für report:

Seminarrektor *Peter Franke*,
Fichtenweg 5, 8301 Rudelzhausen, Tel. 0 87 52/5 78

Beirat der Pädagogischen Welt:

Abteilungsdirektorin *Magdalena Bader*, Regensburg
Schulamtsdirektor *Paul Brunnhuber*, Marktoberdorf
Schulrat *Bernhard Czinczoll*, Regensburg-Aichahof
Prof. Dr. *Wolfgang Einsiedler*, Schwabach
Ltd. Regierungs-Schuldirektor *Franz-Josef Gaßner*, München
Prof. Dr. *Hans Glöckel*, Nürnberg
Regierungsschuldirektor *Georg Hahn*, Würzburg
Schulrat *Anton Kreuz*, Griesbach
Prof. Dr. *Josef Lauter*, Schwäbisch Gmünd
Prof. Dr. *Karl Stocker*, München
Prof. Dr. *Erich Weber*, Augsburg

Die „Pädagogische Welt“ erscheint monatlich mit 64 Seiten
zum Heftpreis von DM 4,- (Jahresabonnement DM 48,-).

Verlag und Druck: Ludwig Auer, Pädagogische Stiftung Cassianum,
8850 Donauwörth, Postfach 1152, Postscheckkonto München Nr. 232-801.

Eigentümer:

Ludwig Auer, Pädagogische Stiftung Cassianum,
Verlag · Buchhandlung · Druckerei

ISBN 0342-8257

8/82

Mitarbeiter an diesem Heft:

Professor Dr. *Hans Glöckel*,
Siebenbürger Straße 47, 8500 Nürnberg

Rektor *Karl Grün*, Ringstraße 33,
8751 Mespelbrunn

Dr. *Dieter Günter*, Hubertusweg 20,
5100 Aachen-Brand

Lehrer *Wolfgang Heimlich*, Donauwörther
Straße 4a, 8854 Asbach-Bäumenheim

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

Regierungsschuldirektor *Walter Plöfl*,
Kerschensteinerstraße 16, 8012 Ottobrunn

Lehrer *Helmut Rehl*, Nr. 3d, 8201 Haiming,
Post Obing

Lehrerin *Angelika Schulz*, Toräcker Weg 10,
8700 Würzburg

Professor Dr. *Erich Weber*, Bergstraße 8,
8901 Hausen

Professor Dr. *Konrad Widmer*, Hueber-
straße 3, CH-8304 Wallisellen bei Zürich

Professor Dr. *Helmut Zöpfl*, Hallgarten-
straße 9, 8000 München 70

Theorien und Methoden der Werterziehung in der Schule – ein kritischer Überblick

1. Vorbemerkungen

Die Bitte der PW-Schriftleitung, für diese Zeitschrift einen möglichst knappen Übersichtsartikel über gegenwärtige Hauptansätze der Werterziehung in den Schulen zu erfassen, löste bei mir zunächst ein gelindes Unbehagen aus, das immer größer wuchs, je länger ich an der Konzeption saß. Die Publikationen zu diesem Thema haben sich in den letzten vier, fünf Jahren auch im deutschen Sprachraum zu einer wahren Springflut entwickelt – was soll davon ausgewählt werden? Sogenannte Hauptansätze sind meist durch sehr differenzierte Theoriegebäude und eine Fülle praktischer Verwirklichungsformen gekennzeichnet – wie kann das in gebotener Kürze annähernd adäquat dargestellt werden? Eine allseits befriedigende Antwort auf diese Fragen durfte und darf nicht erwartet werden.

Diese Kriterien steuerten meine Auswahl der nachfolgend beschriebenen fünf Modelle: Sie sollten *explizit theoretisch fundiert* sein. Sie sollten *erfahrungskontrolliert*, d. h. praktisch erprobt sein und auf breiterer Basis Eingang in schulische Erziehungsarbeit gefunden haben. (Aufgrund des letztgenannten Kriteriums mußte ich beispielsweise alle Ansätze ausscheiden, die hierzulande entwickelt wurden, die aber durchaus diskussions- und erprobungswürdig sind: *Brunnhuber* u. *Zöpfl* 1975; *Fellsches* 1977; *Feil* 1977; *Franke* u. *Kopp* 1978; *Rülcker* u. *Rülcker* 1978; *Schröder* 1978; *Günzler* u. *Teusch* 1980).

Bei der Darstellung werden jeweils theoretische Grundannahmen und daraus resultierende pädagogische Folgerungen – soweit möglich an Unterrichtsbeispielen veranschaulicht – referiert, worauf sich eine kritische Würdigung jedes einzelnen Modells anschließt.

Einige Anmerkungen noch zur Terminologie: Als *Werte* werden gemeinhin Regeln, Kriterien oder Standards bezeichnet, nach denen eine Person bzw. eine Gruppe von Personen bestimmte Objekte, Sachverhalte oder Handlungsweisen bevorzugt, ausgewählt, schätzt oder anstrebt. Eine Erziehung ohne

Bezug und Einfluß auf Werthaltungen des Edukanden ist schlechthin undenkbar, weshalb der Begriff *Wernerziehung* genaugenommen überflüssig und redundant ist. Wenn er sich mittlerweile in den pädagogischen Sprachgebrauch eingebürgert hat, so liegt das zum einen an der wörtlichen Übersetzung von „value(s) education“ bei der Rezeption einschlägiger amerikanischer Beiträge. Zum anderen soll wohl mit dem neuen Terminus eine stärkere Reflexion jener Dimension planvoller Lernhilfe angeregt werden, deren Verlust in Familie, Schule und Gesellschaft heutzutage angeblich zu beklagen ist (vgl. die Diskussion über „Wertwandel“, „Wertkrise“, aber auch die Parolen von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“).

Wernerziehung und *moralische Erziehung* werden häufig synonym verwendet. Subsumiert man unter Moral und Moralität jene Werte, die als Normen das Zusammenleben der Menschen regeln und auf überdauernde Menschheitsideale wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Gemeinwohl, Mitmenschlichkeit u. ä. hin orientiert sind und die insgesamt ein menschenwürdiges und glückliches Leben jedes einzelnen ermöglichen sollen, dann würde moralische Erziehung Lernhilfen nur für diesen Wertbereich beinhalten. Viele „Werterzieher“ wollen ihr pädagogisches Handeln aber nicht auf diese sozialen und moralischen Werte begrenzt sehen, sondern gestalten (auch) Lernsituationen zur Wertklärung und Wertorientierung im „außermoralischen“ Bereich (vgl. die Unterscheidung bei *Frankena* 1972, S. 100), z. B. in bezug auf ich-bezogene Werte (Selbstaufklärung, Ich-Findung) oder Werte im Umgang mit der natürlichen, kulturellen und technischen Umwelt. Solche Wertbereiche sind durch höhere

„Pluralisierbarkeit“ gekennzeichnet (Höffe 1979, S. 37). Für ein so verstandenes Erziehungshandeln erscheint dann der umfassendere Begriff der Werterziehung besser und treffender.

2. Werterziehung durch Einübung norm- und traditionsgemäßen Verhaltens

Grundannahmen

Die Programmatik dieser Theorie moralischer Erziehung, die am Beispiel des „Character Education Curriculum“ (CEC) des American Institute for Character Education (AICE 1974) verdeutlicht werden soll, entspricht Erziehungsvorstellungen, wie sie bei uns in der Vergangenheit vorherrschten und mehr oder weniger unausgesprochen auch heute noch vertreten werden. Demnach sind konkrete Angaben für ein erfülltes, sinnvolles und glückliches Leben in Form von Verhaltensprinzipien, Tugenden oder Charaktereigenschaften möglich. Im Falle des CEC gründen die Lernziele auf einem „Kodex der Freiheit“ (freedom's code), der von dem Gründer des Instituts aufgestellt wurde und folgende Verhaltensregeln enthält:

- ehrlich, freigebig und gerecht sein,
- freundlich und hilfsbereit sein,
- Überzeugungen besitzen und tolerant sein,
- ehrenhaft, mutig und mit dem Streben nach Wahrheit leben,
- Zeit und Talente konstruktiv nutzen,
- für wirtschaftliche Sicherheit sorgen,
- bürgerliche Pflichten verstehen und ihnen nachkommen,
- Privilegien und Verpflichtungen der menschlichen Grundrechte erkennen (Redefreiheit, Recht auf Individualität, Wahlfreiheit und Recht auf Chancengleichheit).

Pädagogische Folgerungen

Erziehung soll die Kinder und Jugendlichen dahingehend beeinflussen, diese positiven Charakterzüge in größtmöglichem Ausmaß zu erwerben, die wiederum die Basis für die Entwicklung starker, selbstbestimmter Persönlichkeiten abgeben, die sich selbst, andere und ihren individuellen „Platz in der Welt“ respektieren. Als Hilfsmittel für diese Aufgabe des Lehrers hat das AICE inzwischen Curricula für den Kindergarten sowie für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 publiziert. Der Materialpakete enthalten einen Leitfaden für den Lehrer, großformatige Schaubilder (Poster), Arbeitsblätter für die Schüler und Verfahren zur Lernkontrolle.

Ein Themenbereich des 4. Schülerjahrgangs heißt z. B. „Mut und Überzeugungen“. Die nachfolgende Unterrichtseinheit stammt daraus. Sie besteht aus drei Lektionen und wird im Leitfaden so beschrieben (Ausschnitt):

LERNZIEL Nr. 3

Am Ende dieser Lektionen sollen Ihre Schüler identifizieren und angeben können, worauf einige Überzeugungen, wie sie von Menschen vertreten werden, gründen.

Benötigte Materialien: Poster D-1

Lektion 1: Leitfaden	Lektion 2: Leitfaden Tafel/OHP	Lektion 3: Leitfaden Tafel/OHP
-------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

... (Anm.: In den Lektionen 1 und 2, die hier nicht wiedergegeben werden, sind Beispiele mutigen Handelns zu diskutieren bzw. Situationen zu besprechen, in denen Kinder Angst haben und wie diese überwunden werden kann.)

Lektion 3

1. Schritt: Erläutern Sie diesen Gedanken: Immer wenn du sagst „Ich glaube, daß...“ oder „Ich denke, daß...“, dann äußerst du eine Meinung. Die Meinung kann zur Überzeugung werden, wenn du, nachdem du gesagt hast, was du denkst, hinzufügst: „denn...“ und Gründe für deinen Gedanken nachfolgen läßt.

2. Schritt: Fragen Sie die Klasse: Was sind das eigentlich für Dinge, von denen Menschen überzeugt sind, Überzeugungen haben? Schreiben Sie die Antworten der Klasse an die Tafel. Einige geeignete Vorschläge sind folgende:

Wie Freunde miteinander umgehen sollen.
Wie ein älterer Bruder oder eine ältere Schwester dich behandeln soll.

Wie du einen jüngeren Bruder oder eine jüngere Schwester behandeln sollst.

Wie die Menschen mit Tieren umgehen sollen.

Wie Lehrer ihre Schüler behandeln sollen.

Wie die Menschen mit Angebern umgehen sollen.

3. Schritt: Beauftragen Sie die Kinder, eigene Überzeugungen zu überprüfen und die mutmaßlichen Gründe festzustellen. Notieren Sie diese Gründe neben den diesbezüglichen Überzeugungen an der Tafel:

Ich glaube, daß _____ weil _____
Er glaubt, daß _____ weil _____

Bewertung

Der große Vorzug des AICE-Programms ist seine *curriculare Struktur*. Lehr-/Lernziele sind präzisiert, Lehrmaterial in origineller und didaktisch wohl-durchdachter Form steht zur Verfügung, Vorschläge für die Lernorganisation und -kontrolle werden gemacht. Die Leitfaden für die Hand des Lehrers ist wie ein Kochbuch zu verwenden: Man nehme...

Der Lehrer vermag sich rasch einen Überblick über die Themenangebote und die Lernziele der einzelnen, in sich abgeschlossenen Unterrichtseinheiten zu verschaffen. Dadurch ist eine von individuellen Interessen des Lehrers oder Bedürfnissen der Klasse gesteuerte Auswahl der Schwerpunktbildung möglich. In der Präzision und methodisch-didaktischen Transparenz werden diese Curricula zur Charaktererziehung derzeit von keinem anderen Programm zur Werterziehung übertroffen (*Forcinelli u. Engeman 1974*). Das gilt auch für die Konsequenz, mit der Lernziele des emotionalen Bereichs verfolgt werden.

Grundsätzliche Kritik ist gegenüber dem ethischen Standpunkt dieses *normativen Ansatzes* anzumelden. Die Autoren gehen von einem Satz allgemein anerkannter Werte und Tugenden aus, den sie durch Unterricht zu vermitteln suchen. Abgesehen davon, daß an keiner Stelle des Curriculums die *Frage nach der Legitimation* dieser Auswahl von Tugenden gestellt oder beantwortet wird, muß bezweifelt werden, ob dieses Vorgehen angesichts des Pluralismus der Werte und damit der Tugenden in einer dynamischen und im Wandel begriffenen Gesellschaft angemessen ist. Traditionelle Werthaltungen werden in normativen Erziehungsansätzen häufig um des Lobes der anderen willen angenommen (vgl. *Kohlberg u. Turiel 1978*) und sind nicht Ergebnis moralisch mündiger Entscheidung. Die AICE-Curricula propagieren implizit den sozial angepaßten und reibungslos funktionierenden Menschen. Lernhilfen für Situationen mit konfligierenden Werten finden darin keinen der sozialen Realität entsprechenden Raum. Erst in letzter Zeit versuchen die Mitarbeiter des Instituts, diesem Mangel durch spezielle Lehrerfortbildung für den Gebrauch ihrer Curricula zu begegnen (*Mulkey 1977*).

3. Werterziehung durch Klärung individueller Werte

Grundannahmen

In unserer Gesellschaft trifft man auf Menschen, die durch Apathie, Oberflächlichkeit, Ziellosigkeit, Unsicherheit u. ä. gekennzeichnet sind. *Raths, Simon* u. a., auf die der Wertklärungsansatz zurückzuführen ist, sind der Meinung, daß dies Symptome für unklare Wertvorstellungen sind. Solchen Menschen und besonders Kindern, die sich innerhalb einer pluralistischen Gesellschaftsordnung einer verwirren-

den Fülle unterschiedlicher Lebens- und Verhaltensgewohnheiten, Wert- und Zielvorstellungen konfrontiert sehen, zu Klarheit darüber zu verhelfen, was sie eigentlich wertschätzen, wonach sie handeln und wofür sie sich engagieren, das sei eine wichtige Aufgabe für Lehrer und Erzieher. *Klarheit eines Wertes* ist dann gegeben, wenn dieser (1.) frei, (2.) aus Alternativen und (3.) nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative gewählt wurde, (4.) gepriesen oder hochgeschätzt und (5.) öffentlich vertreten wird, und wenn (6.) ihm gemäß gehandelt wird und zwar (7.) regelmäßig und wiederholt (vgl. *Raths u. a. 1976, S. 46*). Werte erwachsen aus der Erfahrung des Menschen mit seiner Umwelt. Da wir nicht wissen können, welche Werte, welche Lebensweisen für einen Menschen in seiner Umgebung und in Zukunft am geeignetsten sein werden, stehe es uns Erziehern nicht zu, einen bestimmten Satz von Werten zu indoktrinieren (a. a. O., S. 44). Wir sollten uns auf Wertklärung beschränken, d. h. wir sollten nicht den Gegenstand und Inhalt der Wertung zu beeinflussen versuchen sondern lediglich für die Stimulierung und Habitualisierung des Wertungsprozesses sorgen. Klarheit der eigenen Werte wird den Heranwachsenden befähigen, positiver, zielgerichteter und begeisterter seiner Umwelt gegenüber eingestellt zu sein.

Pädagogische Folgerungen

Wer Kindern helfen will, Werte zu entwickeln, dem wird geraten:

- “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“ (a. a. O., S. 55 f.).

Schüleräußerungen über Absichten, Interessen, Ängste, Sorgen, Probleme, Gefühle u. ä., die auf sich anbahnende Werte hinweisen, sollen dem Lehrer zu spontanen *klärenden Rückfragen* (z. B. Ist das etwas, was du gern hast? Hast du dir das selbst ausgesucht? Welche anderen Möglichkeiten gibt es? Machst du das oft?) veranlassen.

Fortsetzung auf Seite 487

Darüber hinaus haben die Verfechter der Wertklärung eine Fülle von „Strategien“ entwickelt, die im Klassenverband angewandt werden können: *Öffentliches Schülerinterview, autobiographischer Fragebogen, Wochenrückblick, Wertbogen, Unvollständige Sätze* u. v. a. m. (einige wurden von mir bereits in dieser Zeitschrift vorgestellt: *Mauermann 1978a*). Als Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Durchführung solcher Wertklärungsmethoden muß eine *Klassenatmosphäre des Vertrauens* gegeben sein, die den einzelnen Schülern ein reueloses Sich-Öffnen gegenüber den anderen gestattet. Der Lehrer übernimmt die Aufgabe des neutralen Impulsgebers, vergleichbar mit einem non-direktiven Berater im Sinne von *Rogers*.

Bewertung

Eine sehr ausführliche Bewertung dieses in den USA und Kanada besonders stark rezipierten Ansatzes wurde bereits an anderer Stelle vorgenommen (*Mauermann 1981*), weshalb ich mich hier auf einige pointierte Anmerkungen beschränke. Von dem Hauptvorwurf, dem sich dieser Werterziehungsansatz von Anfang an ausgesetzt sah, sie favorisierten einen *ethischen Relativismus*, haben sich seine Vertreter mittlerweile klar distanziert (vgl. die 2. Auflage *Raths* u. a. 1978). Explizit werden die Werte angegeben, die dieser Ansatz bevorzugt: Rationalität (durch kritisches Nachdenken), Autonomie und Freiheit der Person (durch freies Wählen), Gleichheit (durch „niederlagenlose“ Konfliktlösungen) (*Kirschenbaum 1977*). Unleugbar ist seine *Verwandtschaft* mit der psychologischen Therapieform der *non-direktiven Beratung* (*Rogers, Tausch*), mit welcher Wertklärung den Glauben an die Fähigkeit einer Person teilt, innere Konflikte durchzuarbeiten und sich in Richtung auf größere persönliche Erfüllung und Verwirklichung sowie soziale Verantwortlichkeit zu bewegen (*Lockwood 1975; Glaser u. Kirschenbaum 1980*). Die Autoren der Wertklärungsbewegung behaupten, bislang sei ihnen noch kein Fall zu Ohren gekommen, bei dem ein Schüler durch Wertklärung ernsthaften Schaden davongetragen hätte (*Simon u. Clark 1975*). Trotzdem erscheinen Vorbehalte gegen bestimmte Strategien angebracht, die die psychologisch-therapeutische Kompetenz des Durchschnittslehrers überfordern. Ebenso konnte bisher noch nicht der Vorwurf ausgeräumt werden, in diesem Ansatz wür-

den *moralische Probleme trivialisiert*, indem sie mit Fragen des persönlichen Geschmacks, der individuellen Neigungen und Vorlieben in einen Topf geworfen und in analoger Weise unterrichtlich behandelt werden (*Kazepides 1977*). Für moralische Erziehung im engeren Sinne (s. Vorbemerkungen), bei der es um „verfechtbare Grenzen und Zwänge gegenüber Freiheit und Selbstverwirklichung“ geht (*Oldenquist 1979*, S. 246, eig. Übers., L. M.), ist diese Art von Wertklärung allein sicherlich nicht zureichend.

Uneingeschränkte Vorzüge einer Werterziehung im Sinne von *Raths* u. a. oder anderen Vertretern der *Humanistischen Psychologie und Pädagogik* sind: Sie rückt den einzelnen Schüler und seine Alltagsprobleme in den Mittelpunkt und erkennt seinen Ist-Zustand an. Sie fördert personale Entwicklung, versucht unbewußte Handlungsmotive bewußt zu machen und fordert zu Reflexion und Selbstaufklärung auf. Ihre Methoden sind abwechslungsreich, originell und finden bei Lehrern und Schülern großen Anklang. Wertklärung ist erfolgreich, weniger im Sinne einer Effektivitätsüberprüfung mit strengen erziehungswissenschaftlichen Methoden (*Lockwood 1978*), sondern eher aufgrund der Einhelligkeit der informellen Berichte, die von vielen Lehrern, die mit dieser Methode arbeiten, gesammelt werden konnten (*Raths* u. a. 1978, S. 248f.). In einer eigenen Untersuchung über Möglichkeiten einer erziehungswirksamen Unterrichtsgestaltung (*Mauermann 1982*) stellte sich heraus, daß Wertklärungsmethoden während des einjährigen Beobachtungszeitraumes von den beteiligten Lehrern am häufigsten eingesetzt wurden. Die betroffenen Hauptschüler reagierten hier mit der höchsten durchschnittlichen Unterrichtseteiligung.

4. Werterziehung durch Wertanalyse

Grundannahmen

In einem demokratischen Staatswesen mit weltanschaulichem Pluralismus muß der Bürger fast täglich Entscheidungen über sein Verhalten innerhalb der Familie, der Kommune oder der Gesamtgesellschaft treffen. Meist sind bei solchen Entscheidungen Wertkonflikte zu bewältigen und Positionen zu beziehen. Aufgabe der Werterziehung müßte demnach sein, den Heranwachsenden mit Fertigkeiten auszustatten, Wertprobleme durch logisches, analysierendes Denken und wissenschaftsorientiertes Erfor-

schen zu lösen und qualifizierte Entscheidungen herbeizuführen. Dies wird durch *systematische Wertanalyse* ermöglicht, d. h. durch das Sammeln und Beurteilen relevanter Tatsachen. Um als relevant gelten zu können, müssen die eingeholten Informationen zwei Bedingungen erfüllen: Erstens müssen sie sich auf das fragliche Wertobjekt beziehen, und zweitens muß ihnen der Urteilende einen Wertbegriff (z. B. „erwünscht“, „schlecht“, „richtig“, „gut“) zuordnen können (vgl. *Coombs* 1971). Die auf diese Weise positiv oder negativ belegten Fakten werden dann zur endgültigen Wertentscheidung gegeneinander abgewogen.

Pädagogische Folgerungen

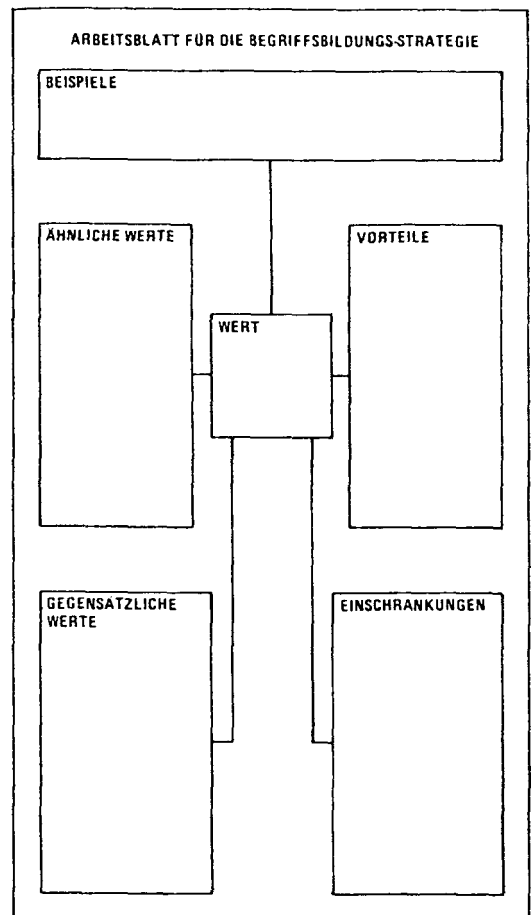
Zur Wertanalyse werden folgende *sechs Prozessschritte* vorgeschlagen (nach *Coombs* u. *Meux* 1971):

1. Identifikation und Klärung der Wertefrage
2. Sammlung von Tatsachen
3. Überprüfung der Sachenaussagen (Sind sie verbürgt?)
4. Klärung der Bedeutsamkeit der Tatsachen
5. Versuch einer Wertentscheidung
6. Überprüfung der Annehmbarkeit des Prinzips, das der Wertentscheidung zugrundeliegt.

Dem Lehrer kommt bei Wertanalysen die wichtige Rolle zu, bei der Sammlung und Überprüfung der relevanten Fakten behilflich zu sein. Schulbücher, Informationsbroschüren, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Pressemeldungen, Lehrfilme, Schulfunk- und -fernsehsendungen, eine gut ausgestattete Schülerarbeitsbibliothek und, nicht zuletzt, persönliche Erfahrungen und Expertenbefragungen können hierbei als Quellen herangezogen werden. Die Klärung der Bedeutsamkeit gesammelter Tatsachen wird durch Ordnungskategorien erleichtert, nach denen die Fakten gruppiert werden. (So lassen sich Informationen z. B. über den Gebrauch von Pestiziden und Herbiziden in der Landwirtschaft nach wirtschaftlichen, ökologischen und gesundheitlichen Gesichtspunkten gliedern.) Zur Überprüfung der prinzipiellen Annehmbarkeit und Angemessenheit der Wertentscheidung (letzter Schritt der Wertanalyse) stellen *Coombs* u. *Meux* (1971) vier mögliche „Tests“ zur Verfügung:

1. Übertragung der Entscheidung auf analoge Fälle (*new cases test*)
2. Unterordnung unter generelle Wertprinzipien (*subsumption test*)
3. Wechsel der Perspektive (*role exchange test*)
4. Erörterung universeller Konsequenzen (*universal consequences test*)

Gleiche Absichten in der Werterziehung wie *Coombs*, *Meux* u. a. verfolgt *Hall* (1979) mit seiner *Begriffsbildungsstrategie*, die den Schülern dazu verhelfen soll, den komplexen Bedeutungsgehalt von Werten zu erfassen. *Hall* läßt zu einem zur Diskussion gestellten Wert zunächst Situationen und Ereignisse sammeln, in denen dieser Wert eine Rolle spielt(e). Sodann werden Vorteile und Einschränkungen aufgelistet, die sich aus einem Eintreten für diesen Wert ergeben können, und abschließend ähnliche sowie gegensätzliche Wertbegriffe gesucht. Dieses Vorgehen hat *Hall* zu einem Schema zusammengefaßt, das den Schülern als Arbeitsblatt ausgehändigt werden kann (*Hall* 1979, S. 69):



Bewertung

Die Stärke dieses Werterziehungsansatzes liegt m. E. in seiner *Systematik rationaler Entscheidungsfin-*

ung, die besonders für politisch-ökonomische Sachverhalte mit komplexer sozial-moralischer Wertproblematik angemessen erscheint. Nicht nur basale Fertigkeiten der Informationsermittlung, -sichtung und -bewertung werden eingeübt, es werden auch Standards überlegten und verantwortlichen Entscheidens aufgestellt und praktiziert. Gelegenheiten, Wertfragen mittels Wertanalyse anzugehen, bieten sowohl der Lehrplan für die Sachfächer als auch der Gelegenheitsunterricht zu aktuellen Fragen: Verkehrsberuhigung in Wohngebieten, Hühnerhaltung in Legebatterien, Sparen, Denkmal- und Umweltschutzmaßnahmen, Ladenschlußgesetz, Flurbereinigung, Lärmschutz, Energiesparen, Kernenergie, Drogen, Baumaßnahmen der Kommunen, der Länder, des Bundes, Benotung in der Schule, Berufswahl, Fächerwahl in der Kollegstufe, Erziehungsmaßnahmen, Teilnahme an Demonstrationen, Entwicklungshilfe usf. Denkbar sind auch wertbezogene Analysen historischer Ereignisse (z. B. Weberaufstand, Französische Revolution, Hiroshima) oder literarische Werke. Das intellektuelle Entwicklungsniveau der Kinder muß allerdings beachtet werden, d. h. Wertanalyse als Methode der Werterziehung wird mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen. Daß auf diese Art der systematischen Bearbeitung von Entscheidungsfragen auch *Fakten besser gelernt* werden, hat *Stahl* (1981) in einem Schulexperiment mit sozialkundlichen Arbeitsblättern, die sich auf Wertanalyse konzentrierten, nachweisen können.

Zu kurz kommen in diesem *intellektualisierenden, rationalitätsbetonten Ansatz* Fragen der gefühlsmäßigen Betroffenheit und Beteiligung der Schüler innerhalb der didaktischen provozierten Wertsituation. Wertanalyse in der von den o. a. Autoren propagierten Form läuft in Gefahr, zum akademischen „Spiel“ ohne persönliche Handlungsrelevanz zu geraten. (Aber: Welcher Unterrichtsstoff der heutigen Schule ist dieser Gefahr *nicht* ausgesetzt?) Für die Konfrontation mit Wertfragen des täglichen Lebens bietet dieser Ansatz wenig Hilfe. Wer fände da wohl die Muße, sich Tabellen mit negativen und positiven Tatsachenbewertungen anzulegen? (vgl. *Hersh* u. a. 1980, S.116). Wertanalyse bedarf der Ergänzung z. B. durch schulische Projektarbeit, durch Rollenspiel, durch individuelle Wertklärung und Empathie-Übungen.

Festzuhalten bleibt allerdings, daß Wertanalyse Lernhilfen für den Erwerb jener rationalen moralischen und politischen Entscheidungsfähigkeit gibt,

die u. a. den mündigen Bürger einer demokratischen Gesellschaft auszeichnet. Die Schule ist hierfür ein günstiger Ort, wenn nicht gar aufgrund ihrer spezifischen Mittel der am besten geeignete unter den Erziehungsinstitutionen.

5. Moralische Erziehung durch Rücksichtnahme

Grundannahmen

Beispiele für diesen Typus der Werterziehung, den seine Protagonisten lieber als moralische Erziehung bezeichnen, sind die von *McPhail* und Mitarbeitern in England entwickelten und 1972 bzw. 1978 publizierten Unterrichtsprogramme „Lifeline“ (für die Sekundarstufe II) und „Startline“ (für die Grundschule und Sekundarstufe I). Als moralische Erziehung werden hier pädagogische Maßnahmen verstanden, die dem Individuum helfen, sich einen *rücksichtsvollen Lebensstil* anzueignen, Respekt zu haben für die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer ebenso wie für die eigenen. In einer Repräsentativumfrage bei englischen Schulkindern stellten die Autoren fest, daß es den Kindern häufig an der Fähigkeit mangelt, die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer wahrzunehmen und diese mit den eigenen Erwartungen so in Beziehung zu setzen, daß daraus erfolgreiche interpersonelle Beziehungen erwachsen können.

Im Umgang miteinander gilt es, eine *Moralität der Kommunikation* zu schaffen, die dann vorliegt, wenn die Interagierenden fähig sind,

- für das, was der andere an Bedürfnissen mitteilen will, offene Ohren und Augen zu haben (Aufnahmefähigkeit);
- das, was der andere meint und will, korrekt zu interpretieren (Interpretationsfähigkeit);
- angemessen auf den anderen zu reagieren, was Entscheiden, Bewerten, Begründen und psychologisches Wissen voraussetzt (Reaktionsfähigkeit);
- Reaktionen in unzweideutigen Nachrichten an den anderen umzusetzen (Mitteilungsfähigkeit).

Pädagogische Folgerungen

Aufgabe der moralischen Erziehung ist es, Moralität der Kommunikation zu üben, die sich schließlich in einem bewußt kontrollierten, überlegt gewählten und rücksichtsvollen Verhalten äußert. Die Kinder werden z. B. mit *Problem-Situationen aus dem täglichen Leben* konfrontiert, in denen es um möglichst angemessene und für alle Beteiligten akzeptable Bewältigung geht (die Programmteile „Choosing“ und

„Growing“ bei Startline; „In other people's shoes“ und „Proving the rule“ bei Lifeline). Die „signifikanten“ Situationen stammen aus der Erfahrungswelt der Kinder. Sie sind anlässlich der o. a. Umfrage von Kindern aufgeschrieben worden, als sie nach selbsterlebten Ereignissen befragt wurden, in denen sie sich gut/schlecht behandelt bzw. glücklich/unglücklich fühlten oder bei denen sie nicht wußten, wie sie sich verhalten sollten.

Zur Förderung der Aufnahme- und Interpretationsfähigkeit – speziell für den Bereich der nonverbalen Mitteilungen – wird im Startline-Programm ein sog. Fotospiel eingesetzt: Die Schüler erhalten Fotografien im Spielkartenformat ausgehändigt, auf denen Menschen mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken, Körperhaltungen und in Interaktion mit anderen gezeigt werden. Hinzu kommen Wortschatzlisten, auf denen Begriffe gesammelt sind, die Gesichtsausdrücke charakterisieren, Stimmungen ausdrücken, Körperhaltungen wiedergeben, nonverbale Laute, Gesten sowie Gedanken, Handlungen, Beziehungen, Rollen und Sprechweisen beschreiben. Arbeitsaufträge leiten die Kinder an, den Fotokärtchen jeweils die treffenden Bezeichnungen aus der vorgegebenen Liste zuzuordnen.

Bewertung

Eingehende Würdigungen dieser beiden Programme, die vor allem in Großbritannien Verbreitung gefunden haben, liegen bereits vor (*Stachel* 1981; *Mauermann* 1978b), so daß an dieser Stelle nur kurz einige Vorzüge und Schwächen derselben angedeutet seien. Hervorzuheben ist, daß hier konkrete Hilfen für Alltagsprobleme zu geben versucht wird. Die Lernsituationen sind *lebensnah* und berücksichtigen die emotionale Erlebniswelt der Kinder. Dadurch erhalten die Schüler vielerlei *Identifikationsmöglichkeiten* und *Gelegenheiten zur Ich-Erfahrung*. Die vordringlichste Absicht des Programms zeichnet sich gegenüber den anderen Ansätzen durch geradezu wohlthuende Bescheidenheit aus: *Verbesserung der interpersonalen Beziehungen* der Kinder mit ihrer Umwelt (Familie, Altersgruppe, Schule), Lebenshilfe. Die Materialien sind *flexibel im Unterricht einsetzbar*: sowohl lehrgangsmäßig als auch zur didaktischen Bereicherung und Akzentuierung anderer Unterrichtsfächer (Muttersprache, Religion, Sozialwissenschaften).

Ein wichtiger Einwand gegen *McPhail* u. a. richtet sich gegen die auf Situationsmoral eingeschränkte

Sicht von Moralität. In diesem *sozialpsychologisch-interaktionistisch* orientierten Ansatz geht es hauptsächlich um die Bewältigung aktueller Probleme des menschlichen Mit-, Gegen-, und Füreinander, weniger um das, was im traditionellen Sinn den Kern westlicher Moralvorstellungen ausmacht: die Auseinandersetzung mit überdauernden Menschheitsidealen wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit. Dieser Mangel an Reflexion über die Hier-und-Jetzt-Situation hinaus birgt die Gefahr, einer irrealen Sozialidylle und harmonistischen Weltsicht Vorschub zu leisten, in der Kommunikationsprobleme einseitig individualisiert und gesellschaftliche Bedingtheiten ignoriert werden. Das Einfühlen in Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer kann als notwendige Basis, nicht jedoch als hinreichende Bedingung für die Heranbildung einer moralisch autonomen Persönlichkeit angesehen werden (*Peters* 1973).

6. Moralische Erziehung durch Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

Grundannahmen

Diese auf *Piaget* und *Dewey* gründende und von *Kohlberg* u. a. vertretene Theorie der moralischen Erziehung orientiert sich an Befunden der kognitiven Entwicklungspsychologie. Demnach läßt sich das moralische Bewußtsein des Menschen im Lauf seiner Entwicklung in einer *Abfolge typischer Denkstrukturen* rekonstruieren. Nach *Kohlberg* gibt es sechs Entwicklungsstufen (1. Orientierung an Strafe und Gehorsam, 2. instrumentell-hedonistische Orientierung, 3. Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung, 4. Orientierung an Gesetz und Ordnung, 5. legalistische Orientierung, 6. Orientierung an universellen ethischen Prinzipien), die für vorkonventionelle (Stufe 1 und 2), konventionelle (Stufe 3 und 4) und nachkonventionelle Moral (Stufe 5 und 6) charakteristisch sind. Die Stufen bilden eine *invariante Sequenz*, d. h. die Entwicklung verläuft stets zur nächsthöheren Stufe hin. Die Stufenentwicklung verläuft selbst in verschiedenen Kulturen und sozialen Schichten auf dieser Weise, lediglich Geschwindigkeit und erreichte Endstufe differieren (*Universalitätshypothese*). Das moralische Denken auf einer höheren Stufe *integriert* Denkelemente der niedrigeren Stufen. Reifes moralisches Bewußtsein wird als notwendige, wenn auch

nicht als ausreichende Bedingung für moralisch reifes Handeln angesehen. Mit fortschreitender Entwicklung der Urteilsfähigkeit wächst die Wahrscheinlichkeit, moralische Konflikte unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten auf möglichst gerechte und zufriedenstellende Weise zu bewältigen. „Moral als Struktur moralischen Urteilens ist im Rahmen dieser Theorie natürliches Produkt einer universalen menschlichen Tendenz zu Empathie und Rollenübernahme. Sie ist ebenso Produkt eines universalen Interesses an Gerechtigkeit, Wechselseitigkeit oder Gleichheit in den Beziehungen der Menschen untereinander“ (Kohlberg 1981, S. 112). Das Ziel der Entwicklung ist gemäß der Logik dieses Denkansatzes durch die empirisch vorfindbare Höchststufe des Bewußtseins vorgegeben.

Pädagogische Folgerungen

Wenn ein höheres moralisches Urteilsniveau tatsächlich moralisch besseres Handeln ermöglicht, müßte es ein Anliegen der Erziehung werden, möglichst vielen Menschen zu einem reifen moralischen Bewußtsein zu verhelfen. Der *Entwicklungsprozeß* des Moralurteils läßt sich *durch geeignete pädagogische Maßnahmen beschleunigen*, z. B. indem man mit Kindern hypothetische Situationen diskutiert, in denen jemand ein moralisches Dilemma durchlebt. Moralisches Wachstum wird in argumentativer Auseinandersetzung dadurch gefördert, daß die Schüler während der Aussprache u. a. mit Begründungen konfrontiert werden, die einem *Urteilsniveau der nächsthöheren Stufe* entsprechen. Kohlberg u. a. nehmen an, daß solche Urteile die eigene Begründung in ihrer Unzulänglichkeit erkennen lassen und die Umorganisation der eigenen Denkstruktur bewirken. Verstärkte Moraldiskussionen in der Schule führen zu nachweisbarem Anstieg des durchschnittlichen Urteilsniveaus (Blatt u. Kohlberg 1975). Für die Durchführung solcher Unterrichtsstunden wurden inzwischen ausgefeilte Techniken entwickelt, auf die an dieser Stelle verwiesen sei (Beyer 1981; Galbraith u. Jones 1976; Mauermann 1978a; Aufenanger u. a. 1981). Bei den Diskussionen hat der Lehrer die Aufgabe, gelegentlich den Anwalt der nächsthöheren Stufe zu derjenigen Stufe zu spielen, auf der seine Schüler gerade urteilen. Außerdem soll er durch sondierende Fragen und weiterführende Impulse den Verlauf des Streitgesprächs steuern.

Beispiel (nach Kraus 1981)

Der Schüler O. hat beobachtet, wie ein Mitschüler sich während einer Zwischenpause auf das Waschbecken im Klassenzimmer gesetzt hatte, das daraufhin heruntergebrochen war. Soll O. den Schadensverursacher weitermelden, wenn dieser sich nicht selber dazu bekennt?

Exemplarische Fragen/Impulse des Lehrers, die das moralische Problem verschärfen, verharmlosen bzw. verallgemeinern:

- Der Vater des Schuldigen hat eine Haftpflichtversicherung abgeschlossen.
- Der Schaden wird von der Schule getragen.
- Das Waschbecken hatte bereits einen Sprung.
- Der Schuldige ist ein unbeliebter Störenfried in der Klasse.
- Aufgrund früherer Vorfälle weiß die Klasse, daß der Klassenlehrer keine Strafen verhängt, wenn die Tat ehrlich zugegeben wird.
- In der letzten Zeit ist schon öfter etwas kaputtgegangen.
- O. weiß, daß der Schadensverursacher strenge Eltern hat und den Schaden von seinem knappen Taschengeld bezahlen müßte.
- Der Schadensverursacher ist O.s bester Freund.
- Der Klassenlehrer hat bereits gedroht, einen geplanten Schulausflug ausfallen zu lassen, wenn ihm die Klasse weiterhin Schwierigkeiten bereitet.

Bewertung

Die Kritik der Kohlbergschen Stufentheorie kann in diesem Kontext nicht dargestellt werden (s. hierzu z. B. Kurtines u. Greif 1974; Bertram 1980; Kärn 1978; Eckensberger u. Reinshagen 1978). Wichtig ist hier vor allem das darauf fußende Konzept von moralischer Erziehung. Auffallend ist die starke Betonung der Rationalität in diesem *entwicklungspsychologischen Ansatz*. Moralische Qualifikationen des Mitleidens und des Sich-Kümmerns, die die Stärke der McPhail-Programme ausmachen, werden kaum beachtet (vgl. Peters 1979). Moralische Erziehung als ausschließliche Gerechtigkeitserziehung übersieht, daß Selbsterkenntnis, Selbstkonzept, Ich-Ideal oder Liebe und Solidarität unentwerrbar mit moralischen Entscheidungen zusammenhängen (Colby 1975; Schreiner 1979). Diesbezüglich bedarf dieser Ansatz ergänzender Überlegungen, die z. B. am Konzept der individuellen Wertklärung anknüpfen könnten. Auf die *Gefahr des Mißbrauchs der Stufentheorie* durch ungenügend informierte Praktiker weisen Bolt u. Sullivan (1977) hin: Die Stufen könnten als Indikatoren stabiler Persönlichkeitsmerkmale angesehen werden und ähnlich wie IQ-Werte die Erwartungen des Lehrers und seine Wahrnehmung steuern. Dies hätte dann zur Folge, daß dem Individuum die Verantwortung für

sein Urteilsniveau zugeschrieben wird und gerade diejenigen, die durch Umweltstimulation vorangebracht werden könnten, links liegengelassen werden. Einwände lassen sich auch gegen die Dilemma-Methode finden: Hypothetische Konflikte und deren Lösung finden meist in einer Sphäre ohne persönliche Folgen und Betroffenheit statt, während die Bewältigung realer moralischer Probleme der Schule (Strafen, Schulordnung, Zensurengebung u. ä.) oft dringlicher wäre.

Das Bild vom Menschen, das diese Entwicklungstheorie der moralischen Erziehung impliziert, entspricht unserem derzeitigen anthropologischen Bewußtseinsstand. Der Mensch wird nicht mehr im Sinne eines reinen Anpassungsmodells interpretiert (wie dies z. B. im normativen Konzept des AICE besonders deutlich ist), sondern hier wird von einem „epistemologischen“ Subjektmodell (*Groeben* u. *Scheele* 1977) ausgegangen: „Veränderungen erfolgen dadurch, daß das Kind seine Erfahrungen aktiv reorganisiert und es durch Konflikte stimuliert wird“ (*Kohlberg* u. *Turiel* 1978, S. 66).

Von allen fünf vorgestellten Konzepten der Werterziehung hat *Kohlbergs* Ansatz nicht nur die tragfähigste *theoretische Fundierung* sondern auch die bisher seriösesten empirischen Wirkungsnachweise aufzuweisen (s. *Lockwood* 1978; *Mosher* 1980).

Die gegenwärtigen pädagogischen Modellversuche von Wissenschaftlern und Praktikern, die sich der Theorie *Kohlbergs* verpflichtet fühlen, beweisen, daß hier ein *ausbaufähiges Konzept* moralischer Erziehung vorliegt. Die kognitive Einseitigkeit wird z. B. im Modell der *Gerechten Gemeinschaft* (just community) durch Aktivierung und *Demokratisierung des Schullebens* abgebaut, dadurch daß den Schülern verstärkt Verantwortlichkeit und Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten zugestanden und eine Atmosphäre der Kooperation und der Fairneß im Umgang miteinander geschaffen wird (*Kohlberg* u. a. 1978).

7. Ausblick

Die Durchsicht der Hauptansätze zur Werterziehung in der Schule zeigt, daß keiner davon vollends zu befriedigen vermag. Die *normativen Ansätze* bestechen zwar in ihrer gedanklichen Geschlossenheit und der logischen Stringenz der abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen, reflektieren aber in zu geringem Maße das Problem der Kulturspezifität und des Wandels von Werten und Normen, weshalb sie

sich leicht dem Indoktrinationsverdacht aussetzen. Der Vorteil *humanistischer Ansätze* liegt in ihren Lernhilfen zur Selbstreflexion und Ich-Findung, ihr Nachteil im impliziten ethischen Relativismus, der keine Unterscheidung zwischen prinzipiellen moralischen und pluralisierbaren außermoralischen Werten trifft. Die Stärke der *analysierenden Ansätze* ist in ihrer Systematik der Entscheidungsfindung zu erkennen, die für politisch-ökonomische Sachverhalte mit komplexer sozial-moralischer Wertproblematik notwendig erscheint, wenngleich auch nicht alle Wertfragen auf diese Art gelöst werden können. Die sozialpsychologisch-interaktionistischen Modelle betonen das an unseren Schulen arg vernachlässigte emotionale und soziale Lernen; was ihnen jedoch fehlt, ist eine gruppentranszendierende Perspektive, eine Ausrichtung auf allgemeine moralische Prinzipien der Gleichheit, Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit. Der *entwicklungspsychologische Ansatz* kann zwar eine empirisch einigermaßen gesicherte Theorie als Referenzrahmen aufweisen, läuft aber Gefahr, ebenso wie das analysierende Modell, die kognitive Seite moralischen Lernens zu überschätzen.

Jede Verabsolutierung eines der fünf genannten Programme wäre demnach einseitig und unangebracht. Eine Kombination von Elementen aus den verschiedenen Ansätzen erscheint derzeit den größeren Erfolg zu versprechen. Die einzelnen Lernsituationen in der Schule und ihre konkreten Merkmale erfordern je spezifische wertklärende und wertorientierende Lernhilfen. Die richtige Wahl hängt ab (u. a.)

- vom Unterrichtsfach: Nicht alle Fächer sind in gleicher Weise „wertaffin“ wie Erziehungskunde, Sozialkunde, Deutsch oder Religion/Ethik, denen gleichsam die gesamte Palette gängiger Methoden der Werterziehung zur Verfügung steht. Das sollte die Lehrer anderer Fächer jedoch nicht daran hindern, die erzieherischen Möglichkeiten ihres Faches auszuloten (s. *Mauermann* u. a. 1981, S. 23 – 58) und gelegentlich Fragen des schulischen *Miteinanders zu behandeln* oder individuelle Wertklärung zu betreiben.
- vom Unterrichtsthema: Wenn Fragen des Drogenmißbrauchs, des Jugendschutzes, des Rassismus o. ä. mit den Schülern erörtert werden, genügt ein bloßes Bewußtmachen der individuellen Neigungen und Werte im Sinne der Wertklärung nicht. Hier müssen gegebenenfalls neue Perspek-

- tiven eröffnet, Begründungen einsichtig gemacht und Konsequenzen aufgezeigt werden, die sich mit Hilfe von Wertanalyse oder hypothetischen Dilemmas inszenieren lassen.
- vom Alter der Schüler: Während in frühen Jahren Lernhilfen für Sozialisation überwiegend nach dem Reiz-Reaktions-Schema ablaufen und soziale Verhaltensweisen durch Vormachen und Vorleben übernommen werden, gilt es, mit zunehmendem Alter diese „konditionierenden“ zugunsten „befreiender“ Lernhilfen (*H. Roth*) des Aufklärens und Einsichtig-Machens, des In-Frage-Stellens und Begründens abzubauen. Moralität fundierende Fähigkeiten des Wahrnehmens von und Mitfühlens mit anderen sind gerade in den Grundschul- und Vorschuljahren anzubahnen und zu trainieren. Insgesamt sollte der Schule die Freiheit zugebilligt werden, die Heranwachsenden mit Bedacht an die geballte Last der Erwachsenenprobleme heranzuführen.
 - von der verfügbaren Zeit: „Gerade der Wertaspekt der Dinge verlangt Ruhe und Besinnlichkeit. Je schneller der Unterrichtsexpreß durch die fiktive Landschaft des Lehrplans braust, desto wert-ärmer bleibt das Bild, das er vermittelt. Die intellektuelle Aufnahme kann bis zu einem gewissen Grad auf Fixigkeit getrimmt werden, die Sensibilität nicht“ (*Tröger* 1982, S. 66 f.).
 - vom pädagogischen Freiraum: Wertbezogene Aktivitäten leiden an der curricularen Verplantheit der Unterrichtstage. Wertklärung und Hilfe in Lebensfragen für die Schüler finden nur mühsam Platz, am besten noch in freizeitanalogen Tätigkeiten z. B. während eines Schullandheimaufenthalts.
 - von der Einstellung des Lehrers: Nicht jeder Lehrer wird geneigt und fähig sein, ein so hohes Maß an Offenheit und Einfühlungsvermögen verlangendes Verfahren der individuellen Wertklärung mit seinen Schülern durchzuführen.

- von flankierenden Maßnahmen: Gegenwärtig sind die Schulen selbst keine besonders moralischen Institutionen, bestenfalls geben sie – an den Stufen des moralischen Bewußtseins gemessen – eine Mixtur ab aus Stufe 1 und 4, d. h. aus Straf-Moralität und Orientierung an Gesetz und Ordnung (vgl. *Kohlberg* 1972, S. 16). Ohne Unterstützung durch und Kooperation mit Schulleitung, Kollegenschaft und Eltern, ohne gemeinsamen Willen zur Intensivierung des Schullebens an einer je konkreten Schule (vgl. *Weber* 1979) wird jeder innovative Versuch des einzelnen Lehrers früher oder später im Sand verlaufen.

Dieser Überblick über gegenwärtige Versuche, die erzieherische Dimension schulischen Lernens stärker zu reflektieren und zu aktivieren, mag vielleicht auch deutlich gemacht haben, wie pädagogisch fruchtbar es sein kann, sich mit Wertproblemen in der Erziehung auseinanderzusetzen. Werterziehung muß durchaus nicht zwangsläufig nach rückwärts gewandt sein oder zur „Vernebelung politischer Bildung“ (*Briese* u. a. 1980) führen, wie dies gelegentlich in undifferenzierter und diffamierender Weise behauptet wird. Werterziehung sollte vielmehr als Versuch angesehen werden, mit den eingeschränkten Mitteln der Schule zur Entwicklung selbstbestimmter und selbstbestimmender, moralisch mündiger Individuen beizutragen. Niemals jedoch sollte der Eindruck erweckt werden, Werterziehung in der Schule könnte ein neues Kompensat oder gar Allheilmittel für gegenwärtige pädagogische Versäumnisse der Gesellschaft und ihrer außerschulischen Erziehungsinstitutionen abgeben. Angesichts der Interdependenz von Gesellschaft und Erziehung wäre es außerdem „falsch und aussichtslos, eine bessere Zukunft allein von der jungen Generation zu erwarten. Erst müssen die Erwachsenen selbst entsprechende Wert- und Sinnüberzeugungen besitzen und in den gesellschaftlichen Institutionen verbindlich und wirksam werden lassen“ (*Weber* 1979, S. 176).

Literaturverzeichnis

- AICE (ed.): Character Education Curriculum. Austin 1974
 Aufenanger, S., Garz, D. u. Zutavern, M.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München 1981
 Bertram, H.: Moralische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. u. Ulrich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 717-744

- Beyer, B. K.: Moralische Diskussionen im Unterricht: Wie macht man das? In: Mauermann/Weber 1981, S. 183 – 192
 Blatt, M. M. u. Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 1975, 4, 129–161
 Bolt, D. J. u. Sullivan, E. V.: Kohlberg's cognitive-developmental theory in educational settings: some possible abuses. *Journal of Moral Education*, 1977, 6, 198–205

- Briese, V. u. a.: Gegen die Vernebelung politischer Bildung durch Wert- und Moralerziehung. *Demokratische Erziehung*, 1980, 6, 467–470
- Brunnhuber, P. u. Zöpfel, H.: Erziehungsziele konkret. Donauwörth 1975
- Colby, A.: Values and teaching (book review). *Harvard Educational Review*, 1975, 45, 134–143
- Coombs, J.: Objectives of values analysis. In: Metcalf, L. (ed.), Values education: rationale, strategies, and procedures. Washington, D. C. 1971, S. 1–28
- Coombs, J. u. Meux, M.: Teaching strategies for value analysis. In: Metcalf, L. (ed.), Values education: rationale, strategies, and procedures. Washington, D. C. 1971, S. 29–74
- Eckensberger, L. H. u. Reinshagen, H.: Eine alternative Interpretation von Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. In: Eckensberger, L. H. (Hrsg.), Entwicklung des moralischen Urteilens. Theorie, Methoden, Praxis. Saarbrücken 1978, S. 27–92
- Feil, H. D.: Normativer Unterricht. Ein didaktisches Konzept zur Transparenz von Normen. München 1977
- Fellsches, J.: Moralische Erziehung als politische Bildung. Heidelberg 1977
- Forcinelli, J. u. Engeman, T. S.: Value education in the public school. *Thrust*, 1974, 4, 13–16
- Franke, P. u. Kopp, F.: Werterziehung in der Schule. Donauwörth 1978
- Frankena, W. K.: Analytische Ethik. Eine Einführung. München 1972
- Galbraith, R. E. u. Jones, T. M.: Moral reasoning. A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom. Anoka 1976
- Glaser, B. u. Kirschenbaum, H.: Using values clarification in counseling settings. *The Personnel and Guidance Journal*, 1980, 58, 569–574
- Groeben, N. u. Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977
- Günzler, C. u. Teutsch, G. M.: Erziehen zur ethischen Verantwortung. Freiburg 1980
- Hall, R. L.: Unterricht über Werte. München 1979
- Hersh, R. H., Miller, J. P. u. Fielding, G. D.: Models of moral education – an appraisal. New York 1980
- Höffe, O.: Werte, Normen und Grundhaltungen: die Perspektive philosophischer Ethik. In: Schneid, K. (Hrsg.), Erziehen in der Schule – Auftrag, Ziele und Methoden. München 1979, S. 31–56
- Kärn, M.: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: Portele 1978, S. 81–100
- Kazepides, A. C.: The logic of values clarification. *The Journal of Educational Thought*, 1977, 11, 99–111
- Kirschenbaum, H.: Advanced value clarification. La Jolla 1977
- Kohlberg, L.: A cognitive-developmental approach to moral education. *The Humanist*, 1972, Nov./Dec., 13–16
- Kohlberg, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann/Weber 1981, S. 107–117
- Kohlberg, L. u. Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele 1978, S. 13–80
- Kohlberg, L., Wasserman, E. u. Richardson, N.: Die Gerechte Schulkoooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele 1978, S. 215–259
- Kraus, G.: Das abgebrochene Waschbecken. In: Mauermann/Nickmann/Stadler 1981, S. 115–118
- Kurtines, W. u. Greif, E. B.: The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 453–470
- Lockwood, A. L.: A critical view of values clarification. *Teachers College Record*, 1975, 77, 35–50
- Lockwood, A. L.: The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 1978, 48, 325–364
- Mauermann, L.: Exemplarische Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Wertvorstellungen. *Pädagogische Welt*, 1978, 32, 17–23 (a)
- Mauermann, L.: Moral Education – ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8–13. *Die Deutsche Schule*, 1978, 70, 488–496 (b)
- Mauermann, L.: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin & Simon – Darstellung und Kritik. In: Mauermann/Weber 1981, S. 210–223
- Mauermann, L.: Keine Zeit für Erziehung in der heutigen Schule? Befunde und Erkenntnisse aus einem praxisnahen Forschungsprojekt der Universität Augsburg. *Bayerische Schule*, 1982, 35 (im Druck)
- Mauermann, L., Nickmann, G. u. Stadler, H. (Hrsg.): Wertklärung und Wertorientierung – Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule. Donauwörth 1981
- Mauermann, L. u. Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht. Donauwörth 1981 (2. Aufl.)
- McPhail, P.: In others people's shoes. *Teacher's guide*. London 1972
- McPhail, P.: The morality of communication. Authority and method in situational morality. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1980, 26, 135–152
- McPhail, P., Ingram, D. u. Middleton, D.: Startline – Moral education in the middle years. London 1978
- McPhail, P., Ungeod-Thomas, J. R. & Chapman, H.: Lifeline – Moral education in the secondary school. London 1972
- Mosher, R.: Moral education: Seven years before the mast. *Educational Leadership*, 1980, 38, 12–15
- Mulkey, Y. J.: Teacher training for character education. San Antonio 1977
- Oldenquist, A.: Moral education without moral education. *Harvard Educational Review*, 1979, 49, 240–247
- Peters, R. S.: Review: Moral education in the secondary school. *Journal of Moral Education*, 1973, 3, 413–415
- Peters, R. S.: Democratic values and educational aims. *Teachers College Record*, 1979, 80, 463–482
- Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978
- Raths, L. E., Harmin, M. u. Simon, S. B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976
- Raths, L. E., Harmin, M. u. Simon, S. B.: Values and teaching. Working with values in the classroom. Columbus 1978 (2nd ed.)
- Rülcker, C. u. Rülcker, T.: Soziale Normen und schulische Erziehung. *Moralisches Handeln als Problem in einer demokratischen Gesellschaft*. Heidelberg 1978
- Schreiner, G.: Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, 25, 505–528
- Schröder, H.: Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. München 1978
- Simon, S. B. u. Clark, J.: Beginning values clarification. Strategies for the classroom. San Diego 1975 (4th ed.)
- Stachel, G.: Lifeline – ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen. In: Mauermann/Weber 1981, S. 164 – 182
- Stahl, R. J.: Achieving values and content objectives simultaneously within subject matter-oriented social studies classrooms. *Social Education*, 1981, 45, 580–585
- Tröger, W.: Voraussetzungen und Aufgaben einer Werterziehung in der Schule. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 1982, 58, 49–80
- Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth 1979