

LUTZ MAUERMANN / ERICH WEBER (Hrsg.)

Der Erziehungsauftrag der Schule

Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung
unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht

von Barry K. Beyer, Hartmut Kasten, William Kay, Lawrence Kohlberg, Lutz Mauermann,
Heinrich Roth, Günter R. Schmidt, Sidney B. Simon, Günter Stachel, Gotthard M. Teutsch,
Erich Weber



VERLAG LUDWIG AUER DONAUWÖRTH

Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin & Simon – Darstellung und Kritik

Übersicht

1. Vorbemerkungen	211
2. Die Werttheorie von Raths, Harmin & Simon	211
3. Einige beispielhafte Methoden der Wertklärung	214
3.1 Autobiographischer Fragebogen	214
3.2 Öffentliches Interview	215
3.3 Unvollständige Fragen	216
3.4 Wochenrückblick	216
3.5 Wertbogen	216
3.6 Quellenhinweise für weitere Wertklärungsstrategien	217
4. Kritische Anmerkungen	217

1. Vorbemerkungen

Die nachfolgenden Ausführungen beabsichtigen zweierlei: Sie sollen (a) den Leser mit einem Ansatz moralischer Erziehung vertraut machen, der viele Erziehungsprogramme in nordamerikanischen Schulen beeinflusst hat und über dessen Verbreitung in den USA bereits im Jahre 1974 gesagt wird, er werde nunmehr in Hunderten, wenn nicht gar Tausenden von Lehrertrainingsseminaren vermittelt und angewendet (*Benson & Engeman*, 1974, S. 54). Nachdem im voranstehenden Beitrag des vorliegenden Sammelbandes ein Hauptvertreter des Wertklärungsansatzes, *Sidney B. Simon*, selbst zu Wort gekommen ist und einige grundlegende Ideen sowie praktische Anregungen zur Werterziehung vorgetragen hat, wird hier das theoretische Fundament des Wertklärungsansatzes referiert. Dabei wird auf das Basiswerk von *Raths, Harmin & Simon* (1966) Bezug genommen, das auch in deutscher Sprache vorliegt (1976). Außerdem werden zur Illustration weitere Beispielstrategien vorgestellt, die für den schulischen Gebrauch besonders geeignet erscheinen. Die anschließenden Ausführungen sollen aber auch (b) deutlich machen, daß eine einseitig mit Hilfe von Methoden der Wertklärung betriebene moralische Erziehung fragwürdig und mangelhaft bleibt. Es werden einige Einwände vorgebracht, deren Diskussion den Lehrer vor einer allzu unkritischen und bloß rezeptologischen Anwendung von Methoden der Wertklärung bewahren sollen.

2. Die Werttheorie von Raths, Harmin & Simon

Zu Beginn ihrer Darstellungen gehen die Autoren auf das Motiv ihrer Arbeit ein. Für sie ist mangelnde Wertklarheit Ursache für viele Verhaltens- und Lernschwierigkeiten von Kindern; Schwierigkeiten, die sich weniger auf fehlende kognitive Fähigkeiten oder unbefriedigte emotionale Bedürfnisse zurückführen lassen und denen die Schule seit jeher mit mehr oder weniger großem Erfolg zu begegnen versucht, sondern eben auf unklaren Werten und Zielen beruhen. Menschen, die keine klaren Wertvorstellungen besitzen, könne man daran erkennen, daß sie *apathisch, oberflächlich, sehr unsicher, zerspalten, ziellos, übertrieben angepaßt* oder *überkritisch* sind oder sich wie *Schauspieler* benehmen (vgl. *Raths u. a.*, 1976, S. 19 f.; alle weiteren Seitenverweise beziehen sich auf dieses Buch). Solchen Menschen und besonders Kindern, die sich innerhalb einer pluralistischen Gesellschaftsordnung einer verwirrenden Fülle von unterschiedlichen Lebens- und Verhaltensgewohnheiten, Wert- und Zielvorstellungen konfrontiert sehen, zur Klarheit darüber zu verhelfen, was sie eigentlich wertschätzen, wonach sie handeln und wofür sie eintreten, das sei eine wichtige Aufgabe für Lehrer und Erzieher.

Raths u. a. gehen von der Annahme aus, (a) daß Werte aus der Erfahrung des Menschen erwachsen, (b) daß unterschiedliche Erfahrungen auch unterschiedliche Werte bewirken und (c) daß Werte sich ändern, wenn des Menschen Verhältnis zu seiner Umwelt sich ändert. Jedermann müsse sich seine Werte durch Auseinandersetzung mit verfügbaren Wertvorstellungen selbst bilden. „Weil das Leben, bedingt durch Zeit und Raum, verschieden ausfällt, können wir nicht wissen, welche Werte, welche Lebensweise für einen Menschen am geeignetsten wären. Wir haben jedoch einige Vorstellungen davon, durch welche Verfahren Werte am wirksamsten erlangt werden können. Diese Vorstellungen erwachsen aus der Annahme, daß – *egal welche Werte erreicht werden* (Hervorhebung durch mich, *L. M.*) – jeder so wirksam wie möglich daran arbeiten sollte, seine Beziehung zu seiner Umwelt auf zufriedenstellende und intelligente Art und Weise zu gestalten“ (S. 44). Für *Raths u. a.* steht demnach nicht die Frage nach der Art oder dem Inhalt von Werten im

Brennpunkt des Interesses, sondern vielmehr der Prozeß des Wertens, der zur Aneignung von Werten führt und der sich ihren Beobachtungen und Erkenntnissen zufolge 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
- HOCHSCHÄTZEN: 4. daran festhalten, glücklich sein mit der Wahl
 5. gewillt sein, das Gewählte öffentlich zu bestätigen
- DANACH HANDELN: 6. etwas mit dem Gewählten tun
 7. wiederholt, in einer Art von Lebensschema

Diese Vorgänge definieren gemeinsam das Bewerten. Ergebnisse des Bewertungsvorganges nennt man Werte“ (S. 46).

Aus dieser Definition leiten *Raths u. a.* nun 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“ (S. 55 f.).

Wenn der Erzieher klare Wertvorstellungen aufbauen will, müsse er Sorge tragen, bei den Kindern Prozesse in Gang zu bringen, die durch die o. a. Merkmale charakterisierbar sind. Wie aber könnte dies bewerkstelligt werden? *Raths u. a.* schlagen vor, bei jenen menschlichen Verhaltensäußerungen anzusetzen, die auf einen beginnenden Wertungsprozeß hinweisen. Solche „Wertindikatoren“ seien 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*, die sehr anschaulich vermittelt, was die Autoren mit Wertklärung meinen.

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 Gesamtprozesses des Wertens initiiert werden. Für die Anwendung der Denkanstöße geben *Raths u. a.* folgende Hinweise (S. 17 f.): Klärende Entgegnungen 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 das eine ums andere Mal 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 allein „richtige“ Entscheidung gibt; sollen nicht schematisch, formelhaft angewandt werden, sondern spontan und situationsangemessen.

Zur Klärung möglichst vieler Werte bei möglichst allen Schülern reicht dieses episodenhafte Eingreifen des Lehrers nicht aus. Daher schlagen *Raths u. a.* weitere Strategien vor, die eine systematischere Klärung von Werten ermöglichen.

3. Einige beispielhafte Methoden der Wertklärung

3.1 Autobiographischer Fragebogen

Zu Beginn eines Schuljahres kann der Lehrer die Schüler um Beantwortung eines Fragebogens bitten, der Aufschluß über ihre Person gibt. Die Auskünfte sollen freiwillig gegeben werden, d. h. jeder Schüler sollte auf sein Recht hingewiesen werden, nur die Fragen zu beantworten, zu denen er Auskunft geben will. Die Antworten können nicht nur das Bild des Lehrers vom einzelnen Schüler – über das hinausgehend, was im Schülerbogen steht – vervollständigen; die Auskünfte bieten auch Hinweise zur individuellen Wertklärung. Die nachfolgenden Fragenbeispiele stammen aus dem Buch von *Raths u. a.* (S. 166 f.). Die Autoren raten dem Lehrer, diese Aufstellung passend für die jeweilige Klasse zu verändern, einige Fragestellungen hinzuzufügen und andere wegzulassen. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Pfeiffer-Verlages, München.

1. Name
2. Geburtsdatum Alter in Jahren
3. Adresse Telefonnummer
4. Welche anderen Schulen hast du besucht? Erzähle mir etwas über sie.
5. Welche Personen gibt es in deiner Familie? Wenn du nur zwei Sätze zur Verfügung hättest, um jede Person zu beschreiben, was würdest du über jedes Mitglied deiner Familie sagen?
6. Hast du Vorstellungen über das, was du werden möchtest, wenn du groß bist?
7. Über welche Möglichkeiten hast du mit deinen Eltern gesprochen?
8. Welchen Beruf übt dein Vater aus?
9. Welche Interessen, Hobbys usw. hat er? Was tut er, wenn er nicht arbeitet?
10. Arbeitet deine Mutter?
11. Welche Interessen, Hobbys usw. hat sie?
12. Wie verbringst du deine Zeit nach der Schule?
13. Was von allen Dingen, die du in der Freizeit tust, ist dir am liebsten?
14. Was tust du am wenigsten gern?
15. Was macht deine Familie gewöhnlich an Feiertagen? An Weihnachten?
16. Was hast du während der beiden letzten Sommer getan?
17. Was hast du während der beiden letzten Weihnachtsferien getan?
18. Welche Zeitschriften liest du regelmäßig?
19. Hast du selbst eine für dich abonniert?
20. Welche Fernsehsendungen siehst du am liebsten?
21. Hast du in den letzten Monaten Filme gesehen, die dir besonders gut gefallen?
22. Sag mir einen oder zwei Sätze über jeden Film und warum er dir gefiel.
23. Welches sind deine Lieblingssportarten, falls du welche hast?
24. Wenn ich dich fragen würde, welche Bücher du gelesen hast und welches dir am besten gefiel, was würdest du antworten?
25. Arbeitest du nach der Schule oder samstags?
26. Was gefällt dir an der Schule am besten?
27. Was gefällt dir an der Schule am wenigsten?
28. Wenn du einen Teil deines Unterrichtsprogrammes ändern könntest, was würdest du ändern?
29. Wenn du Lehrer wärest, wie würdest du deine Klasse unterrichten?
30. Hast du ein Hobby, das eine Menge deiner Zeit in Anspruch nimmt?
Was ist es?
31. Wie bist du dazu gekommen, dich dafür zu interessieren?

32. Welche deiner Freunde interessieren sich auch dafür?
33. Welche deiner Freunde interessieren sich nicht für diese Tätigkeit?
34. Gibt es außerhalb der Schule einen Erwachsenen, gegen den du eine heftige Abneigung hast? Warum?
35. Gibt es außerhalb der Schule einige Erwachsene, die du stark bewunderst? Warum?
36. Hast du einige gute Ideen, die du erwähnen möchtest?
37. Hast du schon einmal etwas erfunden? Was?
38. Was ist an dir, dessentwegen deine Freunde dich gern haben?
39. Gibt es etwas, das du schrecklich gern hättest, dir aber im Augenblick nicht leisten kannst? Was?
40. Wer von allen Personen, die dir geholfen haben, hat dir am meisten geholfen? Wie haben sie das gemacht?

3.2 Öffentliches Interview

Nach der Werttheorie von *Raths u. a.* drückt sich Wertschätzung von etwas dadurch aus, daß man dazu steht und bereit ist, diesen Wert offen zu bestätigen. „Wenn wir uns einer Wahl schämen, wenn wir – entsprechend befragt – unseren Standpunkt nicht bekanntgeben würden, hätten wir es nicht mit Werten, sondern mit etwas anderem zu tun“ (S. 45). Den Kindern Gelegenheit zu geben, ihre Gewohnheiten, Interessen, Neigungen u. ä. öffentlich zu bestätigen, dieses Anliegen liegt der Strategie des „Öffentlichen Interviews“ zugrunde.

Die Strategie läuft so ab, daß der Lehrer einen Freiwilligen bittet, sich – ähnlich einem Fernseh- oder Radiointerview – nach seinen Meinungen, Überzeugungen, Interessen u. ä. befragen zu lassen. Der Schüler nimmt am Pult Platz, der Lehrer zieht sich in den Hintergrund des Klassenzimmers zurück. Bestimmte Regeln sollten vorher vereinbart werden, z. B.

- daß der Interviewte die Fragen ehrlich beantworten soll;
- daß er das Recht hat, die Beantwortung einer oder mehrerer Fragen abzulehnen („Dazu möchte ich nichts sagen“);
- daß er die Befragung von sich aus jederzeit abbrechen kann („Danke für das Interview.“);
- daß er nach Abschluß der Befragung seinerseits dem Lehrer die gleichen Fragen stellen kann, die ihm selber gestellt worden sind.

Die Fragethemen können sich auf verschiedene Bereiche beziehen, in denen unterschiedliche Auffassungen zu erwarten sind: Freizeit, Geld, Religion, Politik, Freundschaft, Liebe, Arbeit, Karriere, Krieg, Familie, Gesetze, Gesundheit, Autorität, materieller Besitz, Kultur, Mode, Geschmack u. ä. Die Interviews sollten nicht zu lang werden, damit die Aufmerksamkeit der Klasse erhalten bleibt (maximal 20 Fragen). Der Lehrer sollte sich zwar nicht mit nichtssagenden Antworten zufrieden geben, er sollte aber auch nicht der allgemeinen Versuchung verfallen, ständig durch bohrendes Nachfragen jeder Äußerung des Schülers auf den Grund gehen zu wollen und damit den Interviewten in andauernden Rechtfertigungszwang zu bringen. Eine Frageserie könnte etwa so aussehen (weitere Anregungen s. *Raths u. a.*, 1976, S. 168 f.; *Simon u. a.*, 1972, S. 139–157; *Mauermann*, 1978b, S. 18 f.):

1. Bekommst du Taschengeld? Mußt du dafür etwas tun?
2. Wofür gibst du dein Taschengeld hauptsächlich aus? Darfst du selbst bestimmen, wie du dein Taschengeld ausgibst?
3. Gibt es bereits einen Beruf, den du gern erlernen würdest? Erzähle über diesen Beruf! Wie bist du auf diesen Beruf gekommen?
4. Was gefällt dir an der Schule am besten/überhaupt nicht?
5. Bist du in einer Jugendgruppe oder einem Sportverein? Wie bist du Mitglied geworden?

6. Warst du schon einmal in einer Situation, wo du dankbar warst, daß dir jemand geholfen hat? Erzähle darüber!
7. Wenn du später einmal selbst Kinder haben solltest, worauf würdest du bei der Erziehung am meisten achten?

3.3 Unvollständige Fragen

Eine gute Methode, Interessen, Ziele, Ängste und Wünsche von Schülern anzusprechen, um damit eventuelle Ansatzpunkte für individuelle Wertklärungsarbeit oder Klassendiskussionen zu erhalten, sind offene Fragen, die mit einem unvollständigen Satz beginnen, z. B.:
 Wenn ich Bundeskanzler (Lehrer, Bürgermeister u. ä.) wäre . . .

Wenn ich viel Geld hätte . . .

Am Wochenende werde ich . . .

Am wohlsten fühle ich mich . . .

Am meisten fürchte ich mich vor . . .

Wenn ich groß bin . . .

Mit einem eigenen Auto würde ich . . .

So sollte mein bester Freund/meine beste Freundin sein: . . .

3.4 Wochenrückblick

Am Ende der Woche können die Schüler Gelegenheit bekommen, über die vergangenen Tage nachzudenken: welche wichtigen Ereignisse stattgefunden haben; was man selbst als Höhepunkt oder Tiefpunkt empfunden hat; was man Neues erfahren oder gelernt hat; welchen Entschluß man gefaßt hat usw. Diese Rückblicke können sich auf die Schule oder ein Fach beziehen (was dem Lehrer gleichzeitig Rückmeldung über seinen Unterricht geben könnte), aber auch das Geschehen außerhalb der Schule beinhalten. *Simon u. a.* (1973) regen eine Institutionalisierung dieser Wochenrückblicke in der Weise an, daß der Lehrer eine Art Formblatt entwickelt und vervielfältigt, das dann jede Woche von den Schülern ausgefüllt und wie ein Loseblatt-Tagebuch angelegt werden kann.

3.5 Wertbogen

Der Sachunterricht in der Schule wirft häufig Probleme auf, die zu einer persönlichen wertenden Stellungnahme herausfordern. Für diesen Zweck kann ein Arbeitsblatt, der sogenannte Wertbogen, eingesetzt werden. Auf dem Wertbogen werden Fragen gestellt, die zu dem jeweiligen Unterrichtsthema Bezug nehmen und vom einzelnen Schüler eine individuelle Meinungsäußerung verlangen. Der Wertbogen kann unterschiedlich umfangreich und komplex ausgelegt werden: von der einfachen Frage bis zu einem Kurzprogramm zum systematischen und perspektivreichen Nachdenken über ein Problem. Ein Beispiel eines einfachen Wertbogens, der zum Thema „Die Post“ im Sachunterricht der Grundschule eingesetzt werden könnte:

„Bei der Post gibt es viele verschiedene Arbeitsplätze, z. B. am Schalter, als Zusteller in der Stadt oder auf dem Land, als Paketzusteller, in der Telefonvermittlung und -auskunft, im Telefonbau, im Zeitungsdienst, im Postverladedienst, als Lastwagenfahrer, im Postscheckamt usw.

Wo würdest du am liebsten arbeiten wollen, wenn du bei der Post wärst? Schreibe auf, was dir daran so besonders gut gefällt!“

Als Beispiel eines hochkomplexen Wertbogens, der in Form eines Selbstinstruktionspro-

gramms aufgebaut ist, kann auf die von der Bundesanstalt für Arbeit für Hauptschulabgänger zum Zwecke der Berufsfindung entwickelte Broschüre „Mach's richtig“ verwiesen werden (*Bundesanstalt für Arbeit, Hrsg.: mach's richtig; Beiheft: Informationen, Beispiele, Übungen, Planungsposter. Nürnberg, 1977³*). Durch dieses Arbeitsheft werden die Leser zum systematischen Nachdenken über individuelle Neigungen, Stärken, Zielsetzungen u. ä. angeregt und mit Informationen über mögliche Entscheidungs- und Handlungsalternativen versehen. Testfragen ermöglichen außerdem eine Kontrolle des eigenen Lernprozesses.

3.6 Quellenhinweise für weitere Wertklärungsstrategien

Wie eingangs dieses Aufsatzes bereits erwähnt wurde, erfreuen sich die Methoden der Wertklärung nach dem Konzept von *Raths, Harmin & Simon* allergrößter Beliebtheit in amerikanischen Lehrer- und Erzieherkreisen. Diese Art der Wertklärung wird dort vielfach als die einzig vertretbare und als die einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft angemessenste für die schulische Arbeit mit Werten angesehen. Bevor versucht wird, diesen Ansatz einer kritischen Würdigung zu unterziehen, sollen einige Hinweise auf andere Publikationen dem interessierten Leser ermöglichen, sich weitere Informationen und Anregungen einzuholen. Seit der Erstveröffentlichung des Basiswerkes von *Raths u. a.* im Jahre 1966 wurde das Repertoire an – teilweise höchst phantasievollen und originellen – Strategien beträchtlich erweitert. Außerdem wurden die Strategien nach ihrer Eignung für einzelne Unterrichtsfächer oder bestimmte Zielgruppen von Kindern oder Erwachsenen befragt und neu zusammengestellt. Für schulische Zwecke allgemein ist das anregendste Buch – neben dem Basiswerk mit seinen zwanzig verschiedenen Wertklärungsmethoden (Kurzfassung bei *Mauermann, 1975, S. 337–339*) – das Lehrerhandbuch von *Simon, Howe & Kirschenbaum (1972)*, in dem insgesamt 79 erprobte Wertklärungsmethoden enthalten sind. Daneben gibt es noch ein Werk, das als Einführung für Lehrer gedacht ist, die mit Wertklärung in der Schule beginnen wollen: *Simon & Clark (1975)*. Möglichkeiten der Wertklärung bei Sonderschülern beschreiben *Simon & O'Rourke (1977)*. Die Methode des Wertbogens haben *Casteel & Stahl (1974 und 1975)* weiterentwickelt und zu einem wertvollen Arbeitsmittel für den Sachunterricht auf allen Altersstufen ausgebaut. Andere Methoden, die sich für die einzelnen Sachfächer eignen, haben *Simon & Kirschenbaum (1973, S. 111–222)*, *Harmin, Kirschenbaum & Simon (1973)* und *Lamb (1975)* gesammelt. Für den muttersprachlichen Unterricht ist von *Simon, Hawley & Britton (1973)* ein eigenes Wertklärungsprogramm entwickelt worden. Wertklärung im Rahmen des Religionsunterrichts stellen *Simon & Kirschenbaum (1973, S. 223–246)* dar. Wie man Wertklärung im familiären Zusammenleben betreiben kann, beschreiben in anschaulicher Weise *Simon & Olds (1976)*; dieses Werk wird, nach Auskunft des Verlagsleiters, im Herbst 1978 im Pfeiffer-Verlag, München, in deutscher Übersetzung erscheinen. Wer an sich selbst arbeiten und Werte des eigenen Alltagslebens reflektieren will, sei schließlich auf das Buch von *Simon (1974)* verwiesen.

4. Kritische Anmerkungen

Aller Erfolg, der – auch in kommerzieller Hinsicht – diesem Ansatz zur Werterziehung beschieden ist, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß Wertklärung, wie sie *Raths u. a.* propagieren, einige schwerwiegende Probleme offen und ungelöst läßt und bei allzu unkritischer Anwendung etliche Gefahren heraufbeschwört, deren sich der Lehrer bewußt sein sollte, bevor er sich auf dieses methodische Konzept einläßt. Die Kritik wird im folgenden in fünf Thesen zusammengefaßt und begründet.

Die Autoren nehmen einen Standpunkt des *ethischen Relativismus* ein. Dieser beinhaltet, daß die Gültigkeit eines moralischen Urteils relativ ist in bezug auf die Werte und Bedürfnisse des Individuums oder der jeweiligen Kultur. Dieser Standpunkt tritt z. B. in jener weiter oben bereits zitierten und hervorgehobenen Passage zutage (s. o. S. 211). Er läßt sich aber eindeutig auch an anderen Stellen herauslesen, z. B. wenn die Autoren fragen, welche Reaktion ein Erwachsener zeigen solle, wenn ein Kind einen allen sieben Kriterien entsprechenden Wertungsprozeß durchläuft und sich für einen Wert entscheidet, der für eine Mehrheit von Menschen nicht annehmbar ist (als Beispiele werden Intoleranz und Diebstahl genannt). „Was ist zu tun? Wir haben die Einstellung, daß wir sein Recht auf eine Entscheidung für diesen Wert respektieren . . .“ (*Raths u. a.*, 1976, S. 260). In ihrer konsequenten Absage an jegliche Manipulation oder Indoktrination im Bereich der schulischen Werterziehung unterlassen es die Autoren aber somit, den Kindern Kriterien zu vermitteln, die ihnen bei der Entscheidung in Fällen konfligierender Werte helfen könnten. Moralische Probleme werden keineswegs in einer Weise geklärt, daß etwa nach Bedeutung, logischer Gültigkeit oder Vorannahmen bestimmter moralischer Positionen gefragt wird; die Kinder werden vielmehr sich selbst überlassen, was einen Kritiker des Ansatzes zu der ironischen Bemerkung veranlaßt hat, hier würde *Protagoras'* Satz, daß der Mensch das Maß aller Dinge sei, auf die Formel „*Ich bin das Maß aller Dinge*“ reduziert und die gesamte Wertproblematik verkümmere zur „narzißtischen Beschäftigung mit persönlichen Vorlieben, Gefühlen usw.“ (*Kazepides*, 1977, S. 104).

Nun ist die Position von *Raths u. a.* so wertrelativistisch auch wieder nicht. Dafür gibt es in ihrem Buch ebenfalls Belege. Der oben zitierte Satz lautet komplett: „Wir haben die Einstellung, daß wir sein Recht auf eine Entscheidung für diesen Wert respektieren – es ist sogar so, daß jede von manchen Kindern gemachte, echte Erfahrung es verlangt, daß nur ein solcher Wert zu rechtfertigen ist –, *wir müssen ihm jedoch oftmals das Recht absprechen, diesen Wert in die Tat umzusetzen*“ (S. 260; Hervorhebung durch mich, *L. M.*). Wie sich die Autoren dieses „Recht absprechen“ konkret vorstellen, wird an einer Episode deutlich, von der sie auf S. 137 f. berichten. Ein Lehrer unterhält sich mit seiner Klasse über das Abschreiben bei Tests. Der Lehrer sagt, daß er selbst Ehrlichkeit schätze und von der Klasse Ehrlichkeit erwarte. Auf die berechtigte Frage der Schülerin Ginger: „Aber wie können wir dann selbständig für uns entscheiden? Sagen Sie uns nicht gerade, was wir als Wert schätzen sollen?“ antwortet der Lehrer: „Nicht genau. Ich habe nicht vor, euch zu sagen, worauf ihr Wert legen sollt. Das ist eure Aufgabe. Ich will jedoch sagen, daß ihr in dieser Klasse – nicht unbedingt woanders – bei Tests ehrlich zu sein habt oder bestimmte Folgen in Kauf nehmen müßt. Ich meine lediglich, daß ich keine Tests schreiben lassen kann, ohne daß dabei die Regel der Ehrlichkeit beachtet wird. Diejenigen von euch, die Unehrllichkeit als Wert wählen, dürfen diese hier nicht ausüben, das ist alles, was ich zu sagen habe“ (S. 138).

Diese Antwort des Lehrers ist m. E. unbefriedigend und widersprüchlich. Unbefriedigend insofern, als der Lehrer keinerlei Anstalten macht, den Kindern zu begründen, weshalb er auf Ehrlichkeit so großen Wert legt. Die Antwort des Lehrers steht außerdem im krassen Widerspruch zu der von Anhängern des Wertklärungsansatzes geäußerten radikalen Absage an jegliche Indoktrination im Bereich der Werterziehung (s. *Simon*, im vorliegenden Band). Hier gestattet der Lehrer den Kindern keinerlei Spielraum für eigene Entscheidungen (und er kann es in diesem Fall auch wohl kaum tun, ohne nicht das gesamte Beurteilungssystem der Schule, das immer noch auf einem einseitig individualistischen Leistungsprinzip beruht, in Frage stellen zu müssen); im Gegenteil, er setzt strikt und autoritär ein Gebot (Ihr habt bei Tests ehrlich zu sein . . .) mit gleichzeitiger Strafandrohung im Falle einer Übertretung

desselben (. . . oder ihr müßt bestimmte Folgen in Kauf nehmen). Hier tritt das Dilemma des ethischen Relativismus zutage. Mit ihrem ausschließlichen Interesse am Wertungsprozeß, dem Ausblenden von Problemen, die mit der Existenz individuell und/oder gesellschaftlich destruktiver Wertorientierungen auftauchen können, und der Leugnung überdauernder und allgemein anerkannter Grundwerte (vgl. hierzu die Beiträge von *Weber* und *Schmidt* im vorliegenden Band) manövrieren sich *Raths u. a.* zwangsläufig in eine Sackgasse, aus der sie nicht herauskommen, solange sie nicht Grundentscheidungen über die Rechtmäßigkeit und Gültigkeit bestimmter Werte fällen. (Sie tun dies ja bereits in dem Augenblick, in dem sie für Wertklärung plädieren und klare Wertvorstellungen dem einzelnen vermitteln wollen, damit dieser weniger apathisch, ziellos, oberflächlich usw. sei. Somit kann von absolutem Wertrelativismus sowieso nicht mehr die Rede sein.)

Seit einiger Zeit scheinen die Verfechter einer moralischen Erziehung im Sinne der referierten Wertklärungsverfahren selbst von der Unhaltbarkeit ihres rigiden Wertrelativismus überzeugt zu sein. Das National Humanistic Education Center in Saratoga Springs, das vor allem für die Verbreitung der Ideen und Materialien zur Wertklärung sorgt, verschickt auf Anfrage ein Positionspapier von *Kirschenbaum, Harmin, Howe & Simon* („In defense of values clarification“), in dem die Autoren sich klar zu den Werten der persönlichen Autonomie, der Gerechtigkeit und der sozial konstruktiven Werte des Lebens, der Freiheit, des Strebens nach Glück sowie jenen Werten bekennen, die in der „Bill of Rights“ und der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen niedergelegt sind (vgl. auch *Clark*, 1977, und *Kirschenbaum*, 1977, S. 398).

These 2: *Bei der Wertklärungsmethodologie besteht die Gefahr einer Trivialisierung moralischer Probleme*

Der zweite Kritikpunkt hängt eng mit dem philosophischen Standpunkt des ethischen Relativismus zusammen und betrifft die Gegenstände, auf die *Raths u. a.* ihre Wertklärungsstrategien beziehen. Wie weiter oben bereits erwähnt (s. S. 215), werden Methoden der Wertklärung für sehr unterschiedliche Gegenstandsbereiche vorgeschlagen: Religion, Politik, Krieg, Autorität und Gesetze sollen ebenso befragt werden wie Freizeit, Geld, materieller Besitz, Mode und Geschmack. Dies erweckt aber den Eindruck, als könne man Glaubensüberzeugungen, politische Einstellungen und juristische Probleme in gleicher Weise legitimieren bzw. erörtern wie Freizeitgewohnheiten, Konsumverhalten und Geschmacksfragen. „Auf diese Weise werden Fragen zur Todesstrafe, zur Abtreibung, welche Zahnpasta jemand bevorzugt, ob Gott existiert, ob jemand regelmäßig Zähne putzt oder ob jemand Joghurt mag, so behandelt, als hätten sie alle dieselbe logische Struktur oder seien gleich wichtig“ (*Kazepides*, 1977, S. 105; eigene Übersetzung, *L. M.*). Wertklärung nach dem Ansatz von *Raths u. a.* droht fundamentale moralische Probleme mit ziemlich trivialen Problemen persönlicher Neigungen zu verwirren (vgl. auch *Wehlage & Lockwood*, 1976; *Lockwood*, 1975 u. 1977a; *McGough*, 1977; *Gluck*, 1977).

Diese Gefahr läßt sich jedoch bannen durch eine Trennung moralischer Werte von außermoralischen, wie sie beispielsweise *Frankena* vorschlägt, der zu den außermoralischen Werten Dinge zählt,

- die wegen ihres Nutzens für einen gegebenen Zweck gut sind (*Nützlichkeitswerte*);
- die als Mittel zu etwas Gutem gut sind (*instrumentale Werte*);
- die gut sind, weil das Erlebnis ihrer Betrachtung in sich gut oder lohnend ist (*inhärente Werte*);
- die in sich, wegen ihrer Eigenschaften gut sind (*eigenständige Werte*);

- die gut sind, weil sie zu dem in sich guten Leben einen Beitrag leisten (*beitragende Werte*);
 - die alles in allem betrachtet gut sind (*Endwerte*).
- (Vgl. *Frankena*, 1972, S. 100)

Davon abzuheben sind *moralische Werte*, d. h. Sachverhalte, die aus moralischen Gründen gut sind, wozu *Frankena* jene Werte rechnet, die auf die Moral als gesellschaftliche Institution bezogen sind; jenes System neben Konvention, Recht und Eigeninteresse, ohne das „kaum zufriedenstellende Bedingungen für ein menschliches Zusammenleben in der Gemeinschaft gegeben sein“ dürfte (*Frankena*, 1972, S. 139). Man könnte dieses System der Moral mit *H. Roth* auch bezeichnen als „die Gesamtheit der Imperative des Verhaltens . . ., die eine Versöhnung zwischen den Bedürfnissen und Ansprüchen des Individuums bzw. denen von Gruppen ermöglicht, und zwar ohne Verschleierung der Konflikte, aus denen heraus sie in ständiger Selbsterneuerung und weiterer Annäherung an die großen Menschheitsideale lebendig bleibt“ (*Roth*, 1971, S. 404). Demnach ließen sich Werte, die z. B. auf die Menschenrechte oder auf das Gemeinwohl bezogen sind oder mit Problemen der Gleichheit und Gerechtigkeit unter den Menschen zu tun haben, als moralische Werte bezeichnen. Diese Werte sind relativ überdauernd und konsensfähig. Für sie lassen sich Kriterien und grundlegende Prinzipien finden, die eine Entscheidung über das moralisch Gute ermöglichen und begründen (vgl. den Beitrag von *Weber* im vorliegenden Band). Solche Kriterien und Standards zu vermitteln und einsichtig zu machen, ist eine Aufgabe, der sich auch jener Lehrer stellen müssen, der Indoktrinationsmethoden in der Wertziehung radikal ablehnt. Tut er es nicht, vermittelt er seinen Schülern den Eindruck, als ließe sich jeder moralische Standpunkt, sei er z. B. faschistisch, autoritär oder demokratisch, egoistisch oder altruistisch, eigennützig oder gemeinwohlorientiert, in gleicher Weise rechtfertigen und je individueller, freier Entscheidung anheimstellen. Daraus entstünde eine verkürzte Sichtweise von Moralität, die alle Kontroversen, die mit Wertkonflikten, Konfliktklärungen und moralischer Rechtfertigung verbunden sind, vermeidet und die Komplexität von Wertproblemen im menschlichen Zusammenleben ignoriert (vgl. *Lockwood*, 1975, S. 48). Das bedeutet, daß die von *Raths u. a.* empfohlene Wertklärungsmethodologie im Bereich der moralischen Werte nur begrenzt einsetzbar ist und der Ergänzung durch andere Vorgehensweisen bedarf (s. hierzu meinen Beitrag im I. Teil des vorliegenden Bandes). Diese Einschränkung sagt aber noch nichts aus über die Bedeutung des Wertklärungsansatzes für den Gegenstandsbereich der außermoralischen Werte. Selbst die heftigsten Kritiker der Werttheorie von *Raths u. a.* müssen einräumen, daß Wertklärung ein höchst nützliches Vorgehen zur Selbsterforschung ist und reflektiertes Entscheiden und Handeln in vielerlei Lebensbereichen begünstigt.

These 3: *Das Recht des Schülers auf Schutz seiner Privatsphäre wird durch bestimmte Methoden der Wertklärung bedroht.*

Bei der Durchsicht der Fragen an die Schüler, wie sie u. a. im autobiographischen Fragebogen oder beim öffentlichen Interview gestellt werden (s. o.), fällt auf, daß einige davon sich direkt auf Verhaltensgewohnheiten beziehen (z. B. die Fragen 5, 9, 10, 11, 15, 34, 35 des oben abgedruckten Fragebogens), die sich im Privatbereich der Familie entwickelt haben und für die niemand Rechenschaft abzulegen bzw. zu fordern hat. Die Gefahr eines Mißbrauchs solcher Informationen zum Schaden der betroffenen Familie oder des einzelnen Schülers (z. B. wenn sie zum Gegenstand von übler Nachrede, Hänselei und Spott werden) ist zu groß, als daß der Lehrer sie überlegt und offen mit den Schülern seiner Klasse behandeln dürfte. Deshalb sollte der Lehrer solche Fragen, die in die Intimsphäre des

einzelnen oder von Gruppen eindringen, tunlichst meiden, zumal deren Behandlung im Rahmen von Erziehungsmaßnahmen in der Schule wohl schwerlich zwingend zu begründen sein wird. Die Gefahr einer Verletzung der Privatsphäre des einzelnen und seiner Familie durch bestimmte Methoden der Wertklärung ist auch der Grund, weshalb sich viele Eltern und Pädagogen in den Vereinigten Staaten gegen eine Werterziehung in der Schule nach dem Ansatz von *Raths u. a.* wenden (*McGough, 1977; Lockwood, 1977b; Gluck, 1977*). Die Verfechter der Wertklärungsmethoden werden zwar entgegenhalten, daß es dem Schüler ja freigestellt sei, die Fragen zu beantworten und daß er jederzeit „passen“ könne; die Realität zeigt aber, daß der Gruppendruck durch die Mitschüler so stark ist, daß sich kaum ein Befragter traut, von diesem Recht Gebrauch zu machen. Außerdem werden die Schüler, besonders die jüngeren, im Moment der Befragung nur selten ermessen können, welche Konsequenzen die Preisgabe intimer Informationen unter Umständen haben könnte.

These 4: Einige Wertklärungsmethoden gehören in den Bereich der klinisch-psychologischen Therapie und erfordern eine entsprechende Qualifikation von demjenigen, der sie anwendet.

Wer mit der „Erziehungspsychologie“ des Ehepaares *Tausch* oder mit Methoden der nicht-direktiven Beratung vertraut ist, wird bei der Lektüre des Buches von *Raths u. a.*, besonders in den Kapiteln 3, 4 und 5, in denen die Werttheorie sowie die *klärende Entgegnung* als zentrales Wertklärungsverfahren vorgestellt werden, den Eindruck bekommen, hier handle es sich um eng verwandte Ansätze: Auch bei *Raths u. a.* steht das Individuum im Mittelpunkt, verhält sich der Lehrer non-direktiv, pflegt er einen nicht-autoritären Erziehungsstil, soll er „aufrichtig“ und „echt“ sein. Obwohl die Autoren betonen, Wertklärung sei keine Therapie (S. 101; vgl. auch *Kirschenbaum, 1977; Simon & Clark, 1975*), und sich mit ihrer Werttheorie hauptsächlich auf *Dewey (1937)* berufen, läßt sich, wie *Lockwood (1975)* in einer Gegenüberstellung grundlegender Aussagen beider Ansätze überzeugend nachgewiesen hat, eine frappierende Ähnlichkeit mit der klienten-zentrierten Gesprächspsychotherapie von *Carl Rogers* feststellen: Übereinstimmung besteht (a) in den Bedingungen für das Bedürfnis nach Behandlung, (b) in den Ergebnissen der Behandlung, (c) in den Hauptmerkmalen des Behandlungsprozesses und (d) in der Rolle des Lehrers bzw. Therapeuten (vgl. *Lockwood, 1975, S. 44*). Besonders in der Nachfolgeliteratur zu *Raths u. a.* wird dieser therapeutische Einschlag noch deutlicher. Damit stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Ausbildung des Durchschnittslehrers ausreicht, um solche Methoden in seiner Klasse angemessen verwenden zu können. Die Gefahr des dilettierenden und unverantwortlichen Experimentierens durch den untrainierten Lehrer sollte gesehen werden. Sie könnte dadurch gemildert werden, daß die Autoren von Wertklärungsstrategien bei jeder vorgeschlagenen Methode vermerken, ob diese therapeutische Fähigkeiten seitens des Lehrers erfordert oder nicht (vgl. *Lockwood 1977a*).

These 5: Die empirische Basis der Werttheorie von Raths u. a. ist zu dünn, als daß so weitreichende Verallgemeinerungen und Erfolgsprognosen abgegeben werden dürfen.

„Wir behaupten, daß sich Kinder, denen man hilft, das Bewertungsverfahren dieses Buches anzuwenden, weniger apathisch, verwirrt und unvernünftig, und positiver, zielbewußter und begeisterungsfähiger verhalten“ (*Raths u. a., 1976, S. 25*). „Der Lehrer, der die Werttheorie auf irgendeine der in diesen Kapiteln vorgeschlagenen Art und Weisen in die Tat umsetzt, kann erwarten, daß die Kinder mehr Werte haben werden, daß sie sich der Werte,

die sie haben, mehr bewußt werden, daß sie Wertbegriffe haben, die mehr miteinander übereinstimmen, und vor allem, daß sie bereit sind, das Bewertungsverfahren anzuwenden, während sie heranwachsen und lernen“ (a. a. O., S. 65). „Es mag den Lehrer jedoch ermutigen zu wissen, daß die Wertmethoden dieses Buches, sobald sie beherrscht werden, in vielen Fällen das Unterrichten *leichter*, erfreulicher und wirkungsvoller macht“ (S. 219). Diese drei Zitate belegen, daß die Autoren ihrer Wertklärungsmethodik keineswegs nur bescheidene Unterrichtserfolge zugeschrieben wissen wollen. Am Ende ihres Buches berichten sie von zwölf Forschungsprojekten, in denen versucht worden ist, die Werttheorie empirisch zu überprüfen. Die Ergebnisse waren durchaus nicht immer überzeugend, veranlaßten die Autoren aber zur Hoffnung, daß weitere Untersuchungen „zu einem besseren Verständnis der Wertklärung und ihrer Bedeutung für die Erziehung führen (werden), und dies wiederum wird bessere Ergebnisse in der Klasse sowie glücklichere, besser integrierte, produktivere Menschen hervorbringen“ (S. 263). Seit dem Erscheinen ihres Buches sind über zehn Jahre vergangen. Die Behauptungen über erzielbare Verhaltensänderungen durch Wertklärung werden nach wie vor aufrechterhalten (vgl. *Simon & Clark*, 1975, S. 17 f.; *Kirschenbaum*, 1977, S. 401).

Inzwischen liegen weitere Forschungsberichte zur Werterziehung mittels Wertklärung vor, die zum Großteil auf Magister- und Doktorarbeiten in Pädagogik an amerikanischen Universitäten und Lehrer-Colleges zurückgehen. *Lockwood* (1977c) hat davon 13 herausgegriffen, die ihm als wissenschaftlich akzeptabel und diskussionswürdig erscheinen. Diese Untersuchungen unterzog er einer strengen Überprüfung bezüglich ihres Zweckes, ihrer Hypothesen, des Umfangs und Alters der untersuchten Schüler, der experimentellen Behandlung und der Dauer des Experiments, der verwendeten Instrumente u. ä. Bei seiner Analyse kommt *Lockwood* zu dem Ergebnis, daß die vorliegenden Befunde noch nicht ausreichen, um auch nur einen Teil der von den Vertretern und Anhängern des Wertklärungsansatzes behaupteten Effekte zu bestätigen.

Demnach scheint es angebracht, mit etwas größerer Bescheidenheit die schulischen Wohltaten einer Werterziehung im Sinne von *Raths u. a.* vorzutragen (z. B. dürfte ein Satz, wie er auf S. 225 zu finden ist und der dem sensiblen Lehrer geradezu als Nötigung erscheinen muß, nicht so stehenbleiben: Darin behaupten *Raths u. a.*, ein Mensch, der *nicht* die Methode der Wertklärung anwendet, führe wahrscheinlich ein Leben, „in dem die menschliche Fähigkeit, ein ethisch hochstehendes Leben zu führen, nicht voll ausgeschöpft wird“). Daß eine strenge experimentelle Überprüfung von Wertklärungseffekten so schwierig ist, hat vielerlei Gründe. Der gravierendste ist wohl, daß der Bereich der Werte ein relativ wenig erforschtes Gebiet ist und demnach nur beschränkt auf erprobte Forschungsinstrumentarien zurückgegriffen werden kann (vgl. hierzu meinen Beitrag im ersten Teil des vorliegenden Bandes). Ein weiterer Grund dürfte in der unpräzisen und zu global formulierten Zielsetzung eines Unterrichts mit Wertklärungsmethoden liegen, die eine angemessene Operationalisierung für die Überprüfung von Forschungshypothesen erschwert. Schließlich sei die ungewöhnliche Art, wie *Raths u. a.* „Wert“ definieren, erwähnt (s. o.). Die Festlegung des Wertbegriffs auf einen Prozeß des Wertens, der diese sieben Merkmale aufweisen muß, verlangt ein pädagogisch-diagnostisches Vorgehen, das von der üblichen Produkt- und Lernzielorientierung weitgehend absieht und den Lernprozeß zu rekonstruieren versucht. Auch in der Lernprozeßdiagnostik befindet sich die Forschung noch im Anfangsstadium.

Die hier vorgebrachten kritischen Anmerkungen sollten nun nicht den Eindruck vermittelt haben, als sei der gesamte Ansatz von *Raths u. a.* ein fragwürdiges Vorgehen schulischer Werterziehung. Sie sollten vielmehr als konstruktive Kritik verstanden werden, die aufzeigt, an welchen Stellen dieser Werttheorie noch weitere Klärung herbeigeführt und ausgedehnt

tere Forschungsarbeit unternommen werden muß. Das Programm von *Raths u. a.* hat nicht nur die Diskussion um moralische Erziehung in Nordamerika ungemein belebt und der Praxis schulischer Werterziehung dort neue Impulse verliehen; es kann auch bei uns ein beachtliches Element schulischer Arbeit mit Wertvorstellungen werden. Es ist ein erfolgreiches Programm, das – auch nach den Erfahrungen, die der Verfasser dieses Beitrages bei der Erprobung einiger Wertklärungsstrategien mit Schülern und Lehrerstudenten selbst gewinnen konnte – bei Lehrern als auch bei Schülern „ankommt“, da es die Routine des Schulalltags aufbricht und den Schüler und seine Probleme in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt. Es klärt eigene Sozialisationserfahrungen auf und fordert den einzelnen immer wieder heraus, sich die Frage zu stellen: „Warum bin ich so geworden, wie ich jetzt bin?“ Damit kommt ein vielfach in der von Hektik, Leistungs- und Stoffdruck geprägten Schule verlorengegangenes Moment der „Selbstbesinnung“ in den Unterricht, die der individuellen Sinnfindung nur förderlich sein kann. Die ideen- und abwechslungsreichen Methoden, die *Raths u. a.* vorschlagen, sind dabei eine tatsächliche Hilfe für den Lehrer. Sie sollten aber, was die voranstehenden Anmerkungen nahelegen, nicht in rezeptologischer und unkritischer Weise vom einzelnen Lehrer übernommen werden. Der Lehrer wird sich darüber im klaren sein müssen, daß er eine völlig wertneutrale Position nicht wird durchhalten können, wenn er diese Strategien verwendet. Gerade was die *moralischen* Werte (s. o.) betrifft, fällt ihm die Rolle desjenigen zu, der von Fall zu Fall Kriterien der moralischen Beurteilung und Begründungszusammenhänge aufweist und zur Diskussion stellt, Rechtfertigungsprobleme andeutet sowie Handlungsalternativen und -konsequenzen aufzeigt. Bei der Auswahl von Wertklärungsstrategien ist ferner zu bedenken, ob mit ihnen unnötigerweise in die Privatsphäre des Kindes oder seiner Eltern eingedrungen wird und ob sie klinisch-psychologische Qualifikationen bei der Durchführung erfordern. Trifft dies nicht zu und werden die obengenannten Einwände berücksichtigt, so steht m. E. einer pädagogisch vertretbaren und erfolgversprechenden Anwendung der hier dargestellten Methoden der Wertklärung in der schulischen Erziehungsarbeit eigentlich nichts mehr im Wege . . .