

Lehrstuhl für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung
der empirischen pädagogischen Forschung
(Prof. Dr. Erich Weber)

Lutz Mauermann:

WERTKLÄRUNG UND WERTORIENTIERUNG IM UNTERRICHT (WWU)
Abschließender Bericht über Verlauf und Ergebnisse des
Augsburger Forschungsprojekts WWU (1977-1981)

Gedruckt in der Vervielfältigungsstelle der Universität
Augsburg, Memminger Str. 6
Auflage: 80

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
1. Vorarbeiten zum Projekt	9
1.1 Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung	9
1.2 Vorliegende Curricula zur Wertklärung und Wertorientierung	10
1.3 Erfahrungen innovativer Schulforschung im Bereich der moralischen Erziehung	14
1.4 Handlungsorientierte Forschung als methodologisches Paradigma für das Projekt WWU	18
1.4.1 Merkmale der Handlungsforschung	18
1.4.2 Empirisch-analytische vs. handlungsorientierte Forschung	21
1.4.3 Versuch einer Würdigung	24
1.5 Projektierung der handlungsorientierten Forschungsphase	27
2. Bericht über den Verlauf der handlungsorientierten Forschungsphase	32
2.1 Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe während der Schuljahre 1978/79 und 1979/80	32
2.2 Erwartungen der Gruppenmitglieder an die Projektarbeit	34
2.3 Verlauf und Schwerpunkte der wöchentlichen Arbeitssitzungen	36
2.3.1 Zum Verlauf der gemeinsamen Sitzungen	36
2.3.2 Diskussion von Beiträgen zu Theorie und Praxis moralischer Erziehung	37
2.3.3 Entwicklung, Aufzeichnung und Auswertung exemplarischer Unterrichtsmodelle	40
2.3.4 Beratungen im Anschluß an die Persönlichkeitsbefragung der Schüler	42
2.3.5 Erarbeitung eines Orientierungsrahmens für die Projektarbeit im Schuljahr 1979/80	48
2.3.6 Lehrplananalysen	50
2.3.7 Sonstige Themen und Probleme	51
2.4 Wochenendseminare der Projektgruppe	54
2.5 Erfahrungen und Erkenntnisse aus der zweijährigen Zusammenarbeit	58
2.5.1 Die Projektarbeit aus der Sicht der Praxis	58
2.5.2 Die Projektarbeit aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung	64

3. Anmerkungen zu den erarbeiteten Materialien für den Unterricht	70
3.1 Zur Entstehungsgeschichte	70
3.2 Zur Konzeption des Materialienbandes	71
3.3 Inhaltsangabe zum Materialienband	72
4. Möglichkeiten der Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht - Dokumentation während des Schuljahres 1979/80	75
4.1 Fragestellung und Datengrundlage	75
4.2 Verteilung der protokollierten WWU-Aktivitäten nach Unterrichtsfächern	78
4.3 Zeitaufwand für WWU-Aktivitäten	81
4.4 Gegenstand der WWU-Aktivitäten	83
4.5 Didaktisch-methodische Aspekte	87
4.6 Schülerreaktionen	89
4.7 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen	95
5. Zur Frage der erzieherischen Wirksamkeit von Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht	99
5.1 Vorbemerkung	99
5.2 Probleme und Ergebnisse der Evaluation schulischer Sozialisationswirkungen	101
5.3 Effektivitätsuntersuchungen im Bereich der moralischen Erziehung	107
5.3.1 Untersuchungen im Anschluß an KOHLBERG	108
5.3.2 Untersuchungen im Anschluß an RATHS u. a.	111
5.3.3 Schlußfolgerungen für das WWU-Projekt	113
5.4 Der Evaluationsversuch des WWU-Projekts	115
5.4.1 Hypothesenbildung	115
5.4.2 Versuchsplanung	132
5.4.3 Stichprobe	134
5.4.4 Methode	140
5.5 Ergebnisse der WWU-Untersuchung	145
5.5.1 Willenskontrolle	145
5.5.2 Aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	147
5.5.3 Feinfühligkeit	148
5.5.4 Selbsterlebte Impulsivität und Unbekümmertheit	149
5.5.5 Schulischer Ehrgeiz	151

5.5.6 Bereitschaft zu sozialem Engagement	152
5.5.7 Zusammenfassung der evaluationsrelevanten Ergebnisse	153
5.5.8 Weitere Befunde	154
5.6 Diskussion der Ergebnisse und Schluß- folgerungen	158
6. Zusammenfassung der Projektbefunde und mögliche Konsequenzen für die Schule	165
6.1 WWU im Zusammenhang mit dem Erziehungsauf- trag der Schule	165
6.2 WWU und Lehrplanvorgaben	168
6.3 Zur erzieherischen Wirksamkeit von WWU	171
6.4 Einige Markierungspunkte auf dem Weg zu einer pädagogisch neuorientierten Schule	173
Literaturverzeichnis	181
Anhang	190

V O R W O R T

In der jüngsten Vergangenheit wurde der Erziehungsauftrag der Schule stark vernachlässigt. Vor allem waren es die schlechten Erfahrungen mit der indoktrinierenden Gesinnungsmache des politischen Totalitarismus und den permissiv mißverstandenen pluralistischen Demokratiekonzepten sowie die Auswirkungen der antiautoritären Bewegung und der einseitig politökonomischen Ideologiekritik, die mit ihren Diffamierungen der herkömmlichen bürgerlichen Tugenden zur erzieherischen Verunsicherung und Zurückhaltung beigetragen haben. Hinzu kam, daß in unserem öffentlichen Schulwesen der Szientismus immer dominanter wurde. Er bewirkte, daß Wertungen und Sinnorientierungen in den Bereich des Subjektiven und Privaten verwiesen wurden und infolge der fachwissenschaftlich überfrachteten Lehrpläne weitgehend unberücksichtigt blieben. Außerdem hat das pädagogisch mißratene Leistungs- und Selektionsprinzip erziehungswidrige Entwicklungen in unserem Bildungswesen ausgelöst.

Angesichts dieser Situation wird neuerdings eine bildungspolitische und pädagogische Tendenzwende gefordert, die man z. B. durch die Formeln der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" und "Mut zur Erziehung" zum Ausdruck bringt. Derartige, lediglich appellative und abstrakte Parolen sind als Leerformeln nicht nur mißverständlich, sondern auch unwirksam.

Von Seiten der wissenschaftlichen Pädagogik werden hierzulande fast nur grundsätzliche, theoretisch-spekulative Erörterungen zu den schulischen Erziehungsaufgaben und -problemen, ohne Erfahrungskontrolle, vorgelegt. Im Unterschied dazu wurde am "Lehrstuhl für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der empirisch pädagogischen Forschung" (Prof. Dr. E. Weber) das Forschungsprojekt "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht" realitäts- und praxisbezogen geplant und von 1978 bis 1980 durchgeführt. Dieses Projekt ist auch ein Beitrag zum Forschungsschwerpunkt "Lehrerbildung und Schule", der im Rahmen des Bayerischen Hochschulgesamtplans (1977) für die Philosophische Fakultät I der Universität Augsburg festgelegt wurde.

Die Konzeption und Realisation dieses Forschungsvorhabens hat der Projektleiter, Herr Dr. Lutz Mauermann, im folgenden Forschungsbericht detailliert und transparent, redlich und selbstkritisch dargestellt.

Das Forschungsprojekt "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht", das von Herrn Dr. Mauermann gemeinsam mit zehn freiwillig mitarbeitenden Lehrern (der 5. bis 9. Jahrgangsstufe) an einer Augsburger Hauptschule über zwei Schuljahre hinweg unter sehr schwierigen Arbeitsbedingungen durchgeführt wurde, war so angelegt worden, daß es sowohl von den Bedingungen der alltäglichen Schulwirklichkeit als auch von den Vorgegebenheiten der Lehrpläne und Schulordnung ausging, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die gegenwärtige Schulrealität zu gewährleisten. Das Projekt wurde im Sinne des Paradigmas der pädagogischen Handlungsforschung durchgeführt, die durch enge Kooperation von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungspraktikern eine unmittelbare Praxisverbesserung im pädagogischen Feld anstrebt, wobei empirische und hermeneutische Methoden kombiniert angewendet werden.

In dem Projekt sollte untersucht werden, ob und wie unter den gegebenen, realen Verhältnissen ein an den Leitvorstellungen der moralischen Mündigkeit und des demokratischen Ethos orientierter, erzieherisch wirksamer Unterricht möglich ist, welche Ansatzpunkte dazu in den Lehrplänen zu finden sind, welche Freiräume für den Einsatz spezieller Verfahren der Wertklärung und Wertorientierung erschlossen werden können, welche Chancen eines erzieherisch fruchtbaren außerunterrichtlichen Schullebens sich nutzen lassen. Außerdem sollten Unterrichtsmodelle und -materialien entwickelt werden, die als didaktische Hilfen und Anregungen im Bereich der Lehrerbildung und -fortbildung einsetzbar sind. Sie haben in zahlreichen Videoaufzeichnungen, Unterrichtsskizzen und -materialien ihren Niederschlag gefunden und sind z. T. in einem eigenen Band erschienen (vgl. L. Mauermann u. a.: Wertklärung und Wertorientierung. Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule. Donauwörth 1981).

Die Fülle der Ergebnisse und Erkenntnisse, welche das Projekt erbracht hat, kann nur dem Forschungsbericht selbst entnommen werden (vgl. Zusammenfassung S. 165 ff.). Besondere Beachtung verdienen auch die im Bericht festgehaltenen methodologischen Erfahrungen. Sie lassen vor allem die Schwierigkeiten und Grenzen der pädagogischen Handlungsforschung deutlich werden, die nur durch sehr großen Zeit- und Personalaufwand überwindbar sind, also unter Voraussetzungen, die nicht gegeben waren.

Ein bildungspolitisch und schulpädagogisch besonders bedeutungsvolles Resultat des Projektes dürfte die empirisch belegte, desillusionierende Erkenntnis sein, daß unter den derzeitigen Verhältnissen der schulische Erziehungsauftrag im Regelfall nicht nur zu kurz kommt, sondern daß selbst dann, wenn man sich unter den gegenwärtigen Bedingungen ernsthaft um eine Überwindung des erzieherischen Defizits bemüht, lediglich sehr bescheidene Erfolge erwartet werden dürfen. Es genügt eben nicht, gutgemeinte Parolen appellativ zu verkünden und in die Präambeln der Lehrpläne erbauliche Proklamationen aufzunehmen, wenn sonst alles unverändert bleibt. Dringend erforderlich ist heute vor allem eine stoffliche Entlastung der Fachcurricula, die Schaffung des nötigen pädagogischen Freiraums zur Erfüllung des schulischen Erziehungsauftrags, eine zureichende Aus- und Fortbildung der Lehrer gerade auch in erzieherischer Hinsicht sowie überzeugende und erfolgversprechende Erziehungskonzepte und -methoden.

Letzteres nicht bloß postuliert oder nur vom Schreibtisch aus propagiert, sondern unter den Anforderungen der Schulwirklichkeit konkret entwickelt und praktisch erprobt zu haben ist das Verdienst von Dr. Mauermann und der am Projekt mitarbeitenden Lehrer. Für ihr enormes Engagement gebührt ihnen Dank und Anerkennung. Vielmals danken möchte ich aber auch jenen Personen und Institutionen, die das Forschungsprojekt ermöglicht und gefördert haben, insbesondere der Schulverwaltung und der Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg.

1. Vorarbeiten zum Projekt

1.1 Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung

Im Jahre 1975 realisierten der Lehrstuhl für Psychologie im ehemaligen Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich (Prof. Dr. Rolf Oerter) und der Lehrstuhl für Pädagogik im damaligen Philosophischen Fachbereich I (Prof. Dr. Erich Weber) der Universität Augsburg ein gemeinsames Forschungsprojekt, das eine Neuorientierung der emotionalen Dimension von Erziehung und Unterricht zum Ziel hatte. Die Forschungsbefunde wurden in einem Sammelband publiziert (OERTER & WEBER 1975). Die zwölf Beiträge befaßten sich in einem grundlegenden ersten Teil mit dem sozialwissenschaftlichen Forschungsstand über Emotion, in einem weiteren Teil mit speziellen Problemen des emotionalen Verhaltens in Erziehung und Unterricht und in einem dritten Teil mit curricularen Anregungen für den Erziehungspraktiker. Die Arbeit an diesem Projekt erbrachte nicht nur die Erkenntnis, daß Emotionen in der Psychologie und Pädagogik der Gegenwart sträflich vernachlässigt worden waren, sie deckte auch einen Mangel an unterrichts- und erziehungspraktischen Konzepten und Modellen für emotionsrelevante Lernhilfen auf. Der Verfasser dieses Berichts, der sich im Rahmen dieser Forschung mit dem Problem der Umsetzung sozialwissenschaftlicher Befunde zum emotionalen Lernen in Unterrichtsplanung und -gestaltung befaßte, stieß bei der Durchsicht einschlägiger Literatur auf das Buch "Values and Teaching" von RATHS, HARMIN & SIMON (1966), das sich für die Praxis emotionaler Erziehung als besonders anregend erwies (MAUERMANN 1975, S. 312 ff.).

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit RATHS u. a., die eine systematisch provozierte Reflexion individueller Wertvorstellungen beim Heranwachsenden intendieren, lenkte die Aufmerksamkeit auf ein weiteres bis dato vernachlässigtes Gebiet erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Forschung: die Problematik der Werte in Unterricht

und Erziehung. Die Kritik an der unzulänglichen Berücksichtigung wertklärender und wertorientierender Lernhilfen in einem Unterricht, in dem es im Zeichen curricularer Innovationen nahezu ausschließlich nur noch um kognitiv operationalisierbare und damit nachprüfbare Effizienz geht, artikulierte sich in den damals aufkommenden bildungspolitischen Forderungen nach "Repädagogisierung der Schule" und "Wiedergewinnung des Erzieherischen". Daß es sich bei diesen Parolen mehr oder weniger um Leerformeln handelte, war offensichtlich; denn bildungspolitische Konsequenzen blieben aus, die eine Verbesserung der Erziehungssituation an den Schulen hätten bringen können. Allem Anschein nach mangelte es an Entscheidungshilfen für die Gestaltung eines erzieherisch effektiveren öffentlichen Schulwesens. Zur Beantwortung der Frage nach den schulischen Möglichkeiten einer moralischen Erziehung der Heranwachsenden sollte ein Forschungsvorhaben des Lehrstuhls für Pädagogik der Philosophischen Fakultät I (Prof. Dr. E. Weber) beitragen, das in einer ersten Phase einen Überblick über gegenwärtig diskutierte und praktizierte Ansätze in diesem Bereich verschaffen und in einer anschließenden Phase praktische Lösungsversuche initiieren sollte. Als zentrale Gegenstände wurden wertklärende und wertorientierende Lernhilfen im Rahmen organisierter Lernprozesse ins Auge gefaßt, weshalb das Projekt "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht" benannt wurde.

1.2 Vorliegende Curricula zur Wertklärung und Wertorientierung

Zum Zeitpunkt des Beginns der ersten Projektphase im Jahre 1977 mußte sich eine Bestandsaufnahme vor allem auf Konzeptionen moralischer Erziehung aus England und den USA stützen, da einschlägige Ansätze, die in unserem Sprachraum vorgelegt worden waren, entweder eher theoretisch-grundsätzlicher Art (WEBER 1973) oder lediglich exemplarisch konkretisiert und ohne Erfahrungskontrolle waren (BRUNNHUBER & ZÖPFL 1975).

Bei der Analyse kristallisierten sich vor allem vier didaktische Ansätze mit Modellcharakter heraus:

- a. das Character Education Curriculum des American Institute for Character Education (AICE 1974),
- b. die Programme "Lifeline" und "Startline" der englischen Forschergruppe um Peter McPHAIL (McPHAIL u. a. 1972; 1978),
- c. der Wertklärungsansatz von Louis RATHS u. a. (RATHS, HARMIN & SIMON 1966; SIMON, HOWE & KIRSCHENBAUM 1972),
- d. moralische Erziehung nach dem Modell der kognitiven Moralentwicklung von Lawrence KOHLBERG (KOHLBERG 1974; KOHLBERG & TURIEL 1971).

zu a.: Hier handelt es sich um ein Programmpaket für die ersten fünf Schuljahrgänge. Ausgehend von einem mehr oder weniger willkürlich gesetzten Katalog von Tugenden, normativen Orientierungen und Postulaten für ein friedvolles Zusammenleben ("Freedom's Code") wurden Lernziele operationalisiert und Vorschläge zum methodischen Vorgehen und zur Lernkontrolle gemacht.

zu b.: Die beiden englischen Programme "Lifeline" (für Sekundarstufe II) und "Startline" (für Primarstufe und Sekundarstufe I) sind sozialpsychologisch-interaktionistisch ausgerichtet. Moralische Erziehung soll vor allem durch die Sensibilisierung der Schüler für die Bedürfnisse, Interessen und Gefühle der Mitmenschen betrieben werden. Ziel ist die Aneignung eines von Reflexion und Rücksichtnahme geprägten Lebensstils (considerate life-style).

zu c.: Stark von den Ideen der humanistischen Psychologie und Pädagogik geprägt ist die Konzeption von RATHS und Mitarbeitern. Wertorientierte Erziehung, die frei von Indoktrination sein soll, hat die Aufgabe, den Schülern zur Klarheit über die eigenen Werthaltungen zu verhelfen. Wertklärung geschieht durch Reflexion dessen, was man gewählt hat, was man hochschätzt und wonach man handelt. Dieser Ansatz hat eine Fülle origineller Methoden zur systematischen individuellen Wertklärung hervorgebracht.

zu d.: Als Hauptaufgabe moralischer Erziehung, wie sie gemäß KOHLBERGS Entwicklungstheorie des moralischen Urteils konzipiert wird, kann die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit angesehen werden. Der Heranwachsende soll in hypothetischen moralischen Entscheidungssituationen mit Argumenten konfrontiert werden, die eine Stufe höher liegen als seine gegenwärtigen moralischen Urteile. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, die höherstufigen Argumente zu übernehmen. Je höher die erreichte Urteilsstufe ist, desto angemessener können moralische Konflikte bewältigt werden.

Eine ausführliche Würdigung und Kritik dieser Programme zur moralischen Erziehung wurde bereits an anderen Stellen vorgenommen (vgl. MAUERMANN 1975, S. 317 ff; MAUERMANN 1978 c, e), weshalb an dieser Stelle eine kurze Würdigung genügt.

Der normative Ansatz des AICE besticht zwar in seiner gedanklichen Geschlossenheit und der logischen Stringenz der abgeleiteten Maßnahmen, leidet aber insgesamt an Ethnozentrismus und reflektiert in zu geringem Maße das Problem des Wandels von Werten und Normen im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung, weshalb diesem Konzept der Vorwurf der Indoktrination gemacht werden kann. Die Stärke der sozialpsychologisch-interaktionistisch orientierten Entwürfe von McPHAIL u. a. liegt in der Betonung emotionaler und sozialer Aspekte des Lernens, die zweifelsohne an unseren Schulen in der Vergangenheit weitgehend übersehen wurden und noch werden.

Ihnen fehlt jedoch eine gruppentranszendierende Perspektive, eine Ausrichtung auf allgemeine moralische Prinzipien, z. B. der Gleichheit, der Freiheit, der Solidarität und der Gerechtigkeit. Die Attraktivität des humanistischen Ansatzes von RATHS u. a. rührt sicherlich von seinem radikal optimistischen Menschenbild her und den daraus resultierenden Lernhilfen zur Selbstreflexion und Selbstfindung sowie zur Selbstregulation des Verhaltens.

Schwächen liegen in seiner theoretischen und empirischen Fundierung sowie seiner impliziten praktisch-philosophischen Position des ethischen Relativismus. Das entwicklungspsychologisch begründete Konzept von KOHLBERG kann zwar eine empirisch einigermaßen gesicherte Theorie als Referenzrahmen aufweisen, läuft aber Gefahr, die kognitive Seite moralischen Lernens auf Kosten affektiver und konativer Aspekte zu überschätzen.

Die Analyse dieser im angelsächsischen Sprachraum wohl bekanntesten Curricula zur moralischen Erziehung deckte nicht nur spezifische Vor- und Nachteile auf, sie zeigte auch, daß weitgehend Unklarheit darüber besteht, was als Ziel moralischer Erziehung gelten soll und welche Methoden planmäßiger Lernhilfe in diesem Bereich anzuwenden sind. Daraus ergaben sich für die Projektarbeit zwei vorrangig zu lösende Aufgaben: die Frage nach den Zielen der moralischen Erziehung und das Problem der geeigneten Vermittlungsmethoden im Rahmen von Schule und Unterricht. Beide Aufgaben wurden zu Beginn des zweiten Projektjahres (1978) angegangen. E. WEBER erarbeitete ein grundlegendes Positionspapier mit aktuellen und prinzipiellen Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule. Darin wurden nicht nur die wichtigsten Kategorien und Begriffe der moralischen Erziehung (Erziehung, Werte, Normen, Moral, Wertklärung, Wertorientierung, Sinn) einer Klärung zugeführt, es wurde auch der Versuch unternommen, die moralische Mündigkeit und das demokratische Ethos als zentrale Zielvorstellungen der Erziehung zu definieren und zu konkretisieren (s. WEBER 1978).

Der Berichterstatter erörterte in einem zweiten grundlegenden Aufsatz den Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung, wobei vor allem auf die Bedeutung freisetzender Lernhilfen und die Notwendigkeit flankierender Maßnahmen in bezug auf Klassenklima und Schulleben hingewiesen wurde (s. MAUERMANN 1978 d).

Der Inhalt der beiden Papiere konnte nun die Leitlinien für eine Innovation schulischen Lernens unter dem Aspekt des Erzieherischen, speziell der Wertklärung und Wertorientierung im und durch Unterricht, abgeben. Was nun noch fehlte, war die Entscheidung über einen geeigneten Weg der praktischen Umsetzung. Hierzu wurden die Erfahrungen ähnlich strukturierter Projekte herangezogen.

1.3 Erfahrungen innovativer Schulforschung im Bereich der moralischen Erziehung

Da im deutschen Sprachraum zu Beginn des Forschungsvorhabens unseres Wissens kein vergleichbares Projekt existierte, auf dessen Erfahrungen hätte aufgebaut werden können, wurden Informationen über Disseminationsaktivitäten der im vorangehenden Abschnitt genannten Modellprogramme eingeholt. Diesem Zweck dienten u. a. zwei Forschungsreisen des Projektbearbeiters nach England im Jahre 1977 und nach den USA im Jahre 1978 sowie die Teilnahme an einem Wertklärungs-Workshop von S. SIMON in Wiesbaden im Jahre 1978.

a. Das privat finanzierte AICE in San Antonio, Texas, hat seine Curricula von einem mehrköpfigen Team aus Psychologen, Lehrern und Graphikern entwickeln und in etlichen freiwillig mitarbeitenden Versuchsschulen erproben lassen. Schulen, die sich zur Einführung der Charakter-Curricula entschlossen haben, können, falls das Kollegium dies wünscht, einen Mitarbeiter des Instituts anfordern, der je nach Bedarf eine ein- bis fünftägige Fortbildungsveranstaltung an der betreffenden Schule durchführt. Während dieser Veranstaltung wird nicht nur das Curriculum vorgestellt, es werden auch

Wertklärungsmethoden demonstriert und Techniken der Diskussionsführung und des Rollenspiels vermittelt. Hierzu wurde ein eigenes Curriculum zur Lehrerfortbildung entwickelt (MULKEY 1977). Das Lehrerhandbuch für das Character Education Curriculum ist wie ein Rezeptbuch anwendbar. Wenn eine in der Nähe der Schule gelegene Universität die Trägerschaft übernimmt, veranstalten Mitglieder der AICE ein-, zwei- oder dreiwöchige Intensiv-Trainingsseminare, deren Absolvierung mit Graduierungspunkten für ein Aufbaustudium honoriert werden kann.

b. "Lifeline" und Startline" wurden im Auftrag des British Schools Council von ehemaligen Lehrern und Sozialwissenschaftlern an den Universitäten Oxford und Cambridge in Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus allen Teilen des Landes entwickelt und erprobt. Die Curriculummaterialien sind bedeutend "offener" gestaltet als die des AICE, d. h. dem Lehrer bleibt es überlassen, das für seine Zwecke geeignete daraus auszuwählen. Die Ausführungen in den Lehrerhandbüchern haben eher Empfehlungscharakter. Dadurch daß es gelang, viele Schulen für die Mitarbeit bei Entwicklung und Erprobung der Curricula zu gewinnen, wurde die Verbreitung der Materialien erheblich erleichtert. Im Falle des Startline-Programms befaßte sich ein Mitglied der Projektgruppe von P. McPHAIL nach Abschluß der fünfjährigen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten weitere zwei Jahre nur mit der Dissemination des Programmes, indem er Schulen besuchte und Fortbildungsveranstaltungen von lokalen Schulbehörden gestaltete.

c. Wertklärung im Sinne von RATHS u. a. ist das erfolgreichste Programm für "Werterziehung" der letzten eineinhalb Jahrzehnte in Amerika. Für seine Verbreitung sorgten bzw. sorgen

- zwei gut lesbare und mit einer Fülle praktischer Beispiele versehene Bücher für die Hand des Lehrers und Erziehers, deren Auflagenhöhe zusammen die Millionengrenze

überschritten haben (RATHS u. a. 1966; SIMON u. a. 1972),

- Referate und Seminare vor Lehrern und Erziehern durch die Autoren der Programme (allein S. SIMON spricht - nach eigenen Aussagen - pro Jahr ca. 10.000 Pädagogen im Rahmen von ein- oder mehrtätigen Workshops an; vgl. MAUERMANN 1979a),
- die Ausbildungsprogramme von Teacher Colleges, die den Ansatz von RATHS u. a. in das Lehrangebot aufgenommen haben (WATSON 1976),
- Tonbandkassetten, Tonbildreihen und Tonfilme über den Wertklärungsansatz, die über Bildstellen oder kommerzielle Verleiher vertrieben werden,
- neue sozialwissenschaftliche Curricula, die Elemente und Strategien von RATHS u. a. integriert haben und schließlich
- ein eigenes Zentrum (National Humanistic Education Center), das - ähnlich einer Akademie - ganzjährlich Wochend- und Ferienkurse für Lehrer und Sozialarbeiter anbietet, Unterrichtsmaterialien vertreibt sowie Berichte von Praktikern über ihre Erfahrungen mit Wertklärungsmethoden sammelt und weitergibt.

d. KOHLBERGs Entwicklungstheorie des moralischen Urteils ist unter praktizierenden Pädagogen in den USA und Kanada kaum minder bekannt als die Wertklärungsmethoden von RATHS, SIMON u. a. Für die Verbreitung des auf KOHLBERG und PIAGET fußenden Programms moralischer Erziehung sorgten und sorgen noch

- ein eigenes Zentrum an der Harvard Graduate School of Education in Cambridge/Mass., das alljährlich mehrwöchige Sommerkurse für Lehrer und Erzieher über moralische Erziehung anbietet, wofür ebenfalls Graduierungspunkte erworben werden können,
- die neuen von der Carnegie-Mellon-Universität in Pittsburgh unter Leitung von E. FENTON in Zusammenarbeit

mit dem Harvard-Zentrum für moralische Erziehung entwickelten (und inzwischen erfolgreich verbreiteten) sozialwissenschaftlichen Curricula, die u. a. explizit auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit im Sinne KOHLBERGs hin ausgerichtet sind,

- Bildreihen und Filme zur Theorie und Praxis der kognitiven moralischen Erziehung,
- eine beachtliche Zahl von Schülern KOHLBERGs, die mittlerweile über das ganze Land verstreut eigene Schulprojekte verwirklichen,
- ein Lehrerhandbuch, das in besonders anschaulicher Weise in den KOHLBERGschen Ansatz einführt und pädagogische Konsequenzen aufzeigt und anregt (GALBRAITH & JONES 1976),
- eine Zeitschrift (Moral Education Forum), die vor allem über Projekte und Forschungen im Kontext mit KOHLBERGs Theorie berichtet.

In den letzten Jahren gehen die KOHLBERG-Anhänger zusehends mehr dazu über, direkt in den Schulen tätig zu werden und neue Impulse zu setzen. Beispiele hierfür sind:

die Cluster School und die Brookline School-within-a-School in Boston sowie das Projekt Change in Cortland. Anzumerken ist hierbei allerdings, daß diesen Schulen von seiten der Eltern und der Schulaufsicht weitgehend freie Hand bei der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Anlage gelassen wird. Ein Beratungsgremium, in dem neben den Wissenschaftlern und Lehrern auch die Eltern, Schülervertreter und Vertreter der Schulaufsicht mitwirken, bestimmt und kontrolliert den Projektverlauf.

Zusammenfassend konnten folgende Erkenntnisse aus den Schulprojekten im Hinblick auf Entwicklung und Implementation von Curricula zur moralischen Erziehung gewonnen werden:

Die Projekte sind um so erfolgreicher, in je engerer Zusammenarbeit mit Praktikern der Schule sie entwickelt und erprobt wurden. Die Innovationen können sich um so besser in der Praxis durchsetzen, je sorgfältiger und vielfältiger flankierende Maßnahmen wie Einführungskurse für Lehrer und Studenten, Medienpakete zur Lehrerfortbildung usw. eingeplant

werden. Man darf keine zu hohen Erwartungen in bezug auf kurzfristig erzielbare Erfolge haben; die meisten Projekte laufen länger als fünf Jahre. Auffällig ist bei diesen innovativen Projekten der Trend, direkt an den Schulen tätig zu werden und handlungsorientiert zu forschen.

1.4 Handlungsorientierte Forschung als methodologisches Paradigma für das Projekt WWU

1.4.1 Merkmale der Handlungsforschung

"Handlungsforschung" oder "Aktionsforschung" oder "handlungsorientierte Forschung" oder "aktivierende Forschung" oder "action research" ist unter anderen durch die Arbeiten von Kurt LEWIN bekanntgeworden. Er veröffentlichte im Jahre 1946 einen Aufsatz mit dem Titel "Action research and minority problems". Darin schreibt er über Forschungen, wie sie zur Lösung sozialer Probleme notwendig seien. "Die Art von Forschung, die für soziale Praxis gebraucht wird, kann am besten als Forschung für soziales Management oder soziale Technik (social engineering) charakterisiert werden. Sie ist eine Art von Tatforschung, eine vergleichende Forschung über die Bedingungen und Auswirkungen verschiedener Formen sozialen Handelns und eine Forschung, die zum sozialen Handeln führt. Forschung, die nichts außer Bücher produziert, wird nicht genügen" (LEWIN 1946, S. 35, übers., L. M.). Nach LEWIN dürfe sich der Forscher nicht damit zufriedengeben, eine Diagnose für ein soziales Handlungsfeld abzugeben; sein praktisches Interesse müsse zu planmäßigem Eingreifen und zur wissenschaftlichen Untersuchung der Wirksamkeit der angewandten Praktiken führen. LEWINS methodologische Überlegungen wurden in der amerikanischen Erziehungswissenschaft aufgegriffen und erreichte in den 50er Jahren mit Erfahrungsberichten aus der Praxis der Schulforschung (durch COREY, TABA/NOEL und SHUMSKY) eine kurze Blüte, um dann - zumindest was die Erziehungswissenschaft betrifft -

nahezu in Vergessenheit zu geraten (vgl. STRAKA 1978, S. 169 ff.).

Die deutschen Sozialwissenschaften haben erst in den frühen 70er Jahren das Konzept "action research" aufgegriffen. 1972 erschien ein Sammelband mit Berichten über Forschungsstrategien, -felder und -pläne zur Aktionsforschung, herausgegeben von gesellschaftskritischen Wissenschaftlern der Universitäten Hamburg, Berlin und Münster (HAAG u. a. 1972). Kurze Zeit später fand diese Forschungsmethode auch Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion, die in diesen Jahren die Evaluation der im Gefolge weitläufiger Curriculumrevisionen gestarteten Schulprojekte zu übernehmen sich anschickte. Als richtungweisend gilt bis heute die Definition von KLAFKI (1974, S. 267 f.):

"Handlungsforschung, ..., bezeichnet einen relativ jungen Ansatz gesellschaftswissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Forschung, der sich zunächst durch drei allgemeine Merkmale kennzeichnen läßt:

Erstens: 'Handlungsforschung ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen'.

Zweitens: 'Handlungsforschung vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen, denen sie dienen will; sie greift als Forschung unmittelbar - und nicht erst nach vollzogenem Forschungsprozeß als sogenannte >Anwendung< der Forschungsergebnisse - in die Praxis mit ein, und sie muß sich daher für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflussten Praxis auf die Fragestellungen und die Forschungsmethoden im Forschungsprozeß selbst - und nicht erst in der abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf zukünftige Forschung - offenhalten'.

Drittens: 'Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grade bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld - in unserem Falle: den pädagogischen Praktikern ... - auf der

anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß' (KLAFKI 1973, 488)".

ZINNECKER versteht unter Handlungsforschung "eine bestimmte Strategie empirischer Forschung, in der praktisches Handeln und wissenschaftliche Untersuchungstätigkeit eng und in gleichberechtigter Weise miteinander verzahnt werden. Handlungsforschung fällt demzufolge unter den Oberbegriff von Forschung, die gewöhnlich als 'anwendungsorientiert' oder 'problemorientiert' beschrieben wurde" (ZINNECKER 1976, S. 168).

SCHÄFER bezeichnet Handlungsforschung als "einen relativ neuen Forschungsansatz, der empirische und/oder hermeneutische Forschungsmethoden verwendet und die zu erforschende edukativ-gesellschaftliche Praxis durch innovative Forschungsprozesse verändert" (SCHÄFER 1977, S. 313).

Bei aller Differenz in den gesellschaftstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen, aus denen die hier exemplarisch angeführten Definitionen entspringen, lassen sich folgende gemeinsame Merkmale in den Konzeptionen von Handlungsforschung feststellen:

1. Es geht um direkte Veränderung der Praxis, um Innovation innerhalb sozialer Institutionen.
2. Die Veränderung geschieht im gemeinsamen Handeln von Forschern und Betroffenen, d. h. die Forscher "nehmen über einen längeren Zeitraum an einem sozialen Prozeß teil und helfen, ihn voranzutreiben", sie arbeiten "mit Gruppen in deren gesellschaftlichen Bezügen" und "beteiligen sie auswertend an der Einschätzung der Forschungsergebnisse" (vgl. HAAG u. a. 1972, S. 65).
3. Dadurch wird die traditionelle Trennung zwischen Forscher und Praktiker bewußt aufgehoben und das leidige Theorie - Praxis - Problem zu überwinden gesucht.

1.4.2 Empirisch-analytische vs. handlungsorientierte Forschung

Da sich Handlungsforschung als methodologisches Paradigma in klarer Abgrenzung gegenüber der traditionellen empirisch-analytischen Forschung profiliert hat, erscheint es sinnvoll, unterscheidende Merkmale dieser beiden Forschungsrichtungen herauszuarbeiten und die Frage zu stellen, ob es sich dabei um sich ausschließende Alternativen oder sich ergänzende Methoden wissenschaftlicher Praxis handelt. Die nachfolgenden Ausführungen lehnen sich dabei teilweise an einen diesbezüglichen Beitrag von HAEBERLIN (1975) an. Die empirisch-analytische Forschung gründet die ihr typische Forschungslogik auf eine Philosophierichtung, die als Kritischer Rationalismus bezeichnet wird. Es geht ihr darum, im Objektbereich der Forschung allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zu finden und zu überprüfen, d. h. um Aussagen über Zusammenhänge innerhalb des zu untersuchenden Objektbereichs. Eine Gesetzmäßigkeit ist dann als wahr anzusehen, wenn sie immer wieder der Kritik durch die Erfahrung ausgesetzt wurde und nicht falsifiziert werden konnte. In der Begründung einer Gesetzesaussage ist im Sinne des Kritischen Rationalismus allein die Logik zugelassen und diese ist wertfrei, d. h. der Forscher begründet rein beschreibend, rein deskriptiv und enthält sich aller Wertungen, er verzichtet auf präskriptive Aussagen. Es wird strikt getrennt zwischen Aussagen, die im Objektbereich der Forschung anzusiedeln sind und solchen, die die Beziehung des forschenden Subjekts zum Objektbereich reflektieren. Nun kann man dem Forscher schlechterdings nicht verbieten, sich seine eigene Meinung zu dem von ihm zu untersuchenden Objektbereich zu bilden. (Solch eine Wertung tritt ja bereits dann hervor, wenn er sich für einen Objektbereich entscheidet, wenn er Behauptungen über Gesetzmäßigkeiten zunächst einmal aufstellt.) Dies ist aber, nach Auffassung des Kritischen Rationalismus, kein Problem der Logik des Begründens von Aussagen, sondern eher ein psychologisches Problem, das im Prozeß des Entdeckens dem eigentlichen Begründen vorausgeht. Damit sind drei Prinzipien

dargestellt, die für die empirisch-analytische Methodologie grundlegend sind (vgl. HAEBERLIN, 1975, S. 659):

- "1. Die Trennung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen,
2. die Trennung zwischen Objektbereich und Forschungssubjekt,
3. die Trennung zwischen Entdeckungszusammenhang und Begründungszusammenhang."

"Im wesentlichen implizieren die dargestellten Prinzipien die Qualitätskriterien der empirisch-analytischen Forschungsmethodik ... Sie (die Qualität, L. M.) ist um so höher, je besser eine allgemeine Gesetzhypothese durch den Einsatz des Instrumentariums so überprüft werden kann, daß der Vorgang der Überprüfung intersubjektiv kritisiert, kontrolliert und wiederholt werden kann" (HAEBERLIN, 1975, S. 659).

Bei der Überprüfung geht man nun so vor, daß die zu untersuchenden Merkmale (= Variablen) von Objekten, die der Vermutung nach in Relation zueinander stehen, so definiert und festlegt, daß sich Meßoperationen daraus ergeben, daß also Meßinstrumente eingesetzt werden können. Für diese Meßinstrumente, die auf unterschiedlichem Skalenniveau messen, gelten Gütekriterien, von denen als wichtigste die Objektivität, die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit zu nennen sind. Da es sich bei Untersuchungen in sozialen Situationen, etwa in pädagogisch bedeutsamen Situationen, durchgehend um sehr komplexe Situationen handelt, in denen eine Vielzahl von Variablen eine Rolle spielen können, muß dem Forscher daran gelegen sein, die als relevant bezeichneten Variablen von allen anderen möglichen Einflußgrößen zu isolieren.

"Die Methodik muß gewährleisten, daß ein Ereignis zwingend aus dem Zusammenspiel von isolierten und kontrollierten Einflußgrößen erklärt werden kann" (HAEBERLIN, 1975, S. 660). Das hat leider zur Konsequenz, daß die untersuchten Situationen plötzlich eine gewisse Künstlichkeit erhalten und das Ganze des Erziehungsgeschehens aus dem Blick gerät. Das ist einer der Punkte, an dem die Kritik der Handlungsforschung an der empirisch-analytischen Forschung mit Vehemenz ansetzt. Seitens des handlungsorientierten

Forschungsparadigma wird der empirisch-analytischen Forschung unter dem Aspekt der Methodologie vorgeworfen,

1. daß die durch Isolation einiger Variablen hervorgerufene Künstlichkeit der Situation die Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der gewonnenen Forschungsergebnisse auf natürliche pädagogische Verhältnisse einschränkt;
2. daß nur das untersucht werden kann, was in Meßoperationen umgesetzt werden kann; die Erkenntnismöglichkeiten würden demnach durch die Vorgaben der verfügbaren Instrumente reduziert;
3. daß während des Forschungsprozesses die Unveränderbarkeit des Forschungsgegenstandes angenommen werden müsse; denn jede nicht geplante Beeinflussung müsse als Störvariable zählen.

Schwerwiegender sind die Vorwürfe, die gegen die Funktion empirisch-analytischer Forschung für die Gesellschaft vorgebracht werden. Dem empirisch-analytischen Forscher wird vorgeworfen, er habe lediglich technologisches Interesse in der Bewältigung sozialer Probleme. Als technologisches Interesse wird ein Handeln bezeichnet, das sich am Zweck-Mittel-Denken orientiert und auf möglichst effektive Verfügung über Objekte abzielt. Dadurch werde weder die Befreiung des Menschen aus ungerechtfertigter Abhängigkeit erreicht, noch werde der politisch-ökonomische Gesamtrahmen der Gesellschaft in seiner Veränderungswürdigkeit berücksichtigt. Auch das Prinzip der Trennung zwischen Objektbereich und analysierenden Wissenschaftlern wird kritisiert. Die Versuchspersonen würden zu Objekten herabgewürdigt, die bewußt im Unklaren über Ziel und Zweck der Forschung gehalten werden, um Vorstellungen von Objektivität und Wertfreiheit nachzukommen. Auch das Prinzip der Trennung zwischen Entdeckungszusammenhang und Begründungszusammenhang im Forschungsprozeß wird seitens der Handlungsforschung abgelehnt, da dadurch das "Finden von Forschungshypothesen grundsätzlich der Intention des Wissenschaftlers überlassen bleibt" und die Wahrscheinlichkeit groß sei, "daß die Kategorien seiner Hypothesen seiner eigenen sozialen Umwelt entnommen sind" (HAEBERLIN 1975, S. 662).

Dem setzt die Handlungsforschung ihr Programm entgegen, das diese Mängel und Fehler zu überwinden sucht, indem es direkte Veränderung der Praxis durch gemeinsames Handeln anstrebt und nicht auf technologisch-begründete Änderungen wartet, die auf Grund langwieriger Grundlagenforschungen im zähen politischen Ringen erst herbeigeführt werden müssen. Handlungsforschung verzichtet dabei durchaus nicht auf Empirie und empirische Datenerhebungen. Nur werden sie mit Methoden gewonnen, die weniger den Gütestandards der klassischen empirischen Forschung entsprechen. Es sind die sogenannten "weichen" Forschungsmethoden, die hierbei zur Anwendung kommen, unstrukturierte, nichtstandardisierte Verfahren der Datenerhebung: teilnehmende Beobachtung, Autobiographien, Gruppendiskussionen, Tiefeninterviews, qualitative Inhaltsanalysen, Fallgeschichten usw. Diese Verfahren sollen Rückmeldung über die abgelaufenen Lern- und Veränderungsprozesse geben und zu neuem Handeln anregen. Das Plädoyer für derartige Verfahren hat nun wieder den Handlungsforschern den Vorwurf von Seiten der empirisch-analytischen Forscher eingehandelt, sie propagierten einen Rückfall in naiven Empirismus, wenn sie bewährte "harte" Forschungsmethoden wie Laborexperimente, Tests, standardisierte Beobachtungsverfahren u. ä. ablehnten. Diesen Einwand wiederum versucht z. B. MOSER (1975) zu entkräften, indem er eigene Gütekriterien für die Qualität von Handlungsforschung aufstellt, als da sind: Transparenz des Forschungsprozesses, Stimmigkeit von Zielen und Methoden des Projekts und Verhinderung eines bewußt verzerrenden Einflusses des Forschers bei der Datensammlung.

1.4.3 Versuch einer Würdigung

Nun ist allerdings der Gegensatz zwischen den beiden Forschungsrichtungen so groß nicht, wie er hier in pointierter Weise vorgetragen wurde. Selbst unter den sogenannten Handlungsforschern gehen die Meinungen über den angemessenen Methodeneinsatz auseinander. Das Spektrum reicht von Positionen, die das Muster klassisch-empirischer Forschungsprozesse für handlungsorientierte Forschung striktweg

ablehnen (RADTKE 1975) über solche, die ihnen einen gewissen Stellenwert in Verbindung mit hermeneutischen Methoden zubilligen (KLAFFKI 1974), bis zu denjenigen, die die Aktionsforschung als Anwendung der empirisch-analytischen Wissenschaft auf Reformprojekte im Bildungswesen betrachten (STRAKA 1974). Die Tatsache der uneinheitlichen Positionsbestimmungen wiederum läßt hoffen, daß die beiden Forschungsansätze so unvereinbar auch wieder nicht sind. Der Technologie-Vorwurf der Vertreter der Handlungsforschung gegenüber denjenigen der empirisch-analytischen Richtung kann mit ULICH sicher entkräftet werden, der hierzu ausführt:

"Weil schlichter Glaube allein selten Berge versetzen kann, wird der am wenigsten auf eine sozial-technische Erziehungswissenschaft verzichten können, der durch Rationalisierung der Erziehung emanzipatorische Potenzen erst freisetzen kann" (S. 80). Dieses notwendige sozialtechnische Erziehungswissen hat die pädagogische Tatsachenforschung versucht zu erarbeiten und sie wird dies auch weiterhin tun.

Auch Handlungsforschung greift immer wieder auf Wissensbestände zurück, die auf Grund von Forschungen nach dem Muster empirisch-analytischer Wissenschaft kumuliert worden sind. Es läßt sich kein handlungsorientiertes Forschungsprojekt vorstellen, in dem nicht lerntheoretische Befunde, etwa zum Verstärkungslernen, etwa zum Modellernen oder etwa über die Wirksamkeit von Unterrichtsmedien zur Sprache kämen. In der Methode der Handlungsforschung ist keine Alternative zu sehen, die anstelle empirisch-analytischen Forschung treten sollte. Die beiden Methoden sind keine sich ausschließenden Alternativen empirischen Forschens (vgl. MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1975), sondern stehen eher in komplementärer Weise zueinander. Für die empirisch-analytische Methode enthält die handlungsorientierte Forschung die Aufforderung, ihre Funktion für die Praxis neu zu überdenken. Handlungsforschung andererseits wird auf die Ergebnisse angewiesen sein, die nach empirisch-analytischen Mustern produziert werden. Im handlungsorientierten Forschungsprozeß selber gilt

es, solche Informationen in Hinblick auf die Praxis zu reflektieren, zu interpretieren. Hier kommt es zu einem dem Handeln sinngebenden hermeneutischen Prozeß bei den an Praxiserneuerung und Problemlösung interessierten Beteiligten, der vom Dialog zwischen Forschern und Praktikern ausgelöst und gesteuert wird.

In Bezug auf das geplante Projekt WWU erschien ein handlungsorientiertes Forschungsparadigma in mehrerer Hinsicht als geeignet: Erstens hatte die Analyse der Erfahrungen vergleichbarer ausländischer Projekte ergeben (s. o.), daß die Erfolgchancen innovativer Programme in dem Ausmaße stiegen, in dem Praktiker an der Entwicklung und Evaluation mitarbeiten konnten. Zweitens sollte das Projekt im Rahmen des Forschungsschwerpunktes "Lehrerbildung und Schule" der Philosophischen Fakultät I realisiert werden, dessen Aufgaben im Bayerischen Hochschulgesamtplan von 1977 festgelegt worden waren. Demnach sollen Forschungen innerhalb dieses Schwerpunkts durch Dokumentation, Analyse und Kritik zum besseren Verständnis von Lern- und Erziehungsprozessen beitragen und die gewonnenen Erkenntnisse für Lehrerbildung nutzbar gemacht werden. Solche Aufgaben sind ohne Zusammenarbeit mit der Praxis schlechthin nicht zu erfüllen. Drittens entsprach (und entspricht) ein solches Vorgehen in der Forschung den Vorstellungen des Projektbearbeiters von angemessener Problembewältigung in einer pädagogischen Praxis, in der demokratische Prinzipien verwirklicht und die Gleichberechtigung und Mündigkeit aller Beteiligten unterstellt werden müssen. Viertens schließlich konnte der Berichterstatter selber unterrichtspraktische Erfahrungen aus seiner mehrjährigen Tätigkeit als Lehrer an Volksschulen in das Projekt einbringen. Somit ließ sich erwarten, daß keine allzu großen Gegensätze zwischen Theoretikern und Praktikern in der Anfangsphase der gemeinsamen Arbeit abzubauen sein würden. Allerdings war auch abzusehen, daß deshalb die Aufgabe sozialwissenschaftlichen Arbeitens nicht leichter würde: "Technologische Intervention ist letztlich leichter zu veranschlagen als das konflikthafte Sich-Einlassen mit einem sozialen

Feld, mit allen Unsicherheiten und Konfliktmöglichkeiten eines Kommunikationsprozesses" (KOST & MOSER 1977, S. 72).

1.5 Projektierung der handlungsorientierten Forschungsphase

Die fast zweijährigen Vorarbeiten zum Projekt "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht" fanden ihren Niederschlag in dem von E. WEBER und dem Berichtersteller herausgegebenen Sammelband "Der Erziehungsauftrag der Schule - Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht", der im Juli 1978 im Auer-Verlag, Donauwörth, publiziert wurde. Dieser enthält nicht nur die im Abschnitt 1.2 erwähnten beiden Artikel über Grundlagen, Ziele und Methoden der moralischen Erziehung. In ihm wurden auch einschlägige Beiträge zur Entwicklung von Moral- und Wertvorstellungen sowie zur Praxis eines wertorientierten und wertklärenden Unterrichts im Anschluß an die in Abschnitt 1.3 vorgestellten Ansätze aus England und Amerika abgedruckt bzw. wiederabgedruckt. Der Band war nicht nur als einführendes Lehrbuch für Pädagogikstudenten konzipiert, er sollte auch dazu dienen, eventuell mit der Universität kooperierende Lehrer mit dem neuesten Stand der Forschung im Bereich der moralischen Erziehung vertraut zu machen. Es sollte nämlich nun der Frage nachgegangen werden, wie und inwieweit die in dem Buch niedergelegten Ideen für einen erzieherisch bedeutsamen Unterricht und für eine Neuorientierung der Schule unter dem Aspekt des Erzieherischen Realität werden könnten. Hierzu war notwendig zu erkunden, ob die Schulaufsichtsbehörden eine solche Untersuchung unterstützen würden, und vor allem, ob sich Lehrer finden würden, die daran mitarbeiten würden. Da als Schultyp, in dem das Projekt angesiedelt werden sollte, die Hauptschule ins Auge gefaßt wurde, wurden im Frühjahr 1978 Kontaktgespräche mit dem stellvertretenden Leiter der Volksschulabteilung der Regierung von Schwaben geführt. Grundsätzliche Unterstützung wurde uns zugesichert.

Um das handlungsorientierte Forschungsprojekt unter möglichst realistischen Bedingungen durchführen zu können und damit eine Nachvollziehbarkeit für andere Hauptschulen zu gewährleisten, sollte das Vorhaben auf eine Schule konzentriert werden, die unter normalen Bedingungen arbeitete. D. h., diese Schule sollte in keiner Weise auffällig sein, weder wegen besonders ausgelesener Schüler noch wegen speziell qualifizierter Lehrer noch wegen hervorragender materieller Ausstattung. Bei der Wahl kam uns der Zufall zu Hilfe. Ein am Lehrstuhl für Pädagogik mitarbeitender Student leistete zu dieser Zeit sein wöchentliches Halbtagspraktikum an der Hauptschule an der Neuschwansteinstraße ab und vermittelte ein Gespräch mit dem Rektor. Auch er zeigte sich sehr aufgeschlossen für das Projekt und lud den Berichterstatter Anfang Juni 1978 zur turnusmäßigen Lehrerkonferenz ein. Dort wurde das Vorhaben dem Kollegium in knappen Umrissen vorgetragen, wobei als dessen Hauptaufgaben die gemeinsame Entwicklung von Curriculumelementen zur Wertklärung und Wertorientierung der Schüler herausgestellt wurde. Obwohl zu diesem Zeitpunkt noch nicht abzusehen war, ob und in welchem Umfang eine Mitarbeit am Projekt WWU durch Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer honoriert werden würde, meldeten 15 Kollegen des ca. 40köpfigen Gremiums ihr Interesse an einer Mitarbeit an. Dieses positive Resultat gab den letzten Anstoß zur Beantragung eines schulischen Modellversuchs "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht", der mit Schreiben vom 6. Juni 1978 an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus geleitet wurde. Darin wurden zur Begründung und Zielsetzung des Projekts vor allem vier Punkte aufgeführt:

- a. Entwicklung, Erprobung und Einübung unterrichtlicher Methoden zur Wertklärung und Wertorientierung, um
- b. eine Neubesinnung auf den schulischen Erziehungsauftrag zu ermöglichen,

c. Erschließung des erzieherischen Gehalts der curricularen Lehrpläne,

d. Erprobung praxisnaher Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

Die Vorgehensweise und das Arbeitsprogramm wurden wie folgt festgelegt (Zitat aus dem Antrag vom 6. 6.1978, S. 9 f.):

"Es ist geplant, an einer Hauptschule Augsburgs in Kooperation mit interessierten Lehrern der Jahrgangsstufen 5 bis 9 während des gesamten Schuljahres 1978/79 im Rahmen des obligatorischen Fächerkanons und der curricularen Lehrpläne nach konkreten Ansatzmöglichkeiten für Wertklärung und Wertorientierung zu suchen und die sich bietenden Chancen hierfür konsequent und systematisch zu nutzen. Die Mitarbeit dieser Lehrer an dem Projekt impliziert eine Bereitschaft zu intensiver Beschäftigung mit den Theorien, Methoden und praktischen Konzeptionen zur moralischen Erziehung sowie den psychologischen Befunden zur moralischen Entwicklung. Im Wintersemester 1978/79 wird am Lehrstuhl für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der empirischen pädagogischen Forschung im Philosophischen Fachbereich I der Universität Augsburg eine zweistündige Vorlesung und ein zweistündiges Seminar zum Thema "Wertorientierung und Wertklärung" (jeweils am Montagnachmittag) veranstaltet, die den am Projekt beteiligten Lehrkräften zum Besuch offenstehen. Außerdem werden zur einführenden Orientierung der mitarbeitenden Lehrer die Studententexte aus dem bereits erwähnten Buch "Der Erziehungsauftrag der Schule" eingesetzt...

...Für die Durchführung der notwendigen Vorbereitung, Planung, Protokollierung und Auswertung der Curriculum-Elemente zur Wertklärung und Wertorientierung sind wöchentlich etwa zwei Nachmittagssitzungen der beteiligten Lehrer mit den Projektmitarbeitern vorgesehen. Dabei wird jeweils eine Sitzung primär theoretischen Fragen gelten, während in der anderen die praktische Unterrichtsgestaltung für die darauffolgende Woche besprochen sowie benötigtes Arbeits- und Demonstrationsmaterial erstellt werden soll. Es wird nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, daß es sich bei den vorgesehenen Curriculum-Elementen um Unterrichtsabschnitte handelt, die in den lehrplangemäßen Unterricht integriert sind. Dadurch läßt sich gewährleisten, daß die in den Modellversuch einbezogenen Schüler im Vergleich zu Schülern anderer Klassen in bezug auf die Lerninhalte nicht benachteiligt werden. Es ist vielmehr die Annahme berechtigt, daß die Schüler des Modellversuchs eine über das übliche Maß hinausgehende erzieherische Förderung erfahren."

Die Antragsteller (Prof. Dr. E. Weber und der Berichterstatter) wurden am 9. 8.1978 zu einem erläuternden Gespräch ins Kultusministerium geladen, auf Grund dessen folgende Modifikationen vorgenommen werden mußten:

1. Das Projekt kann nicht als Modellversuch, d. h. unter Arbeitsbedingungen, die z. B. mit denjenigen an bayerischen Gesamtschulen vergleichbar wären, durchgeführt werden, sondern soll als Forschungsprojekt der Universität Augsburg unter Einbezug der genannten Hauptschule realisiert werden. Die Genehmigung des Projekts liegt damit im Ermessen der Regierung von Schwaben.
2. Die Zahl der am Projekt mitarbeitenden Lehrkräfte wird auf zehn begrenzt, wobei versucht wird, für die Jahrgangsstufen 5 bis 9 jeweils zwei Lehrer zu gewinnen.
3. Das Kultusministerium wird der Regierung von Schwaben empfehlen, den betroffenen Lehrern für die Dauer des Versuchs eine Reduktion ihres Stundendeputats in Höhe von zwei Unterrichtsstunden zu gewähren.
4. Das Projekt soll sich über das Schuljahr 1978/79 hinaus auch auf das anschließende Schuljahr 1979/80 erstrecken.

Mit Schreiben vom 15. 9.1978 (s. Anhang) genehmigte die Regierung von Schwaben unser Projekt unter Verweis auf § 90 der Allgemeinen Schulordnung mit einer Reihe von Auflagen, die den Spielraum für die Projektarbeit noch weiter einengten: Durch die mit dem wissenschaftlichen Vorhaben verknüpften Maßnahmen sollten der lehrplangemäße Unterricht und die Erreichung der verbindlichen Lernziele in den betroffenen Klassen in keiner Weise beeinträchtigt werden. Falls Befragungen der Schüler durchgeführt werden sollten, müßte dies außerhalb der Unterrichtszeit bei freiwilliger Beteiligung der Schüler und mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten geschehen. Bezüglich einer Stundenermäßigung für die Mitglieder der Projektgruppe lag bis zum Schuljahresbeginn noch keine Entscheidung vor, d. h., daß die Stundenpläne der Schule zunächst unter der Voraussetzung voller Stundendeputate aller Lehrer erstellt werden mußten. Erst vier Tage nach Schulbeginn wies die Regierung von Schwaben der Schule einen weiteren Lehramtsanwärter mit zehn Stunden Unterrichtsverpflichtung zu, wodurch aber den zehn Projektlehrern jeweils nur eine Unterrichtsstunde pro Woche ermäßigt

werden konnte. Vom ursprünglichen Plan, zwei nachmittägliche Arbeitssitzungen pro Woche für Projektarbeit abzuhalten, mußte deshalb abgegangen werden.

Bei aller Einsicht in die Sachzwänge und rechtlichen Vorschriften, unter denen eine Schulaufsichtsbehörde heutzutage operieren muß, darf an dieser Stelle Kritik an diesen Restriktionen nicht verhohlen werden. Es muß unverstänglich bleiben, wenn der zuständige Fachminister in der bayerischen Staatsregierung einerseits seit Jahren die rückläufige Erziehungsfunktion unserer Schulen beklagt und die Parole von der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" ausgibt, und wenn andererseits die ihm nachgeordneten Behörden nicht in der Lage sind, diesbezügliche innovative Ansätze mit der notwendigen Förderung zu unterstützen. Wie will eine Schulbehörde Lehrer zur Ausschöpfung ihres pädagogischen Freiraumes animieren, wenn sie selber vorhandene Rechtsvorschriften in ihrer jeweils engstmöglichen Form auslegt? Einzusehen ist auch nicht, weshalb stark zeitaufwendige Initiativen, die an einer verbesserten Praxis interessiert sind, als pure Selbstverständlichkeiten der von Idealismus getriebenen Lehrer angesehen werden müssen; denn anders läßt sich die Bewertung der Mitarbeit an dem Projekt WWU durch die Schulbehörde nicht interpretieren: Rein rechnerisch entspricht eine Unterrichtsstunde bei einem Stundenpflichtmaß von 28 einem Anteil an der Unterrichtstätigkeit von nicht einmal 4 %. Wenn eine derartige Bewertung als Maßstab für den Willen zu Verbesserungen im Schulwesen gelten sollte, dann muß es nicht verwundern, daß selbst die besten Reformparolen zu Leerformeln mit Beschwichtigungscharakter mißraten.

2. Bericht über den Verlauf der handlungsorientierten Forschungsphase

2.1 Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe während der Schuljahre 1978/79 und 1979/80

Von den 15 Lehrern der Schule an der Neuschwansteinstraße, die im Juni 1978 ihr Interesse an der Mitarbeit bekundet hatten, waren zur konstituierenden ersten Sitzung am Montag, dem 18. 9.1978, nur 8 erschienen. Die restlichen waren entweder von der Schule versetzt worden oder konnten auf Grund festgelegter Stundenpläne die für die Projektarbeit vorgesehenen Montagnachmittagstermine nicht wahrnehmen. Da zu diesem Zeitpunkt kein Lehrer der 9. Jahrgangsstufe in der Gruppe vertreten war, wurden die fünf an der Schule unterrichtenden Klassenlehrer dieser Altersstufe gezielt vom Berichterstatter und vom Rektor angesprochen und um Mitarbeit gebeten. Die vorgesehene Zahl von 10 Lehrern, für die je eine Stunde Unterrichtsermäßigung gewährt werden konnte, wurde auf diese Weise erreicht. Die Idealzusammensetzung mit je zwei Klassenlehrern der fünf Hauptschulstufen kam zwar nicht ganz zustande, von jeder Stufe war jedoch mindestens eine Lehrkraft vertreten. Zu Beginn des Schuljahrs 1978/79 setzte sich die Gruppe wie folgt zusammen:

1 Lehrerin und 1 Lehrer der 5. Jahrgangsstufe (R. Lienhard, G. Ott),
1 Lehrer der 6. Jahrgangsstufe (O. Kotzian),
2 Lehrer der 7. Jahrgangsstufe (G. Nickmann, W.-D. Conrad),
1 Lehrer der 8. Jahrgangsstufe (G. Kraus),
1 Lehrerin und 2 Lehrer der 9. Jahrgangsstufe (L. Spatzier, H. Gusewski, R. Pschibul).

Die an der Schule unterrichtende Fachlehrerin für Englisch (I. Ragsdale) und der Rektor der Schule (M. Rädler) arbeiteten ebenfalls mit. Mehrheitlich bestand die Gruppe aus Kolleginnen und Kollegen mit weniger als 10 Dienstjahren (7). 2 Lehrkräfte konnten auf bis zu 20 Dienstjahre, 2 Lehrkräfte auf mehr als 20 Dienstjahre zurückblicken.

Zu Beginn des Schuljahres 1979/80 mußten drei Mitglieder aus dienstlichen (Versetzung an andere Schulen) bzw. privaten (Arbeitsüberlastung) Gründen ausscheiden: R. Lienhard, O. Kotzian und R. Pschibul. Es konnten zwar zwei neu an die Schule versetzte Lehrkräfte zur Mitarbeit am Projekt gewonnen werden (J. Huiß und H. Stadler). Die Arbeitskontinuität der Gruppe wurde jedoch durch die personelle Veränderung erheblich beeinträchtigt, da den neuen Mitgliedern zunächst die Möglichkeit der Einarbeitung in die Projektthematik geboten werden mußte. -Im Schuljahr 1979/80 bestand die Projektgruppe aus:

- 1 Lehrer der 6. Jahrgangsstufe (G. Ott),
- 1 Lehrer der 7. Jahrgangsstufe (G. Kraus),
- 3 Lehrern der 8. Jahrgangsstufe (G. Nickmann, W.-D. Conrad, H. Stadler),
- 1 Lehrerin und 1 Lehrer der 9. Jahrgangsstufe (L. Spatzier, H. Gusewski),
- 1 Lehramtsanwärter mit Unterrichtsverpflichtungen in der 8. und 9. Jahrgangsstufe (J. Huiß).

Die Englischfachlehrerin (I. Ragsdale) und der Rektor der Schule (M. Rädler) arbeiteten weiterhin mit. Als großer Gewinn für die Effektivität der Gruppe erwies sich die Mitarbeit eines am Lehrstuhl für Pädagogik als wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigten Pädagogikstudenten (H. Schiller), der nicht nur die Protokollierung von Sitzungsergebnissen übernahm, sondern auch den Berichtersteller von mancherlei organisatorischen Arbeiten entlasten konnte.

Neben der personellen Veränderung zu Beginn des zweiten Schuljahres der Zusammenarbeit, die bei Projektbeginn nicht voraussehbar war, wirkten aber auch Ereignisse in hemmender Weise auf die Kontinuität der Arbeit ein, die durchaus zum Alltag einer Schule gehören: Abwesenheit von Mitgliedern bei den montäglichen Sitzungen wegen

- Erkrankung, Arztterminen, dringender Familienangelegenheiten u. ä.,
- Schullandheimaufenthalt,
- Betriebserkundung,

- Abschlußfahrt der 9. Klassen,
- Vorbereitung der Qualifizierenden Abschlußprüfung,
- Mitwirkung an Aufnahmeprüfungen der Realschulen.

Mit welcher Häufigkeit solche unvorhersehbaren Ereignisse die Sitzungen der Projektgruppe betrafen, geht aus der Tatsache hervor, daß von den 35 Sitzungen des Schuljahres 1978/79 lediglich 2 und von den 33 Sitzungen des Schuljahres 1979/80 nur 3 unter Anwesenheit aller Mitglieder durchgeführt werden konnten.

2.2 Erwartungen der Gruppenmitglieder an die Projektarbeit

Im Anschluß an die konstituierende Sitzung wurden die Mitglieder aufgefordert, für die nächste Zusammenkunft die Erwartungen an das gemeinsame Vorhaben schriftlich zu fixieren. Die Zielvorstellungen sollten gegliedert werden nach ihrem Bezug zu Unterricht, Schüler und persönlicher Tätigkeit. Außerdem sollte notiert werden, welche Hilfen seitens der Universität erhofft wurden, welche Schwierigkeiten wahrscheinlich zu meistern sein würden und welchen Zeitaufwand für das Projekt zu investieren der einzelne bereit sein würde. Die nachfolgende Aufzählung gibt stichwortartig die Antworten auf diese Erstbefragung wieder. (In Klammer wird die Häufigkeit der Nennung angegeben. Steht keine Zahl hinter dem Stichwort, dann wurde diese Erwartung nur einmal geäußert.)

a. Erwartungen in bezug auf Unterricht

1. Stärkere Reflexion von Lernzielen, -inhalten und Unterrichtsmethoden
2. Praktikable Modelle für wertorientierten Unterricht (3x)
3. Exemplarische Stundenbilder
4. Intensivierte Sprecherziehung
5. Verbesserung von Klassenklima/Schulleben (3x)
6. Stärkeres Einbeziehen der Probleme der Kinder
7. Nutzung der Freiräume des CuLP
8. Ergründen von Bereichen des Schul- und Klassenlebens, in denen erzieherisch gewirkt werden kann (2x)
9. Besinnung auf implizite Werte des normalen Lehrstoffs (2x)
10. Klärung von Wertbegriffen
11. Einbringen von Wertproblemen in den Unterricht (2x)

b. Erwartungen in bezug auf Schüler

1. Kenntnis, Analyse und Anerkennung von Werten unter Einbezug des sozialen Umfeldes (3x)
2. Positive Verhaltensänderung durch Reflexion bestehender Werte (2x)
3. Kritische Einstellung gegenüber vorgegebenen und unbewußt übernommenen Verhaltensmustern
4. Entscheidungsfähigkeit bei der Wahl von Werten (3x)
5. Einsicht in die Notwendigkeit einer gewissen gemeinsamen Wertbasis (2x)
6. Respektierung der Schüler untereinander, gegenseitige Hilfe, Partnerschaftlichkeit (2x)
7. Freiwilliges Engagement, Verantwortlichkeit
8. Fähigkeit zu affektunabhängiger Diskussion
9. Werteinsicht (4x)
10. Anbahnung kritischen, verantwortlichen Handelns
11. Schülerorientierung (2x)
12. Interesse und Aufgeschlossenheit für Fremdsprache; Verständnis der Menschen, deren Sprache gelernt wird

c. Persönlicher Nutzen

1. Anregungen, Impulse für die eigene Arbeit (2x)
2. Handreichungen zur Intensivierung der moralischen Erziehung
3. Menschlicher Umgang zwischen Schülern und Lehrern
4. Aussprachemöglichkeit, Zusammenarbeit und Stütze im Kollegium (3x)
5. Sicherheit in der Verwirklichung von Erziehungsaufgaben (3x)
6. Steigerung des Selbstwertgefühls
7. Größere Offenheit und Sachlichkeit bei Aussprachen
8. Klärung und Orientierung im Bereich der Erziehungsziele
9. Erweiterung der Kompetenz als Erzieher
10. Angemessenere Bewältigung von Konfliktsituationen (2x)
11. Fortbildung
12. Einblick in die Arbeit anderer Lehrer (2x)
13. Verwendbarkeit im Rahmen eines Aufbaustudiums (2x)

d. Erwartete Hilfen seitens der Universität

1. Vermittlung theoretischer Grundlagen (3x)
2. Hilfestellung bei der Umsetzung der Theorie in die praktische Unterrichtsarbeit (2x)
3. Feinzielkatalog zu einem Unterrichtsvorhaben
4. Methodische Anregungen (4x)
5. Beobachtung und Analyse von Unterricht (2x)
6. Vor- und Nachbesprechung von Stundenentwürfen (2x)
7. Studentsiche Hilfen (2x)
8. Rücksicht auf normalen Unterrichtsbetrieb (2x)
9. Aufgeschlossenheit für Positionen der Praktiker
10. Konkrete Ziele und Vorschläge für die Projektarbeit
11. Lernzielkontrolle im affektiven Bereich (2x)
12. Vorschlag für einen zeitgemäßen Wertkatalog
13. Allgemeinverständliche wissenschaftliche Definition für moralische Erziehung

e. Vorherzusehende Schwierigkeiten

1. Stoffdruck und Zeitproblem (4x)
2. Sprachbarrieren bei den Kindern
3. Eigene Fähigkeit, Kritik zu ertragen
4. Erhöhter Arbeitsaufwand und Überlastung (2x)
5. Konflikt mit Schulaufsicht in bezug auf Wertekatalog
6. Aversionen von Schülern höherer Jahrgangsstufen
7. Engagement der Schüler
8. Erkrenkte und abwesende Schüler
9. Wechsel bei den mitarbeitenden Studenten
10. Konflikt mit den elterlichen Norm- und Wertvorstellungen
11. Mangelnder Zugang zum Elternhaus

Außerdem erbrachte die Umfrage, daß die Mitglieder bei einstündiger Unterrichtsermäßigung höchstens 2,5 Stunden durchschnittlich pro Woche für die Projektarbeit aufzubringen bereit sein würden. Bei der an die Befragung anschließende Aussprache wurde festgestellt, daß die Erwartungen der Projektmitglieder nahezu das gesamte Spektrum der Erziehungsarbeit in der Schule umfaßten. Bereits zu diesem Zeitpunkt offenbarte sich die Notwendigkeit einer gemeinsamen Basis und Zielformulierung für die Kooperation. Die Schaffung dieser Grundlage wurde zunächst für die Zeit nach dem Abschluß der geplanten theoretischen Einarbeitung terminiert.

2.3 Verlauf und Schwerpunkte der wöchentlichen Arbeitssitzungen

2.3.1 Zum Verlauf der gemeinsamen Sitzungen

Nach den ursprünglichen Planungen (s. Abschnitt 1.5) sollten wöchentlich zwei Sitzungen der Projektgruppe am Nachmittag stattfinden, wobei die eine primär theoretischen Fragen dienen sollte, während die andere für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung für die darauffolgende Woche verwendet werden sollte. Auf Grund der bereits erwähnten minimalen Stundenentlastung der mitarbeitenden Lehrer, mußte mit nur einer Sitzung pro Woche ausgekommen werden, die schließlich für den Montagnachmittag von 15.00 - 16.30 Uhr eingeplant wurde. Mit Ausnahme der Sitzungen, die im Rahmen des Kontaktstudiums der Universität im Wintersemester 1978/79

im Gebäude am Alten Postweg 120 abgehalten wurden, fanden alle Zusammenkünfte im Lehrerzimmer der Hauptschule an der Neuschwansteinstraße statt. Auf Antrag der Lehrer wurde der Sitzungsbeginn ab dem 19. 2.1979 auf 13.15 Uhr vorverlegt, damit ihnen für die Disposition ihrer Montagnachmittage noch etwas mehr Raum blieb. Die Vorverlegung hatte allerdings auch die Konsequenz, daß diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die gerade sechs Unterrichtsstunden hinter sich gebracht hatten, vermutlich nicht mehr jenes Höchstmaß an Energie und Konzentration für die gemeinsame Diskussion und Planungsarbeit aufbringen konnten, wie das wünschenswert gewesen wäre. Die Tagesordnung war zwar primär von Themen bestimmt, die in der Woche zuvor vereinbart worden waren, sie stand aber grundsätzlich auch aktuellen Sorgen, schulischen Ereignissen und Problemen offen. Von jeder Sitzung wurde ein Ergebnisprotokoll angefertigt. Im ersten Schuljahr der Zusammenarbeit wechselten sich die Mitglieder der Reihe nach beim Protokollieren ab, im zweiten Schuljahr übernahm cand. phil. H. Schiller diese Aufgabe. Fünf Hauptthemen bestimmten nacheinander die Tagesordnungen: (a) die Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen und praktischen Vorschlägen zur Verwirklichung des schulischen Erziehungsauftrags, (b) die Aussprache über die Ergebnisse der Persönlichkeitsbefragung der Schüler, (c) die Entwicklung, Aufzeichnung und Auswertung exemplarischer Unterrichtsmodelle, (d) die Erarbeitung eines Orientierungsrahmens für die Projektarbeit im Schuljahr 1979/80 und (e) die Analyse der curricularen Lehrpläne im Hinblick auf Möglichkeiten für WWU.

2.3.2 Diskussion von Beiträgen zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung

Wie weiter oben bereits erwähnt, dienten die ersten Zusammenkünfte der Projektgruppe der Informationsvermittlung über den Stand der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion im Bereich der moralischen Erziehung. Die ausgewählten

Texte des Sammelbandes "Der Erziehungsauftrag der Schule" gaben die Grundlage für die Diskussion ab, die im Rahmen eines Seminars des Kontaktstudiums für Lehrer während des Wintersemesters 1978/79 unter der Leitung des Berichterstatters geführt wurde. Neben den Mitgliedern der Projektgruppe nahmen an den 15 Veranstaltungen des Semesters auch einige Lehramtsstudenten und drei Lehrkräfte anderer Augsburger Hauptschulen teil. Hervorzuheben ist, daß sich der für die Schule an der Neuschwansteinstraße zuständige Leiter des Schulamts, Herr SchAD Loy und sein Kollege, Schulrat Off, für eine dieser Veranstaltungen (6.11.1978) zur Verfügung stellten, um den Lehrern Fragen zu den Möglichkeiten der Schulaufsicht bei der Verwirklichung des schulischen Erziehungsauftrags zu beantworten.

Im Laufe des Seminars wurden auch die kurz vorher veröffentlichten Thesen "Mut zur Erziehung" (Schulreport 1978, Heft 3) kritisch diskutiert, wobei die hierzu erschienene Stellungnahme einer Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Pädagogik 1978, Heft 2) herangezogen wurde. Festgestellt wurde, daß aus dieser Diskussion auf allgemeiner und grundsätzlicher Ebene wenig Richtungsweisendes für den Praktiker zu entnehmen sei, wenn es darum geht, in konkreten Unterrichtssituationen wertklärende und wertorientierende Lernhilfen zu geben. Einhellig war man jedoch der Überzeugung, daß es dem Idealbild des moralisch mündigen Bürgers, der ein demokratisches Ethos verinnerlicht hat (vgl. WEBER 1978), widerspräche, glaubte man, den Erziehungsauftrag der Schule auf die Vermittlung "kultureller Selbstverständlichkeiten" und der Tugenden des Fleißes, der Disziplin und Ordnung beschränken zu dürfen, wie dies von den Autoren der Thesen "Mut zur Erziehung" teilweise suggeriert wird.

Erwartungsgemäß wurden die Diskussionen in der Gruppe um so heftiger und engagierter geführt, je konkreter die Modelle, Beispiele oder Fälle waren. Dies trat besonders dann auf, wenn die Mitglieder der Gruppe z. B. eigene Werte

im Sinne von RATHS u. a. durch Selbsterfahrungstechniken klärten, moralische Konfliktsituationen argumentativ bewältigten, Video-Aufzeichnungen von Unterrichtsausschnitten beurteilten oder Beispiele aus der eigenen Praxis anführten. In dieser Phase der gemeinsamen Informationssuche und des Erfahrungsaustausches wurde die Möglichkeit einer weiteren wöchentlichen Zusammenkunft - und zwar nur der Projektmitglieder -, bei der dann konkrete Unterrichtsegmente für die Arbeit in der eigenen Klasse hätten geplant und besprochen werden können, besonders schmerzlich vermißt. So aber wurden die Anregungen lediglich gesammelt. Sie wuchsen schließlich zu einer kaum noch überblickbaren Fülle heran.

Nach Beendigung dieser Phase der Auseinandersetzung mit Beiträgen zu Theorie und Praxis moralischer Erziehung mit dem Ende des Wintersemesters wurde in den Diskussionsbeiträgen einiger Projektlehrer bereits eine gewisse Unzufriedenheit über die Projektarbeit geäußert. Man wollte nun wissen, wie die Arbeit der Gruppe konkret weitergehen sollte, welche Werte gemeinsam mit den Schülern geklärt und welche Orientierungshilfen diesen in bezug auf Werte gegeben werden sollten. Der Projektleiter sah sich deshalb Anfang März 1979 gezwungen, eine Zwischenbilanz zu formulieren. Auf vier Schreibmaschinenseiten wurden thesenartig die bisherigen Erörterungen der Gruppe zusammengefaßt: zum Erziehungsziel der moralischen Mündigkeit, zum Erziehungsauftrag der Schule, zu den Möglichkeiten der Schule, Erziehung zu betreiben, zu den besprochenen praktischen Ansätzen der moralischen Erziehung, zum Problem der Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht und zur Frage, welche Werte zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollten. Die Diskussion um dieses Papier und die Planung der weiteren Arbeit führte zu einer Krise der Zusammenarbeit. Aus der Gruppe wurde der Vorwurf geäußert, in dem Projekt würden eigentlich die Probleme, die es an der Schule gäbe und die bewältigt werden sollten, gar nicht angegangen: die Verbesserung des Schullebens und des Betriebsklimas an der Schule. Eine Einschränkung der

Erziehungsarbeit auf Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht stellte lediglich ein "Herumoperieren" an Symptomen einer desolaten Erziehungssituation dar. Aus diesen Ausführungen wurde deutlich, daß ein Teil der am Projekt mitwirkenden Lehrer zu hohe Erwartungen an die Möglichkeiten der Gruppe und vor allen der wissenschaftlichen Beratung gehegt hatte. Nach längerer Diskussion wurde insofern ein einigermaßen befriedigender Weg gefunden, als beschlossen wurde, sich zunächst mit der Entwicklung von exemplarischen WWU-Modellen zu befassen, Probleme des Schullebens sowie erziehungsschwieriger Fälle aus dem Schulalltag bei Bedarf immer wieder auf die Tagesordnung der gemeinsamen Sitzungen zu bringen.

2.3.3 Entwicklung, Aufzeichnung und Auswertung exemplarischer Unterrichtsmodelle.

Bereits während des Kontaktstudiums waren etliche allgemein anwendbare Verfahren zur individuellen Wertklärung im Anschluß an RATHS u. a. (1976) entwickelt worden, ebenso einige moralische Dilemma-Geschichten aus dem Erfahrungsbereich der Hauptschüler. Damit nun die Projektlehrer einen Einblick in die Arbeit der Kollegen bekommen konnten und um gleichzeitig einen Erfahrungsaustausch über WWU-Möglichkeiten zu beginnen, wurden alle Mitglieder (einschließlich dem Berichtstatter) per einstimmigen Beschluß aufgefordert, ein Stundenbild aus einem beliebigen Fach auszuarbeiten. Darin sollte jeder entweder von den bereits bekannten Methoden der Wertklärung und Wertorientierung etwas einbauen und/oder eigene diesbezügliche didaktische Ideen verwirklichen. Die Unterrichtsskizzen wurden vielfältigt und in den Sitzungen der Monate April, Mai, Juni und Juli 1979 besprochen. Ein Teil dieser Stunden wurde auf Anregung der Gruppe in der Unterrichtsmittschauanlage der Universität in der ehemaligen Pädagogischen Hochschule an der Schillstr. 100 aufgezeichnet. Auf diese Weise konnten Verbesserungen anhand konkreten Materials erwogen werden. Folgende Stunden wurden bis zum Ende des Schuljahres 1978/79 aufgezeichnet:

- a. "Was ist das: Freude?" - Herausgearbeitet werden anhand von Bildern nonverbale Signale, die Freude der Person ausdrücken. Empathie-Übungen sollen zusätzlich die Fähigkeit der Schüler erhöhen, Bedürfnisse, Interessen und Gefühle anderer wahrzunehmen und richtig zu interpretieren (Jahrgangsstufe: 5; Fach: Deutsch; Lehrerin: R. Lienhard).
- b. "Das zerbrochene Waschbecken" - Eine Dilemmageschichte, bei der die Hauptperson vor der moralischen Entscheidung steht, einen in der Klasse beobachteten Fall von Sachbeschädigung dem Lehrer weiter zu melden oder nicht (Jahrgangsstufe: 8; Fach: Sozialkunde; Lehrer: G. Kraus).
- c. "Fahrend in einem bequemen Wagen (Bertold Brecht)" - Die Problematik des Anhalter-Fahrens wird anhand dieses Gedichtes diskutiert (Jahrgangsstufe: 7; Fach: Deutsch; Lehrer: W.-D. Conrad).
- d. "Jugendliche verschiedener Rassen" - Rassenvorurteile werden auf ihre Entstehungsbedingungen hin untersucht und der Prozeß der Urteilsbildung in bezug auf andere Menschen wird analysiert und diskutiert (Jahrgangsstufe: 9; Fach: Biologie; Lehrer: R. Pschibul).
- e. "Sich in andere Menschen einfühlen" - Bildinterpretationen der Schüler zur Schulung der Empathie; Bezeichnung der außerverbalen Signale (Jahrgangsstufe: 5; Fach: Deutsch; Lehrer: G. Ott).
- f. "Pünktlichkeit" - Diskussion eines Beispiels unzuverlässigen Verhaltens eines Schülers anlässlich einer Fahrt nach München (Jahrgangsstufe: 9; Fach: Erziehungskunde; Lehrer: H. Gusewski).
- Die Unterrichtsaufzeichnungen wurden im Schuljahr 1979/80 mit folgenden Themen fortgesetzt:
- g. "Mutter braucht Hilfe" - Diskussion eines moralischen Dilemmas, in dem ein Mädchen steckt, das eine gerechtere Verteilung der Hausarbeiten zwischen ihrem Bruder und sich erreichen möchte (Jahrgangsstufe: 6; Fach: Deutsch; Lehrer: L. Mauermann).

h. "Weihnachtsgeschenke" - Überlegungen beim Schenken und Beschenkt-Werden (Jahrgangsstufe: 8; Fach: Erziehungskunde; Lehrer: H. Stadler).

i. "Helga macht das Rennen" - Über die Bedeutung von Höflichkeit in wichtigen Situationen; hier: Bewerbung um eine Ausbildungsstelle (Jahrgangsstufe: 8; Fach: Deutsch; Lehrer: G. Nickmann).

j. "Helgas Dilemma" - Ein moralischer Konflikt um das Verstecken eines Judenmädchens während des Dritten Reiches (Jahrgangsstufe: 9; Fach: Geschichte; Lehrer: L. Mauermann).

Von allen Unterrichtsmitsschnitten wurden Wortprotokolle angefertigt. Eine Auswertung derselben bleibt zukünftigen Forschungen am Lehrstuhl für Pädagogik überlassen. Ausschnitte der Aufzeichnungen wurden bereits mit großem Erfolg im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen von Lehrern eingesetzt. Außerdem sollen die Unterrichtsmitsschnitte in praxisnahen Übungen und Seminaren im Kontext der Erziehungswissenschaftlichen Studien (EWS) für die Ausbildung von Studenten der Lehrämter zukünftig verstärkt Verwendung finden, wodurch dieser zeitaufwendige Abschnitt der Projektarbeit im nachhinein eine zusätzliche Legitimation erfährt.

2.3.4 Beratungen im Anschluß an die Persönlichkeitsbefragung der Schüler.

Auf Anregung der Projektlehrer wurde ein objektives Testverfahren gegen Anfang und am Ende der Projektarbeit angewandt, um eventuell auf die Erziehungsarbeit der Lehrer zurückzuführende Lerneffekte bei den Schülern festzustellen (zur näheren Begründung s. u., Kapitel 5 dieses Berichtes).

Zum Einsatz kam der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder PFK 9-14 von SEITZ & RAUSCHE (1976). Keiner der mitarbeitenden Lehrer hatte bis zu diesem Zeitpunkt Erfahrungen mit der Durchführung und Auswertung von Tests, die nach den Prinzipien der sog. "klassischen" Testtheorie konstruiert sind (z. B. in Anlehnung an LIENERT 1969). Deren Ergebnisse können aber nur dann angemessen interpretiert werden, wenn dem Diagnostizierenden Qualität und Tragfähigkeit der er-

hobenen Daten bewußt sind und wenn sie im Zusammenhang mit anderen Beobachtungen gesehen werden (PROJEKTGRUPPE 1973; MAUERMANN 1974; 1977). Eine Sitzung im März 1979 wurde deshalb ausschließlich zur Einführung der Praktiker in Grundbegriffe der Testtheorie verwendet. Die Handanweisung zum PFK 9-14 wurde gemeinsam durchgearbeitet. Die dabei aufgetretenen Verständnisschwierigkeiten wurden angesprochen und geklärt. Insbesondere wurden die folgenden Begriffe behandelt: Faktorenanalyse, Median, Standardabweichung, Schwierigkeits-Index, Trennschärfe-Index, Gültigkeit, Zuverlässigkeit (Stabilitäts- und Konsistenzkoeffizienten), Meßfehler, Vertrauensintervall, Interkorrelation, Signifikanz, Normierung, Rohwerte, T-Werte, Prozentränge. Außerdem wurde das Lesen der Normentabellen geübt.

Die Erstbefragung der Schüler erfolgte am 21. März 1979. Die Antworten der Schüler wurden kodiert und auf Lochkarten übertragen. Die Auswertung erfolgte im Rechenzentrum der Universität. Zur Datenverarbeitung wurde das Programmpaket SPSS in der Version 6 verwendet (BEUTEL u. a. 1976). Für die Ergebniserückmeldung an die Klassenlehrer wurden die SPSS-Prozeduren FREQUENCIES und WRITE CASES verwendet. WRITE CASES lieferte für jeden Schüler je drei Punktwerte zu den 15 Persönlichkeitsdimensionen des PFK: den Rohwert, den dazugehörigen Prozentrang und T-Wert. Abbildung 1 zeigt einen Ausschnitt aus der Liste, wie sie jeder Klassenlehrer bekam (zur Erläuterung der Abkürzungen s. Abschnitt 5.4.1).

SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6213	1	4	11	0	2	4	3	11	7	2	0	16	1	0	1	ROHWERT
	3	18	92	13	15	82	42	100	89	28	26	100	13	11	20	%-RANG
	28	40	60	35	40	54	42	67	55	42	36	69	41	34	37	T-WERT
SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6214	11	12	10	0	7	2	2	10	0	4	5	13	6	1	5	ROHWERT
	80	83	80	13	49	41	31	87	2	57	82	59	87	29	76	%-RANG
	55	57	56	35	49	44	37	59	22	51	55	53	60	42	53	T-WERT
SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6215	5	13	8	1	7	4	8	9	6	3	2	12	3	2	4	ROHWERT
	29	88	53	34	49	82	93	68	77	44	56	43	43	52	64	%-RANG
	42	58	50	44	49	54	58	54	51	47	47	49	50	48	50	T-WERT
SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6216	13	15	7	8	7	6	9	8	5	4	1	7	6	2	10	ROHWERT
	88	86	39	99	49	95	97	48	61	57	43	6	87	52	99	%-RANG
	58	82	47	70	49	62	62	49	47	51	43	36	60	46	69	T-WERT
SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6219	7	4	8	3	0	2	4	6	5	7	0	7	3	2	1	ROHWERT
	47	18	53	75	2	41	54	18	61	94	26	6	43	52	20	%-RANG
	46	40	50	53	28	44	45	41	47	64	36	36	50	48	37	T-WERT
SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6220	1	5	5	1	11	1	1	8	0	4	0	8	3	0	1	ROHWERT
	3	25	20	34	74	15	14	48	2	57	26	9	43	11	20	%-RANG
	28	43	41	44	57	38	33	49	22	51	36	39	50	34	37	T-WERT
SCHNR	VS1	VS2	VS3	VS4	MO1	MO2	MO3	MO4	MO5	MO6	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	ROHWERT
6223	5	4	4	0	1	2	1	6	5	1	1	13	3	1	3	ROHWERT

Abb. 1: Ausschnitt aus der Liste der PFK-Einzelergebnisse, die dem Klassenlehrer nach der 1. Testauswertung ausgehändigt wurde

Zu den Einzelergebnissen wurde dem Lehrer weiterhin eine Klassenauswertung übermittelt. Für jede der 15 PFK-Dimensionen druckte der Computer (Prozedur FREQUENCIES) eine Häufigkeitstabelle mit einem Histogramm zur Veranschaulichung der Ergebnisse aus sowie statistische Kennwerte (s. Abb. 2). Außerdem erhielt jeder Klassenlehrer zusammen mit den Computer-Ausdrucken

- die Klassenliste zur Identifikation der Nummer, die jedem Schüler zugeordnet worden war,
- ein fünfseitiges Begleitschreiben des Projektleiters, das Hinweise zum Lesen der Computer-Ausdrucke und zur Interpretation der Ergebnisse enthielt,

- Ergebnisblätter, auf denen für jeden Schüler ein Profil-Diagramm erstellt werden konnte.

Die Rückmeldung der Ergebnisse der ersten Befragung erfolgte eine Woche nach den Osterferien 1979. Die Ergebnisse warfen in der Projektgruppe eine Reihe von Fragen auf, weshalb einige der anschließenden Sitzungen zum Teil mit Diskussionen im Zusammenhang mit der Befragung angefüllt waren. Insbesondere wurden auffällige Schülerinnen und Schüler mit ihren PFK-Profil-Diagrammen vorgestellt und die anderen Lehrer um Interpretationshilfen gebeten, sofern sie eigene Beobachtungen zu der/dem betreffenden Schüler(in) gemacht hatten. In dieser Phase lag der Schwerpunkt der Projektarbeit in Überlegungen zu sogenannten "Problemschülern" und der gemeinsamen Erörterung erzieherischer Maßnahmen, die in solchen Fällen zu ergreifen waren. Der PFK gab damit Anlaß zu pädagogischen Aussprachen, die prinzipiell an jeder Schule notwendig und zu fordern wären, die aber gegenwärtig in notorischer Weise zu kurz kommen. Der PFK ergänzte bzw. korrigierte das jeweilige Lehrerurteil über den einzelnen Schüler insofern, als nun nicht mehr nur die Noten, die eigenen Beobachtungen und die Berichte der Kollegen im Vordergrund der Diagnose standen, sondern auch Aussagen des Schülers herangezogen werden konnten, die sich auf seine Selbsteinschätzung, seine Motivlage und seine Verhaltensgewohnheiten bezogen. Die Klassenlehrer wurden für die Probleme einzelner Schüler sensibilisiert und suchten in gegenseitiger Beratung nach geeigneten Lernhilfen. Erfreulicherweise blieb diese Aussprache nicht auf den Kreis der Projektlehrer beschränkt, sondern dehnte sich auch auf die übrige Lehrerschaft der Schule aus. Auf deren Wunsch hin wurde der Berichterstatter zu einer Konferenz des Gesamtkollegiums eingeladen, auf der er auf spezielle Fragen und Probleme im Zusammenhang mit der Schülerbefragung einging. Die Zweitbefragung der Schüler wurde rund 15 Monate später durchgeführt (nähere Angaben s. u. Kapitel 5). Die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgte in analoger Weise zur Erstbefragung. Bei den Einzelergebnissen wurden jedoch der

03/26/81

FILE - VSMJ5B - CREATED 03/11/81

PAGE 7

VS4 ZURUECKHALTUNGSACHE VOR SOZIALKONTAKTEN

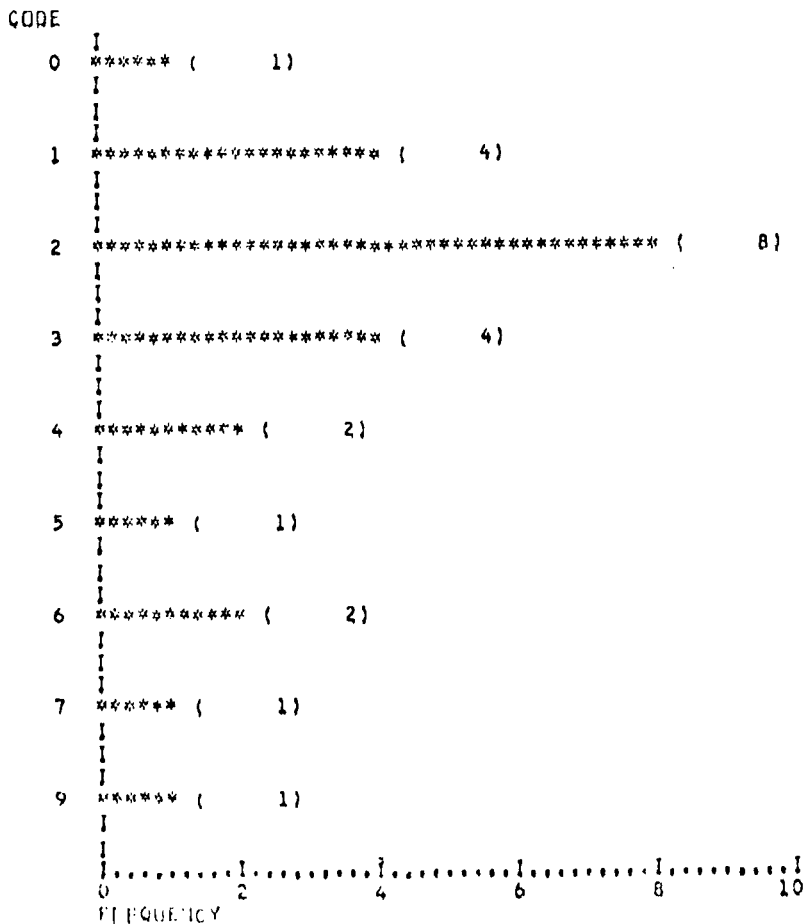
CATEGORY LABEL	CODE	ABSOLUTE FREQUENCY	RELATIVE FREQUENCY (PERCENT)	ADJUSTED FREQUENCY (PERCENT)	CUMULATIVE ADJ. FREQ (PERCENT)
	0	1	4,2	4,2	4,2
	1	4	16,7	16,7	20,8
	2	8	33,3	33,3	54,2
	3	4	16,7	16,7	70,8
	4	2	8,3	8,3	79,2
	5	1	4,2	4,2	83,3
	6	2	8,3	8,3	91,7
	7	1	4,2	4,2	95,8
	9	1	4,2	4,2	100,0
	TOTAL	24	100,0	100,0	

03/26/81

FILE - VSMJ5B - CREATED 03/11/81

PAGE 8

VS4 ZURUECKHALTUNGSACHE VOR SOZIALKONTAKTEN



MEAN	3,042	STD. ERR.	0,444	MEDIAN	2,375
MODE	2,000	STD. DEV.	2,177	VARIANCE	4,737
KURTOSIS	0,560	SKEWNESS	1,111	RANGE	9,000
MINIMUM	0,000	MAXIMUM	9,000		
VALID CASES	24	MISSING CASES	0		

Abb. 2: Beispiel einer Klassenauswertung für die PFK-Dimension VS4

	VS1	VS2	VS3	VS4	M01	M02	M03	M04	M05	M06	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	V=VORTEST	N=NACHTEST	PUNKTZAHL	T-WERT = TESTNORM
SCHNR 7313	V N 2000 1200	V N 3000 2400	V N 1000 8000	V N 3000 5000	V N 7 5 49 45	V N 2 2 44 44	V N 5 3 48 42	V N 8 5 49 30	V N 4 4 44 44	V N 3 4 47 51	V N 1 3 43 50	V N 13 10 53 4	V N 0 2 34 46	V N 3 0 53 34	V N 2 4 42 50				
SCHNR 7314	V N 8 6 49 48	V N 19 7 51 47	V N 8 10 50 54	V N 5 3 60 53	V N 5 6 45 47	V N 4 2 54 44	V N 3 7 42 55	V N 9 11 54 67	V N 2 6 36 51	V N 1 2 36 42	V N 9 8 63 61	V N 10 11 43 50	V N 5 4 57 53	V N 2 3 48 53	V N 2 2 42 42				
SCHNR 7315	V N 6 6 44 44	V N 7 4 47 40	V N 3 5 34 41	V N 10 5 76 63	V N 2 3 37 40	V N 8 7 68 55	V N 1 4 33 45	V N 7 8 45 49	V N 5 5 47 47	V N 1 3 36 47	V N 1 3 43 50	V N 9 15 41 57	V N 4 2 53 46	V N 0 2 34 48	V N 7 6 59 56				
SCHNR 7316	V N 5 5 42 42	V N 6 5 49 43	V N 10 10 56 54	V N 1 0 44 36	V N 8 5 51 45	V N 1 2 38 44	V N 2 6 37 52	V N 9 10 54 59	V N 2 7 36 55	V N 5 3 54 47	V N 2 4 47 53	V N 14 15 57 52	V N 2 3 46 50	V N 0 0 34 34	V N 2 3 42 47				
SCHNR 7317	V N 7 11 46 55	V N 5 12 43 57	V N 10 11 56 60	V N 1 0 44 36	V N 9 13 53 60	V N 2 4 44 54	V N 5 4 48 45	V N 10 10 59 59	V N 5 2 47 36	V N 2 4 42 51	V N 4 6 53 57	V N 12 12 49 39	V N 4 3 53 50	V N 0 0 34 34	V N 4 4 50 50				
SCHNR 7318	V N 16 16 65 65	V N 14 14 60 60	V N 8 7 50 47	V N 6 3 63 53	V N 15 18 64 71	V N 2 5 44 58	V N 9 6 62 52	V N 10 7 59 45	V N 6 5 51 47	V N 5 6 54 58	V N 8 6 61 57	V N 0 12 39 49	V N 10 8 82 67	V N 2 2 48 48	V N 9 11 65 73				
SCHNR 7319	V N 9 10 51 53	V N 4 7 40 47	V N 2 5 30 41	V N 3 8 53 70	V N 3 3 60 40	V N 1 2 38 44	V N 2 8 37 58	V N 8 10 49 59	V N 3 2 40 36	V N 3 8 47 71	V N 2 2 47 47	V N 11 13 46 53	V N 2 4 46 53	V N 3 2 53 48	V N 8 5 62 53				
SCHNR 7320	V N 4 7 39 46	V N 10 7 53 47	V N 12 11 56 60	V N 1 0 44 36	V N 13 6 60 47	V N 3 4 50 54	V N 5 8 48 58	V N 9 10 54 59	V N 7 6 55 51	V N 2 1 42 36	V N 5 1 55 43	V N 14 16 57 49	V N 6 3 60 50	V N 1 4 42 57	V N 2 1 42 37				
SCHNR 7321	V N 7000 46000	V N 11000 59000	V N 6000 44000	V N 2000 49000	V N 11000 57000	V N 3000 50000	V N 4000 45000	V N 5000 38000	V N 6000 51000	V N 8000 71000	V N 0000 36000	V N 13000 53000	V N 2000 46000	V N 3000 53000	V N 2000 42000				
	VS1	VS2	VS3	VS4	M01	M02	M03	M04	M05	M06	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	V=VORTEST	N=NACHTEST	PUNKTZAHL	T-WERT = TESTNORM

Abb. 3: Ausschnitt aus der Liste der PFK-Einzelergebnisse im Vor- und Nachtest, die dem Klassenlehrer nach der 2. Testauswertung ausgehändigt wurde.

Übersicht halber die Vortestergebnisse erneut mit ausgedruckt (s. Abb. 3). Für eine Aussprache in der Projektgruppe blieb auf Grund des bevorstehenden Schuljahres leider keine Zeit mehr. Die Daten konnten jedoch gegebenenfalls noch zur Abfassung von Schülergutachten mit herangezogen werden.

2.3.5 Erarbeitung eines Orientierungsrahmens für die Projektarbeit im Schuljahr 1979/80.

Im Anschluß an die gemeinsame Besprechung von Unterrichtsaufzeichnungen und an die Beratungen zu den PFK-Befunden wurde die Notwendigkeit einer gemeinsamen Arbeitsbasis immer dringlicher. Diese sollte vor allem für das zweite Schuljahr der Projektarbeit geschaffen werden. Die letzte Sitzung im Schuljahr 1978/79 wurde dazu verwendet, Stichpunkte für einen Orientierungsrahmen (OR) zu sammeln. Außerdem wurde beschlossen, darin einen Zusammenhang zwischen der Projektarbeit und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu knüpfen und die vom Münchener Staatsinstitut für Schulpädagogik veröffentlichte Stellungnahme zu Artikel 131 der Bayerischen Verfassung (Oberste Bildungsziele) zu berücksichtigen. Die Mitglieder der Projektgruppe wurden aufgefordert, während der Sommerferien ihre Gedanken zu Papier zu bringen. Eine Planungsgruppe "Orientierungsrahmen" sollte sich vor Schulbeginn zusammensetzen und einen Entwurf erarbeiten.

Zur Sitzung der Planungsgruppe in der Woche vor Schulbeginn erschienen neben dem Berichterstatter vier Projektlehrer. Schriftliche Konzepte wurden nicht vorgelegt, der Katalog mit Stichpunkten zum OR konnte jedoch erweitert und strukturiert werden. Der Projektleiter erklärte sich bereit, mit Hilfe des Stichwortkatalogs und Protokollnotizen aus den Sitzungen einen Entwurf für den OR zu erarbeiten und zur ersten Zusammenkunft im neuen Schuljahr am 1.10.1979 vorzulegen. Dieser Entwurf fand anfänglich nicht die ungeteilte Zustimmung der Mitglieder, da er angeblich immer noch zu wenig konkret ausgefallen sei. Als Ergänzung wurde

auf Vorschlag der Projektlehrer ein Vorspann formuliert, in dem auf die mißliche Erziehungssituation in der gegenwärtigen Schule hingewiesen wurde. Außerdem einigte man sich auf einige Werte, die vorrangig im Unterricht thematisiert werden sollten (zur näheren Begründung s. Abschnitt 4.1). Fünf weitere Sitzungen der Gruppe wurden zum Großteil für die Diskussion und Endformulierung des OR verwendet, bis er schließlich am 19.11.1979 in der im Anhang abgedruckten Form einstimmig verabschiedet werden konnte.

Parallel dazu verlief die Entwicklung eines Formblattes zur Protokollierung aller Aktivitäten zur Wertklärung und Wertorientierung. Auch hierzu wurden vom Projektleiter mehrere Entwürfe vorgelegt und überarbeitet, bis die Endfassung Ende Oktober 1979 gedruckt werden konnte. Der Protokollbogen wurde in Anlehnung an den OR strukturiert (s. u. Abschnitt 4.1).

Beide Vorhaben, der OR und der Protokollbogen, erwiesen sich als ungeheuer zeitaufwendig. Der Aufwand, der auf Kosten der Entwicklungsarbeit für curriculare Modelle ging, lohnte sich jedoch in mehrfacher Hinsicht: Erstens wurde durch den OR jene handlungsorientierende Gemeinsamkeit geschaffen, deren Fehlen das Zusammenarbeiten krisenhaft belastet hatte.

Zweitens war der OR so formuliert, daß sich keiner der Projektlehrer in seiner Erziehungsarbeit gegängelt zu fühlen brauchte. Für individuelle Schwerpunkte wertklärender und wertorientierender Unterrichtsarbeit blieb genügend Raum.

Drittens gab das Protokollformular Impulse für die wöchentliche Unterrichtsplanung und -nachbereitung. Viertens dokumentierte der OR die Erwartungen der Projektgruppe in bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung der anvertrauten Schüler.

Fünftens erleichterten der OR und das Protokollblatt die Verständigung untereinander, aber auch mit Institutionen, mit denen man in ständigem bzw. gelegentlichem Kontakt stand (Schulamt, Regierung von Schwaben, Fachbereichsrat, Institut für Schulpädagogik, andere Forschungseinrichtungen u. ä.).

OR erwies sich somit als Prüfstein einer effektiven Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis. Schließlich war jedes Mitglied durch die langen Diskussionen um den OR

gezwungen worden, die eigene Position abzuklären und eigene Vorstellungen einzubringen. Die einstimmige Verabschiedung machte deutlich, daß sich nun jeder mit dem Projekt identifizieren konnte. Die Existenz eines solchen OR zu einem frühzeitigeren Zeitpunkt der Projektarbeit wäre wünschenswert gewesen, hätte jedoch nur verwirklicht werden können, wenn entweder von vorneherein mehr Zeit für gemeinsame Aussprachen zur Verfügung gewesen wäre oder aber der Projektleiter bereits zu Beginn des Projekts sein Konzept vorgelegt hätte. Letzteres wurde verworfen, da es den Vorstellungen handlungsorientierter Forschung gemäß demokratischen Prinzipien widersprochen hätte und die Verantwortung für den Erfolg der Arbeit nicht mehr von allen Mitgliedern hätte getragen werden müssen.

2.3.6 Lehrplananalysen

Ein Großteil der Sitzungen bis zu den Weihnachtsferien 1979/80 diente einem weiteren Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit: der Analyse der geltenden curricularen Lehrpläne im Hinblick auf Ansätze wertklärender und wertorientierender Unterrichtsarbeit. Diese Tätigkeit erfolgte überwiegend in Kleingruppen von Kollegen mit gleichen unterrichteten Jahrgangsstufen (5./6., 7./8. und 9. Jg.). Für die Analyse wurde ein eigenes Schema mit vier Kategorien entwickelt:

Lernziel-Nr.	Lerninhalt	Wertbereich	did.-meth. Anmerk.

Die Untersuchung eines speziellen Lehrplans erfolgte in drei Schritten. Zuerst wurden die Lernzielformulierungen und Lerninhaltsangaben des CuLP danach betrachtet, ob in ihnen bestimmte Werte zum Ausdruck kommen sollen oder können. War man fündig geworden, wurden diese sodann präzisiert und einem Wertbereich (nach der Unterscheidung des OR) zugeordnet. Schließlich wurden Ideen gesammelt, wie man methodisch bei der Thematisierung dieser Werte

im Unterricht vorgehen könnte. Die so entstandenen Übersichten stellten Planungshilfen für die Unterrichtsgestaltung während des verbleibenden Schuljahres dar. Sie fanden Aufnahme im Materialband der Projektgruppe (s. u. Kapitel 3).

2.3.7 Sonstige Themen und Probleme

Der Vollständigkeit halber seien abschließend noch einige Punkte erwähnt, die im Laufe der Zusammenarbeit ebenfalls auf der Tagesordnung der einen oder anderen Sitzung der Projektgruppe standen. Es handelt sich um Themen und Probleme, die ad hoc auf Grund von Aktualität oder auf Wunsch von Gruppenmitgliedern in die Diskussion aufgenommen wurden.

Schulische Projekte

Im Abschnitt 2.3.2 wurde bereits erwähnt, daß die Projektlehrer ihre Mitarbeit nicht auf unterrichtliche Wertklärung und Wertorientierung beschränkt wissen wollten, sondern die Verbesserung des Schullebens und Klassenklimas mit Hilfe des Projekts ebenfalls anzugehen beabsichtigten. Diesem Anliegen wurde insofern Rechnung getragen, als schulische Projekte von der Gruppe initiiert und gestützt wurden. Drei davon verdienen besondere Erwähnung: das Projekt "Hausordnung", die Schullandaufenthalte zweier Lehrer und das Projekt "Schülerzeitung". In diesen Vorhaben gelang es in erfolgreicher Weise, das Prinzip der Handlungsorientierung zu realisieren, d. h. den Schülern Chancen zu geben, gemäß bestimmter ichbezogener oder sozialer/moralischer Werte zu handeln, wofür in den herkömmlichen Schulen meistens zu wenig Raum geboten ist. Da die Erfahrungen mit diesen schulischen Projekten im Materialband abgedruckt sind (vgl. dort die Beiträge von RÄDLER, OTT, KRAUS und GUSEWSKI), kann an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet werden (s. MAUERMANN u. a. 1981).

Erziehungsschwierige Situationen

Von Fall zu Fall wurden Probleme mit bestimmten auffälligen Schülern oder Ereignisse, die eine Klasse in Unruhe versetzt hatte, auf Wunsch der betroffenen Projektlehrer in der gemeinsamen Sitzung behandelt. Solche Ereignisse betrafen z. B. den aufzuklärenden Diebstahl der Geldbörse einer Fachlehrerin und die zu ergreifenden Maßnahmen nach der Aufklärung des Falles; die Sanktionen gegenüber einer Schülergruppe, die sich vor einer Probearbeit unerlaubte Einsicht in die Unterlagen des Lehrers verschafft hatte. Die Aussprachen im Zusammenhang mit solchen erziehungsschwierigen Situationen erfüllten neben ihrem beratenden Zweck auch die Funktion psychischer Entlastung der in sie verwickelten Lehrer. Jener oft beklagten pädagogischen Vereinzelnung des praktizierenden Lehrers konnte somit innerhalb der Projektarbeit entgegengewirkt werden.

Hausaufgaben

Diskutiert wurde, welche Maßnahmen die Lehrer ergreifen können, wenn einige Schüler regelmäßig ihre Hausaufgaben nicht machten und auch eine wiederholte Benachrichtigung der Eltern ohne Wirkung blieb. Das Nacharbeiten am Nachmittag werde von dem Schüler teilweise nicht mehr als negative Sanktion empfunden, sondern bereits eingeplant. Auf die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule wurde hingewiesen. Bedauert wurde das Fehlen eines ausgebauten schulpsychologischen Beratungsdienstes, der in solchen Fällen helfend dem Lehrer zur Seite stehen könnte.

Fachlehrer in der Klasse

Immer wieder kam vor, daß sich Lehrer, die nur wenige Stunden in einer bestimmten Klasse unterrichteten, beim Klassenlehrer über mangelnde Disziplin beschwerten. Wenngleich den Fachlehrern auch nicht abverlangt werden könne, den gleichen Unterrichtsstil wie der Klassenlehrer

(der keine Disziplinprobleme mit der Klasse hat) zu pflegen, wäre es wünschenswert, bei gegenseitigen Unterrichtsbesuchen Erfahrungen und Methoden auszutauschen. Die Zusammenarbeit von Klassen- und Fachlehrern wurde als nicht ausreichend betrachtet. Zeitmangel sei das entscheidende Hindernis für bessere Koordination. Häufiger Lehrerwechsel in einer Klasse wurde als Belastungsmoment für die Erziehungsarbeit angesehen, weshalb z. B. einige Projektlehrer vom Prinzip der Spezialisierung auf bestimmte Fächer abgehen und immer mehr Stunden in der eigenen Klasse zu unterrichten suchen.

Selbsterfahrung

Einige Verfahren der Wertklärung, die von RATHS u. a. überliefert sind, wurden der Gruppe durch den Projektleiter nicht nur vorgestellt, sie wurden während der Zusammenkünfte auch im Selbstversuch durchgeführt: "Dinge, die ich gerne tue", "Persönlichkeiten, die ich bewundere", "Worauf ich stolz bin", "Rangordnen", "Ein idealer Tag", "Lebenslinie". Diese Selbstversuche und die daran anschließenden Gespräche bewirkten, daß sich die Gruppenmitglieder persönlich besser kennenlernten. Außerdem konnte durch den Selbstversuch nachvollzogen werden, was in den Schülern vorgeht, wenn sie mit solchen oder ähnlichen Lernhilfen zur Selbstaufklärung konfrontiert werden.

Unterrichtsbesuche des Projektleiters

Während der vorlesungsfreien Zeit nach dem Wintersemester 1979/80 besuchte der Berichterstatter an mehreren Vormittagen den Unterricht der Projektlehrer. Hierbei konnten nicht nur Beobachtungen zur Beteiligung der Schüler an wertklärenden und wertorientierenden Unterrichtsaktivitäten dem Klassenlehrer mitgeteilt werden, in Nachgesprächen zum Unterricht wurden auch weiterführende Möglichkeiten für WWU erörtert. In einem Fall waren die Vorstellungen

über den in einer Unterrichtsstunde thematisierten Wert "Höflichkeit" zwischen dem unterrichtenden Lehrer und dem beobachtenden Projektleiter so konträr, daß diese Kontroverse auf die Tagesordnung einer Sitzung der Gesamtgruppe genommen wurde. Auch hier gingen die Meinungen auseinander, was als weiteres Zeichen dafür gedeutet wurde, daß bei aller Gemeinsamkeit in der Zielsetzung der Gruppe eine Pluralität unterschiedlicher Wertprioritäten nach wie vor vorhanden war. Diese Differenzen in der Gewichtung einzelner konkurrierender Werte bei den Lehrern entspricht durchaus auch dem in der Gesellschaft vorfindbaren Pluralismus. Die Schüler können im Laufe ihrer Schulzeit unterschiedliche Standpunkte bei ihren Erziehern wahrnehmen. Sie erfahren, daß moralisch relevante Situationen unterschiedlich begründet und bewertet werden können. Diese Erfahrung gehört zu den Grundbedingungen für die Verwirklichung eines letzten Zweckes der Erziehung, der mit moralischer Selbstbestimmung und Selbstbestimmtheit umschrieben werden kann.

2.4 Wochenendseminare der Projektgruppe

Gegen Ende des ersten Schuljahres der Zusammenarbeit wurde vom Projektleiter angeregt, ein gemeinsames Wochenende für intensive Planung am Projekt aber auch zum besseren gegenseitigen Kennenlernen zu verbringen. Diese Idee fand einhellige Zustimmung, warf aber eine Reihe von Realisierungsproblemen auf: Tagungsstätte, Finanzierung, Terminierung usw. Da es unzumutbar gewesen wäre, den Lehrern, die ein Wochenende freiwillig für diese Arbeit investieren auch noch finanzielle Lasten aufzubürden, mußte zunächst ein Mäzen gesucht werden. Dieser wurde gefunden in der Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg. Auf Grund der Zusage der Kostenübernahme für Übernachtung und Verpflegung konnte für das Wochenende 12./13./14. Oktober 1979 das Haus Petersberg (Landkreis Dachau) der Katholischen Landvolkshochschule gebucht werden.

Leider mußten vier Mitglieder der Projektgruppe kurzfristig ihre Teilnahmezusage aus privaten Gründen zurückziehen. Ein Teil der freigewordenen Plätze konnte mit anderen Lehrern bzw. einem Studenten aufgefüllt werden, die mit dem Lehrstuhl für Pädagogik schon längere Zeit kooperiert hatten und mit der Thematik des Projekts vertraut waren (J. Böttcher, R. F. Dennerle, H. Schiller). Die drei Tage des Zusammen-seins waren geprägt von drei Arbeitsschwerpunkten:

1. Wie läßt sich Moralität der Kommunikation in der Klasse aufbauen? (Diskussion im Anschluß an die Video-Aufzeichnung der Unterrichtsstunde "Sich in andere Menschen einfühlen")
2. Analyse der Curricularen Lehrpläne für das Fach "Deutsch" im Hinblick auf Ansatzpunkte für wertklärende und wertorientierende Unterrichtshilfen (in drei Gruppen: 5./6. Jg.; 7./8. Jg. und 9. Jg.)
3. Exemplarische Wertklärungsstrategien im Selbstversuch mit anschließender Erörterung ihres Einsatzes in der eigenen Klasse und Erarbeitung diesbezüglicher methodischer Wege.

Dieses Wochenende brachte nach übereinstimmender Wertung aller Teilnehmer einen erheblichen Gewinn für die weitere Zusammenarbeit. Man hatte endlich einmal längere Zeit zur Verfügung gehabt, an einem Problem zu diskutieren, und mußte nicht - wie bei den regulären Sitzungen der Gruppe - nach eineinhalb Stunden unterbrechen. Man hatte Gelegenheit bekommen, sich privat näher kennenzulernen und Erfahrungen auszutauschen, was sich vor allem im Arbeitsklima der Gruppe im Anschluß an das Wochenende positiv bemerkbar machte. Insgesamt nahm die Motivation für die Mitarbeit am Projekt nach diesem Seminar spürbar zu.

Der Erfolg dieser Art von Zusammenarbeit bewirkte den Wunsch nach einer weiteren, ähnlichen Veranstaltung für die zweite Hälfte des Schuljahres. Dieses Mal bot

sich die Akademie für Politische Bildung in Tutzing als Förderer an, mit der der Berichterstatter im Rahmen einer im Juni 1979 dort stattgefundenen Sozialkundelehrer-Fortbildung kooperiert hatte. Die Leitung der Akademie zeigte sich an den Ergebnissen des Projekts WWU interessiert und offerierte das Wochenende vom 21.-23. März 1980 für die Durchführung eines Seminars in den Räumen der Akademie bei freier Unterkunft und Verpflegung. Dieses Angebot wurde dankend angenommen. Anfang Februar 1980 teilte die Akademie jedoch mit, daß wegen des Ausfalls einer parallel zum WWU-Seminar geplanten anderen Tagung der Wirtschaftsbetrieb an diesem Wochenende nicht aufrecht erhalten werden könnte und unser Seminar auf einen anderen Termin verschoben werden müßte. Als Ausweichtermine wurden uns Zeiten während der Woche genannt, die nicht akzeptiert werden konnten, da sie mehrtätige Unterrichtsausfälle in der Schule an der Neuschwansteinstraße zur Konsequenz gehabt hätten.

Wieder sprang die Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg als Nothelfer ein, indem sie Finanzierungszusage für ein zweites Wochenendseminar der Projektgruppe gab. Dieses fand statt vom 18.-20. April in den Räumen des Roncalli-Hauses in Augsburg-Göggingen. Für diese Tagung, an der drei Mitglieder der Gruppe aus privaten Gründen nicht teilnehmen konnten, wurden ebenfalls drei Arbeitsschwerpunkte vereinbart:

1. Rückblick auf die bisherige Arbeit und Diskussion mit Prof. Dr. E. Weber
2. Erstellung von Wochenplänen für die Unterrichtsarbeit der beiden kommenden Wochen unter Berücksichtigung wertklärender und wertorientierender Aktivitäten
3. Weitere exemplarische Wertklärungsstrategien im Selbstversuch und Erarbeitung methodischer Wege für ihren Einsatz in der eigenen Klasse

Die Rückbesinnung auf die bisher geleistete Arbeit und die Aussprache mit Professor Weber zeigten, daß die vorliegenden Ergebnisse in bezug auf Quantität als auch Qualität trotz widriger Arbeitsbedingungen durchaus als beachtlich einzuschätzen waren. Besonders erfolgreich erwies sich die Erarbeitung der Wochenpläne. Die Projektlehrer erledigten damit eine Arbeit, die sie an diesem Wochenende auch ohne Tagungsverpflichtung für das Projekt WWU hätten erledigen müssen. Das Spezifikum dieser Wochenpläne lag darin, daß zu jedem Unterrichtsthema eines unterrichtenden Faches reflektiert wurde, ob und gegebenenfalls welche Lernhilfen zur Wertklärung und Wertorientierung eingeplant werden können. Jeder Teilnehmer stellte seinen Wochenplan den anderen vor, worauf sich eine Aussprache über mögliche Verbesserungen oder zusätzliche Möglichkeiten für WWU anschloß. Drei solcher exemplarischen Wochenpläne, wie sie während des Wochenendseminars entstanden, sind im Materialband abgedruckt (s. MAUERMANN, NICKMANN & STADLER 1981, S. 77 ff.).

Bezogen auf die gesamte handlungsorientierte Forschungsphase des Projekts kann rückblickend festgestellt werden, daß von den beiden Wochenendseminaren die fruchtbarsten Impulse sowohl für die inhaltliche Gestaltung als auch die Effektivität der gemeinsamen Arbeit ausgegangen sind. Festzuhalten ist aber ebenso, daß dies nur möglich war durch den Verzicht auf Freizeit seitens der Projektmitglieder und durch erhebliche finanzielle Unterstützung seitens der Gesellschaft der Freunde der Universität.

2.5 Erfahrungen und Erkenntnisse aus der zweijährigen Zusammenarbeit

In diesem Abschnitt soll eine Würdigung der handlungsorientierten Forschungsphase versucht werden. Zunächst kommen die Projektlehrer zu Wort, die sich am Ende des Schuljahres 1979/80 zur Frage äußerten, ob sich ihre Erwartungen an das Projekt (s. o. Abschnitt 2.2) erfüllt hatten. Sodann wird das Projekt aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung beurteilt. Abschließend werden einige Schlußfolgerungen für ähnliche und weiterführende Schulprojekte gezogen.

2.5.1 Die Projektarbeit aus der Sicht der Praxis

In der vorletzten Sitzung der Projektgruppe, am 21.7.1980, wurde eine Umfrage vorgenommen, in der die Mitglieder schriftlich Stellung nehmen sollten, ob sich aus ihrer Sicht die Erwartungen an das Projekt erfüllt hätten. Die knapp zwei Jahre vorher geäußerten Erwartungen (s. o. Abschnitt 2.2) waren aufgelistet und sollten einzeln durch Ankreuzen nach drei Kategorien beurteilt werden ("ja", "teilweise", "nein"). Die nachfolgenden Übersichten enthalten die Antworten aller 10 Projektlehrer, die im zweiten Jahr der Zusammenarbeit Mitglieder der Gruppe waren. Zur Erstellung einer Rangfolge für das Ausmaß erfüllter/unerfüllter Erwartungen wurden Punkte vergeben: "ja" = 2 P.; "nein" = 0 P.; "teilweise" = 1 P.. Der so für jedes Item errechnete Punktwert steht in der Spalte vor der Item-Nummer.

Haben sich die Erwartungen in bezug auf <u>Unterricht</u> erfüllt?		(Häufigkeiten der Antworten)		
		ja	teilweise	nein
16	1. Stärkere Reflexion von Lernzielen,-inhalten und Unterrichtsmethoden	6	4	-
16	2. Praktikable Modelle für wertorientierten Unterricht	6	4	-
13	3. Exemplarische Stundenbilder	4	5	1
9	4. Intensivierte Sprecherziehung	3	3	4
9	5. Verbesserung von Klassenklima/Schulleben	-	9	1
9	6. Stärkeres Einbeziehen der Probleme der Kinder	1	7	2
9	7. Nutzung der Freiräume des CuLP	2	5	3
16	8. Ergründen von Bereichen des Schul- und Klassenlebens, in denen erzieherisch gewirkt werden kann	7	2	1
14	9. Besinnung auf implizite Werte des normalen Lehrstoffs	5	4	-
13	10. Klärung von Wertbegriffen	3	7	-
16	11. Einbringen von Wertproblemen in den Unterricht	6	4	-

Haben sich die Erwartungen in bezug auf Schüler erfüllt?

10	1. Kenntnis, Analyse und Anerkennung von Werten unter Einbezug des sozialen Umfeldes	1	8	1
6	2. Positive Verhaltensänderung durch Reflexion bestehender Werte	1	4	5
12	3. Kritische Einstellung gegenüber vorgegebenen und unbewußt übernommenen Verhaltensmustern	4	4	2
7	4. Entscheidungsfähigkeit bei der Wahl von Werten	1	5	4
12	5. Einsicht in die Notwendigkeit einer gewissen gemeinsamen Wertbasis	3	6	1
11	6. Respektierung der Schüler untereinander, gegenseitige Hilfe, Partnerschaftlichkeit	3	5	2
10	7. Freiwilliges Engagement, Verantwortlichkeit	-	10	-
5	8. Fähigkeit zu affektunabhängiger Diskussion	-	5	5
11	9. Werteinsicht	2	7	1
8	10. Anbahnung kritischen,verantwortlichen Handelns	1	6	3
14	11. Schülerorientierung	5	4	-
5	12. Interesse u. Aufgeschlossenheit für Fremdsprache; Verständn. der Menschen, deren Sprache gelernt wird	1	3	6

Haben sich die Erwartungen im Hinblick auf persönlichen Nutzen erfüllt?

19	1. Anregungen, Impulse für die eigene Arbeit	9	1	-
13	2. Handreichungen zur Intensivierung der moralischen Erziehung	4	5	1
12	3. Menschlicher Umgang zwischen Schülern und Lehrern	2	8	-
19	4. Aussprachemöglichkeit, Zusammenarbeit und Stütze im Kollegium	9	1	-
9	5. Sicherheit in der Verwirklichung von Erziehungsaufgaben	-	9	1
6	6. Steigerung des Selbstwertgefühls	2	2	6
9	7. Größere Offenheit und Sachlichkeit bei Aussprachen	3	3	4
13	8. Klärung und Orientierung im Bereich der Erziehungsziele	3	7	-
7	9. Erweiterung der Kompetenz als Erzieher	1	5	4
8	10. Angemessenere Bewältigung von Konfliktsituationen	1	6	3
15	11. Fortbildung	5	5	-
15	12. Einblick in die Arbeit anderer Lehrer	5	5	-
2	13. Verwendbarkeit im Rahmen eines Aufbaustudiums	-	2	8

Haben Sie die erwarteten Hilfen seitens der Universität bekommen?

19	1. Vermittlung theoretischer Grundlagen	9	1	-
12	2. Hilfestellung bei der Umsetzung der Theorie in die praktische Unterrichtsarbeit	3	6	1
10	3. Feinzielkatalog zu einem Unterrichtsvorhaben	1	8	1
15	4. Methodische Anregungen	5	5	-
14	5. Beobachtung und Analyse von Unterricht	5	4	1
11	6. Vor- und Nachbesprechung von Stundenentwürfen	2	7	1
2	7. Studentische Hilfen	-	2	5
18	8. Rücksicht auf normalen Unterrichtsbetrieb	8	2	-
18	9. Aufgeschlossenheit für Positionen der Praktiker	8	2	-
15	10. Konkrete Ziele und Vorschläge für die Projektarbeit	5	5	-
11	11. Lernzielkontrolle im affektiven Bereich	3	5	2
10	12. Vorschlag für einen zeitgemäßen Wertkatalog	2	6	2
10	13. Allgemeinverständliche wissenschaftliche Definition für moralische Erziehung	4	2	1

Sind die zu Projektbeginn befürchteten Schwierigkeiten tatsächlich aufgetreten?

19	1. Stoffdruck und Zeitproblem	9	1	-
18	2. Sprachbarrieren bei den Kindern	9	-	1
3	3. Eigene Fähigkeit, Kritik zu ertragen	-	3	6
11	4. Erhöhter Arbeitsaufwand und Überlastung	2	7	1
1	5. Konflikt mit Schulaufsicht in bezug auf Wertekatalog	-	1	9
2	6. Aversionen von Schülern höherer Jahrgangsstufen	-	2	8
8	7. Engagement der Schüler	-	8	2
4	8. Erkrankte und abwesende Schüler	-	4	6
1	9. Wechsel bei den mitarbeitenden Studenten	-	1	7
5	10. Konflikt mit den elterlichen Norm- und Wertvorstellungen	1	3	6
19	11. Mangelnder Zugang zum Elternhaus	9	1	-

Bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Umfrage muß berücksichtigt werden, daß zwei von den zehn Befragten im zweiten Jahr erst zur Gruppe gestoßen waren und gar keine Erwartungen an das Projekt schriftlich fixiert hatten, ebenso ein weiteres Mitglied, das bei der konstituierenden Sitzung im Herbst 1978 nicht anwesend war. Einige der aufgelisteten Erwartungen waren von den drei nach einem Jahr ausgeschiedenen Mitgliedern geäußert worden. Das bedeutet, daß die zehn Befragten zum Teil Erwartungen im Hinblick auf ihre Erfüllung beurteilten, die sie selber nicht gehegt hatten. Dennoch reflektieren die Antworten das Ausmaß an Zufriedenheit mit dem Verlauf der Projektarbeit.

Was den Unterricht betrifft, so hat das Projekt in den Augen der beteiligten Praktiker vor allem erreicht,
 - Lernziele, -inhalte und Unterrichtsmethoden stärker zu reflektieren,

- praktikable Modelle und exemplarische Stundenbilder wertorientierten Unterrichts zu schaffen,
- Wertbegriffe zumindest teilweise zu klären.

Weniger hoch wurde der Erfolg in bezug auf die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler eingeschätzt. Hervorzuheben ist allerdings die Tatsache, daß es gelungen ist, die Interessen und Bedürfnisse der Schüler stärker zu berücksichtigen (Schülerorientierung). Positive Verhaltensänderungen der Schüler und ein Anwachsen ihrer Entscheidungsfähigkeit bei der Wahl von Werten konnten von den Lehrern weniger beobachtet werden. Das muß nicht verwundern, wenn man die in Kapitel 4 dargestellte Dokumentation über den Umfang der stattgefundenen Aktivitäten zur Wertklärung und Wertorientierung zur Beurteilung heranzieht.

Erfreulich war das Ausmaß an persönlichem Nutzen, den die Lehrer offensichtlich aus der gemeinsamen Arbeit gezogen haben. Dies mag im nachhinein ein wenig mit dem zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand für das Projekt und seinen durch die äußeren Umstände sehr beeinträchtigten Arbeitsbedingungen versöhnen. Als besonders nützlich wurden die Anregungen und Impulse für die eigene Arbeit sowie die Möglichkeit zur Aussprache und Zusammenarbeit im Kollegium gewertet. Die Beobachtung des Berichterstatters im Zusammenhang mit der Schaffung einer gemeinsamen Operationsbasis (s. Abschnitt 2.3.2) wird von den Reaktionen der Lehrer bestätigt: Keiner der Befragten hat die Frage nach eingetretener Sicherheit in der Verwirklichung von Erziehungsaufgaben uneingeschränkt mit "ja" beantwortet.

Die erwarteten Hilfeleistungen durch die Universität konnten zum Teil tatsächlich geboten werden. Besonders positiv registriert wurden die Vermittlung theoretischer Grundlagen, die Rücksicht auf den normalen Unterrichtsbetrieb und die Aufgeschlossenheit der Universität für die Anliegen der Praktiker. Die befürchteten Schwierigkeiten sind

nach Meinung der Lehrer nur zum Teil eingetroffen, so etwa der mangelnde Zugang zum Elternhaus und die fehlende sprachliche Kompetenz bei den Kindern. Als besonders hinderlich wurden der Stoffdruck und das daraus resultierende Zeitproblem empfunden.

Zu Beginn des Projekts hatten die Mitglieder der Gruppe ihre Bereitschaft erklärt, durchschnittlich 2,5 Stunden Arbeitszeit für das Vorhaben aufbringen zu wollen (s. Abschnitt 2.2). Am Ende befragt, wie hoch der tatsächliche Zeitaufwand für das Projekt war, gaben 7 Lehrer eine Zeit über 2,5 Stunden und 3 Lehrer eine Zeit unter 2,5 Stunden pro Woche an. Es verwundert deshalb nicht, wenn die zeitliche Mehrbelastung durch das Projekt am häufigsten genannt wurde, als danach gefragt wurde, was als "schlecht" an der Projektarbeit empfunden worden war. Drei Mitglieder hätten es lieber gesehen, wenn einheitliche konkrete Ziele für alle Projektlehrer verbindlich vereinbart bzw. vom Projektleiter vorgegeben worden wären. Bemängelt wurden von je einem Gruppenmitglied außerdem

- die geringe Produktivität der Montagssitzungen,
- die "langweiligen" CuLP-Analysen,
- der zu tolerante Führungsstil des Projektleiters,
- die fehlende Mitarbeit von Lehramtsstudenten.

Auf die Frage, was "gut" an der Projektarbeit war, kamen folgende Antworten:

- Kooperation, kollegiale Verständigung und offene Aussprache (4 mal genannt),
- Wochenendseminare (3x),
- Anregungen für den Unterricht (3x),
- Diskussion von Erziehungsproblemen (2x),
- Berücksichtigung des CuLP bei der Projektarbeit (2x),
- Projekt "Hausordnung" (1x),
- Unterrichtsmitschau (1x),
- Einsatz des PFK (1x),
- Wertklärung im Selbstversuch (1x),
- Ringen um den Orientierungsrahmen (1x),
- Einblick in die Unterrichtsarbeit anderer Kollegen (1x).

Insgesamt überwiegen aus der Sicht der Praktiker die positiven Urteile über das Projekt die negativen sehr deutlich.

2.5.2 Die Projektarbeit aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Die inhaltlichen Projektergebnisse werden am Ende des Berichts in Kapitel 6 einer kritischen Würdigung unterzogen. In diesem Abschnitt sollen aus der Sicht des Projektleiters lediglich die Erkenntnisse dargestellt werden, die aus der Art der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Praktikern gewonnen werden konnten. Es geht hier um die Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Forschungskonzeption und um Schlußfolgerungen in bezug auf künftige Projekte schulnaher Forschung. Vorrangig werden zwei Bereiche diskutiert: Probleme, die mit den institutionellen Bedingungen zusammenhängen, und solche, die eher psychologisch zu behandeln sind.

a. institutionelle Probleme

Der Handlungs- und Veränderungsspielraum für das Projekt war eingeengt durch Maßgaben der Schulaufsichtsbehörde, deren Genehmigung notwendig war. Die Auflage, in den von den Projektlehrern unterrichteten Klassen - ohne Abstriche und Umgewichtung - dieselben curricularen Lernziele zu verfolgen, grenzte den Veränderungsspielraum auf jenen Bereich schulischen Unterrichts ein, der dem sogenannten, "pädagogischen Freiraum" des Lehrers überantwortet sind und der angeblich einen Anteil von 20 % am Lehrplan ausmacht (vgl. ISP). Sicherlich ist es nicht uninteressant zu erfahren, wie dieser Freiraum optimal genutzt werden kann. Für innovative Projekte allerdings stellt sich die Frage, ob man sich damit begnügen will. Durch die a priori vorgenommene Einschränkung läuft man Gefahr, Bedingungen nicht in Erwägung zu ziehen, die vielleicht viel nachhaltiger und wirksamer die Erziehungssituation an den Schulen beeinflussen (z. B. Studentafel, Stoff- und Leistungsdruck, Fachlehrerprinzip, Leistungsdifferenzierung

u. ä.). Interdisziplinäre Arbeitsformen, wie sie z. B. für Projektunterricht notwendig wären, mußten wegen Stundenplanvorgaben auf ein Minimum beschränkt bleiben. Zusammenhängende Zeitblöcke hatten die Projektlehrer praktisch nur während Schullandheimaufenthalten zur Verfügung. Eine mehrfach geforderte angemessene Stundenentlastung für die Vielzahl außergewöhnlicher Arbeiten, die die Projektlehrer auf sich nahmen (Lehrplananalysen, Lektüre von Fachliteratur, Anfertigen von Sitzungsprotokollen, Entwicklung und Erprobung von Modellstunden, Protokollieren von Unterrichtsaktivitäten, Erstellung von Berichten usw.), konnte nach Auskunft der Regierung von Schwaben nicht zugestanden werden, da dem Regierungsbezirk vom Kultusministerium in München nicht ausreichend Lehrer zugewiesen worden seien. Der "Schwarze Peter" blieb jedoch nicht in der Landeshauptstadt, sondern wurde mit dem Hinweis zurückgegeben, daß die schwäbische schon immer zu den am besten mit Lehrern versorgten Schulabteilungen in Bayern zählte. Ein Kommentar hierzu erübrigt sich. Den beteiligten Lehrern muß hoch angerechnet werden, daß sie unter diesen Bedingungen ein oder zwei Schuljahre lang am Projekt mitgearbeitet haben. Die institutionellen Hemmnisse bewirkten insgesamt ein emotionales Klima in der Gruppe, das am treffendsten wohl mit der Metapher vom Tropfen auf den heißen Stein umschrieben werden kann. Vieles mußte fragmentarisch bleiben, einiges konnte aus Zeitmangel gar nicht erst in Angriff genommen werden. Die begrenzten Handlungsspielräume sind allerdings nicht nur typisch für das Projekt WWU. Laut einer Umfrage des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel bei den Initiatoren praxisnaher Forschungsprojekte sind institutionelle und organisatorische Hemmnisse häufiger Anlaß zu Klagen (HAMEYER & HAFT 1977, S. 16 ff.).

Verschwiegen werden darf in diesem Zusammenhang allerdings auch nicht die keineswegs optimale Realisierung der wissenschaftlichen Begleitung für das Projekt. Das lag haupt-

sächlich daran, daß sie sich im wesentlichen auf die Person des Berichterstatters beschränkte. Bedingt durch die relative Offenheit der Projektplanung und in der Absicht, die Projektlehrer soweit wie möglich von zusätzlichen Arbeiten zu entlasten, häuften sich im Laufe der beiden Jahre die organisatorischen Aufgaben des Projektleiters. Die Initiierung, Aufzeichnung, Aufbereitung und Auswertung exemplarischer Unterrichtsstunden, die Organisation der Wochenendseminare sowie die Datenaufbereitung und -auswertung mit all den damit verknüpften und zu bewältigenden EDV-Problemen beanspruchten einen erheblichen Teil der Arbeitskapazität, so daß die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Komponenten des Projekts nicht immer im wünschenswerten Ausmaß vorangetrieben werden konnte. Eine personelle Erweiterung des wissenschaftlichen Teams, etwa um einen Psychologen mit Schwerpunkt in pädagogischer Psychologie, hätte im vorliegenden Fall bessere Voraussetzungen für effektive Projektarbeit geschaffen.

b. psychologische Probleme

Der Zufall spielte bei der Zusammensetzung der Projektgruppe eine relativ große Rolle. Der gleiche Arbeitsplatz und die Freiwilligkeit der Mitarbeit waren zunächst die einzigen gemeinsamen Merkmale der Gruppenmitglieder. Hinzu kam möglicherweise das Wahrnehmen der Chance, die das geplante Projekt bot, aus dem Trott des alltäglichen Schulbetriebes auszubrechen. Ansonsten waren die Erwartungen der Projektlehrer sehr breit gestreut und unterschiedlich (s. o. Abschnitt 2.2). Die Mitglieder brachten nicht nur unterschiedliche Interessen in das Projekt ein, sie wiesen auch unterschiedliche Ausbildung und Anzahl von Dienstjahren auf. Dieses Dutzend verschiedenartiger Personen zu einem kooperativ arbeitenden Team zusammenzubringen, gelang erst im zweiten Projektjahr im Anschluß an das erste Wochenendseminar und die Verabschiedung des Orientierungsrahmens. Bis zu diesem Zeitpunkt kam es öfter zu Kooperations- und Kommunikationsschwierigkeiten in der Gruppe, die nicht nur

zwischen den Lehrern und dem Berichterstatter auftraten, sondern auch das Verhältnis innerhalb der Gruppe der Praktiker betrafen. Diese Probleme wirkten lange Zeit latent und wurden aus Zeitmangel oder aus Scheu vor Konfliktaustragung nicht offen vor der Gesamtgruppe angesprochen. Nach dem Wochenende im Haus Petersberg war die Zusammenarbeit von größerer Offenheit und gegenseitigem Verständnis geprägt, wenngleich die Zahl inhaltlicher Kontroversen deswegen nicht geringer wurde. In künftigen Projekten dieser Art, so kann aus den Erfahrungen gefolgert werden, wird diese gruppendynamische Komponente der Zusammenarbeit stärker zu beachten sein, insbesondere müßten bereits zu Beginn der Projektarbeit vermehrte Anstrengungen unternommen werden, eine Gruppenatmosphäre zu schaffen, die durch gegenseitige Anerkennung, Offenheit, Echtheit und emotionale Wärme gekennzeichnet ist.

Die bereits erwähnte, im Anschluß an die Diskussion von Beiträgen zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung aufgetretene Krise in der Zusammenarbeit muß an dieser Stelle, wo es um die psychologisch bedingten Probleme des Projekts WWU geht, nochmals aufgegriffen werden. Ein Teil der Projektlehrer zeigte sich von dem, was ihnen die Wissenschaft angeboten hatte, sichtlich enttäuscht. Erwartet wurde eine eindeutige und konkrete Orientierung darüber, welche Werte die Schule vermitteln und woraufhin sie erziehen soll. Erwartet wurde Verhaltenssicherheit, geboten wurde eher das Gegenteil, indem die Zahl der wählbaren Alternativen vergrößert und vermeintliche Selbstverständlichkeiten problematisiert wurden. Diese Erwartungshaltung resultiert aus einem Verständnis von Wissenschaft als Heilmittel in allen Problemlagen, das weitverbreitet ist (woran Wissenschaftler durch ihr Expertengehabe mitverantwortlich zu machen sind), das aber gefährlich ist, weil es die Wissenschaft in ihren Möglichkeiten überfordert. Aufgabe einer

empirisch orientierten Erziehungswissenschaft kann weder die Erstellung pädagogischer Rezepte noch die Setzung konkreter Ziele für pädagogisches Handeln sein. Rezeptologische Handlungsanweisungen verlieren in dem Augenblick ihren Sinn, wenn - wie im Falle pädagogischer Kontexte - jede Situation je spezifische Merkmale und je einmalige, unwiederholbare Merkmalskombinationen aufweist und daher jeweils unterschiedliche Lernhilfen erfordert. Die Setzung von Zielen für individuelle, gesellschaftliche, technische, kulturelle oder natürliche Entwicklungsprozesse ist das Ergebnis politischer, gruppenspezifischer oder auch individueller Entscheidungen und berührt eine Erfahrungswissenschaft nur insoweit, als sie Entscheidungshilfen hierbei zu geben vermag, z. B. indem sie die in einer Gesellschaft vorhandenen Erziehungsziele beschreibt, analysiert und erklärt und die Realisierbarkeit von Erziehungszielen unter bestimmten Bedingungen untersucht, auf etwaige Nebeneffekte hinweist usw. (vgl. BRENZINKA 1980, S. 420). Gemäß einer erfahrungskritischen Erziehungswissenschaft gar, die sich dem Paradigma der Handlungsforschung verpflichtet fühlt, muß jede dogmatische, von der Seite der Forscher diktierte Festlegung von Handlungszielen unterbleiben. Das Beharren des Projektleiters auf einem Vorgehen, bei dem konkrete Zielfragen für das Projekt in gemeinsamer Verhandlung und Diskussion beantwortet werden sollte, stieß nicht bei allen Mitgliedern auf Verständnis (s. o. Abschnitt 2.5.1). Mit dem Hinweis auf ein weiteres Problem sei dieser Abschnitt abgeschlossen. Er betrifft den Handlungszwang, unter dem die Praktiker stehen. Während der Forscher die Muße hat bzw. sich nehmen muß, einen Sachverhalt oder ein Problem von möglichst allen Seiten her zu reflektieren, bevor er eine Hypothese über mögliche Zusammenhänge wagt und zu deren Überprüfung ansetzt, kann der Praktiker in aller Regel sich nicht soviel Zeit für seine Handlungsplanungen nehmen. Er muß zu einer bestimmten Stunde in einer bestimmten Klasse einen festgelegten Unterrichtsstoff behandeln. Er kann nicht warten, bis auch das letzte Wenn und Aber geklärt ist (vgl. hierzu die Erfahrungen aus dem Marbur-

ger Grundschulprojekt: KLAFKI 1977). Dieser Zwang zu entscheiden und konkret zu handeln auf der einen Seite und die Chance zu reflektieren und hypothetisch zu handeln andererseits bewirken zwangsläufig unterschiedliche Prioritätensetzungen bei Forschern und Praktikern im Rahmen eines handlungsorientierten Forschungsprojekts. Was dem Wissenschaftler aufgrund seiner Tätigkeit als wichtig und veränderungsbedürftig innerhalb eines pädagogischen Handlungsfeldes erscheint, muß vom Praktiker nicht unbedingt ebenfalls als ein vorrangig anzugehendes Problem erachtet werden. Projekte, die, wie im vorliegenden Fall, von außen aus dem Bereich der Wissenschaft initiiert werden, laufen dann Gefahr, an den Bedürfnissen der Zielgruppe vorbeizugehen (vgl. BIRKEL 1978, S. 648). Auch der andere Fall, daß sich die Forschung den ständig wechselnden Gegebenheiten der Praxis anpaßt, ist nicht ungefährlich: Sie drohte dann zu einem "nur empiristisch orientierten, auf den nächsten Tag bezogenen, blinden Aktionismus" zu verkommen (WELLENREUTHER 1976, S. 345). Außerdem könnte passieren, daß plötzlich in Problembereiche vorgestoßen wird, für die auch die in der Regel spezialisiert qualifizierten Forscher nicht die nötige Kompetenz mitbringen. Mit einer dilettantischen Behandlung wäre letztlich jedoch weder der Praxis noch der Forschung gedient. Im Projekt WWU wurde das Problem der unterschiedlichen Prioritätensetzungen der Gruppenmitglieder mit Hilfe eines tragfähigen Kompromisses gelöst, indem neben der ursprünglich vorgesehenen Entwicklung und Erprobung curricularer Elemente für Wertklärung und Wertorientierung auch aktuelle Erziehungsprobleme und Fragen des Schullebens bearbeitet wurden.

3. Anmerkungen zu den erarbeiteten Materialien für den Unterricht

3.1 Zur Entstehungsgeschichte

Das Hauptziel des Projekts WWU bestand in der Entwicklung und Erprobung curricularer Elemente zur moralischen Erziehung in der Hauptschule. Dahinter verbarg sich die Absicht, in Zeiten zunehmender fachwissenschaftlicher Orientierung von Lehrplänen, Unterricht und Lehrerausbildung mitzuhelfen, den häufig in Kreisen der Eltern- und Lehrerschaft beklagten Mangel an konkreten Konzepten erziehungswirksamer Gestaltung von Unterricht und Schulleben zu beheben. Ursprünglich war vorgesehen, die während der zweijährigen Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehungswissenschaftlern gesammelten Entwürfe und Modelle als Anhang diesem Forschungsbericht beizufügen und interessierten Kollegen im Manuskriptdruck vervielfältigt zugänglich zu machen. Letzteres entsprach vor allem dem Wunsch der Volksschulabteilung der Regierung von Schwaben, die auf diese Weise eine Breitenwirkung innerhalb der schwäbischen Lehrerschaft gewährleisten sehen wollte. Ende April 1980 legte der Berichterstatter ein Exposé für den zu erstellenden Materialband vor. Da nur ein geringer Teil der Gruppenmitglieder bereit war, für die gemeinsame Bearbeitung der bereits vorliegenden oder noch zu ergänzenden Unterrichtsmaterialien ein weiteres Wochenende oder zusätzliche Nachmittage zu opfern, wurde ein Herausgeberteam gewählt. G. NICKMANN, H. STADLER und J. HUISS als Vertreter der Lehrergruppe sowie der Projektleiter wurden beauftragt, die redaktionelle Arbeit, die überwiegend außerhalb der montäglichen Gruppensitzungen erfolgen sollte, zu übernehmen und insbesondere für ein gewisses Maß an Einheitlichkeit der vorliegenden Unterrichtsskizzen zu sorgen. Hierfür waren in den Monaten Juli bis Dezember 1980 sieben zusätzliche Zusammenkünfte des Herausgeberteams notwendig. J. HUISS der damals Lehramtsanwärter im zweiten

Dienstjahr war, schied nach dem Ende des Schuljahres 1979/80 wegen Arbeitsüberlastung aus der Gruppe der Herausgeber aus. Das 266 Schreibmaschinenseiten umfassende Manuskript für den Materialband lag Anfang Dezember 1980 vor und wurde dem Verlag Auer in Donauwörth übersandt, der bereits im August davor auf Anfrage des Berichterstatters hin zugesagt hatte, eine Publikation der Materialien innerhalb der von W. BARSIG und H. BERKMÜLLER herausgegebenen EXEMPLA-Reihe wohlwollend zu prüfen. Die Publikationszusage erfolgte noch im selben Monat. Im Mai 1981 bereits erschien der Materialband unter dem Titel "Wertklärung und Wertorientierung - Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule" als EXEMPLA-Band 30 im Auer-Verlag, Donauwörth (Auflage: 2500; 208 S.; Preis: DM 24,60). Für große Kooperationsbereitschaft und die rasche Drucklegung sei an dieser Stelle besonders gedankt der Vorstandsvorsitzenden des Verlages Ludwig Auer, Frau Direktor Frieda Hainz, sowie dem Mitherausgeber der EXEMPLA-Reihe, Herrn Schulamtsdirektor Walter Barsig.

3.2 Zur Konzeption des Materialienbandes

Im Kontext dieses Forschungsberichtes sind bezüglich des Materialbandes als Arbeitsergebnis des Projekts WWU einige Marginalien zur Konzeption und zum Inhalt angebracht:

1. Die publizierten Unterrichtsmaterialien spiegeln die eingrenzenden Vorgaben und Arbeitsbedingungen wider. Sie fußen wesentlich auf den derzeit amtlich eingeführten Curricularen Lehrplänen der Hauptschule in Bayern. Teilweise mußte auf Systematik und Ausführlichkeit zugunsten von Exemplarität und Skizzierung verzichtet werden. Kurzfristig einsetzbaren und curricular abgesehenen Entwürfen mußte der Vorzug gegeben werden gegenüber lehrgangsmäßig ablaufenden Programmen erzieherischer Lernhilfen.

2. Die Materialien sind als Anregungen aufzufassen. Sie stellen keine unerreichbaren, idealtypischen Modelle dar, sondern sind weitgehend ohne großen Aufwand zu verwirklichen.
3. Alle enthaltenen Praxismodelle wurden in der Projektgruppe diskutiert, in den Klassen erprobt und gegebenenfalls überarbeitet. Es handelt sich nicht - wie das bei so vielen Praxisbüchern bedauerlicherweise der Fall ist - um die Wiedergabe von Unterrichtsstunden, die ein einzelner Praktiker sich gut ausgedacht hat und die ihm nach seiner individuell-subjektiven Meinung in seiner eigenen Klasse "gelungen" sind.
4. Die Materialien sind so aufbereitet, daß ihre Funktion für die tägliche Unterrichtsarbeit deutlich wird: Sie sind nicht als Anhängsel zu den Lehraufgaben der Curricula zu betrachten sondern als integraler Bestandteil schulischen Lernens und Miteinander-Lebens.
5. Betont muß auch werden, daß die Materialien zur Wertklärung und Wertorientierung kein Allheilmittel gegen allenthalben in der Öffentlichkeit diskutierte "krankhafte" Erscheinungen des Schulwesens sein wollen. Sie stellen Lern- und Lebenshilfen für den Schüler dar, die ihn befähigen wollen, eigene Standards und Gewohnheiten des Verhaltens zu reflektieren, sich mit Werten und Normen des gesellschaftlichen Lebens auseinanderzusetzen, diese auf ihre Legitimation hin kritisch zu befragen und bewußte Entscheidungen zu treffen.

3.3 Inhaltsangabe zum Materialienband

Der Materialienband ist in 10 Kapitel gegliedert. Das einführende Kapitel wurde vom Berichterstatter verfaßt und beinhaltet eine erweiterte Fassung des Orientierungsrahmens (s. Anhang), der für die Projektarbeit im Schuljahr 1979/80 formuliert und beschlossen worden war. Das zweite Kapitel enthält die Ergebnisse der gemeinsamen Lehrplananalysen (s. o. Abschnitt 2.3.6). An Beispielen der Curri-

cularen Lehrpläne für die Fächer Deutsch, Physik/Chemie, Biologie, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Arbeitslehre und Musik werden Ansatzpunkte für wertklärende und wertorientierende Unterrichtsarbeit aufgezeigt, wobei das in Abschnitt 2.3.6 dargestellte Analyseraster verwendet wurde.

Im dritten Kapitel demonstriert die am Projekt beteiligte Fachlehrerin für Englisch, I. RAGSDALE, wie Texte des Englisch-Lehrbuches der Hauptschule zum Gegenstand wertender Auseinandersetzung im Englischunterricht gemacht werden können. Das von H. STADLER verfaßte vierte Kapitel reflektiert Möglichkeiten der Wertklärung und Wertorientierung in den Fächern Kunsterziehung und Musik. Allgemein anwendbare Verfahren der Wertklärung und Wertorientierung, also solche, die nicht einem bestimmten Fach zuzuordnen sind, sondern sich vor allem für den Gelegenheitsunterricht oder Schullandheimaufenthalte eignen, sind im fünften Kapitel zusammengefaßt. Zum Großteil handelt es sich um Methoden, wie sie von Vertretern des Wertklärungsansatzes (RATHS, SIMON, KIRSCHENBAUM, HOWE, HARMIN) angeregt wurden. Sie sind im Sinne der Projektarbeit weiterentwickelt bzw. der Erfahrungswelt von Hauptschülern angepaßt worden. Das sechste Kapitel besteht aus drei exemplarischen Wochenplänen, in die wertklärende und wertorientierende Aktivitäten eingearbeitet wurden. Nach den Erfahrungen der Projektgruppe haben sich solche Wochenarbeitspläne, die erzieherische Aspekte explizit berücksichtigen, als besonders nützlich erwiesen, wenn man den pädagogischen Freiraum effektiv im Sinne von WWU ausgestalten möchte. Das siebte Kapitel enthält die Skizzen von 13 Unterrichtsmodellen, die von den Mitgliedern der Projektgruppe für unterschiedliche Fächer und Jahrgangsstufen erarbeitet und erprobt worden sind. In den Unterrichtsskizzen werden nicht nur der Unterrichtsverlauf und die verwendeten Arbeitsmittel dargestellt, sie geben auch Auskunft über den Zusammenhang des Unterrichtsthemas mit dem Lehrplan des betreffenden

Faches und mit den im ersten Kapitel des Buches entwickelten Leitgedanken zu einem erziehungswirksamen Unterricht. Einige Skizzen sind mit einer Nachbemerkung des Autors versehen, worin er seine Beobachtungen und Erfahrungen bei der Realisierung des Unterrichtsmodells festgehalten hat. Bis hierher dokumentieren die einzelnen Kapitel in ihrer Abfolge einen Prozeß zunehmender Konkretion, der als exemplarisch für Unterrichtsplanung und -gestaltung unter dem Aspekt des Erzieherischen angesehen werden kann.

Wie Wertklärung und Wertorientierung durch Unterrichtsprojekte und schulische Vorhaben gefördert werden kann, wird im siebten Kapitel verdeutlicht. Hier berichten Lehrer von ihren Erfahrungen mit schulischer Projektarbeit: die Erstellung einer Hausordnung für die Schule unter Mitwirkung der Schüler (M. RÄDLER), Schullandheimaufenthalte (G. OTT und G. KRAUS), Betriebserkundungen (W.-D. CONRAD und J. HUISS) und Schülerreferate (L. SPATZIER) in erzieherischer Sicht sowie Beobachtungen und Reflexionen im Zusammenhang mit den Projekten "Zeitung" (G. NICKMANN) und "Schülerzeitung" (L. MAUERMANN und H. GUSEWSKI). An dieses Kapitel schließt sich ein kurzer Bericht des Projektleiters über die Ergebnisse der Begleituntersuchung im Schuljahr 1979/80 an der Hauptschule in der Neuschwansteinstraße an. Hierbei handelt es sich um eine Kurzfassung des Kapitels 4 des vorliegenden Berichts. Der Materialienband wird abgeschlossen mit einem engagiert geschriebenen Artikel über Hindernisse und Grenzen der Erziehungsarbeit in der Hauptschule aus der Sicht eines Lehrers der Projektgruppe (H. STADLER).

4. Möglichkeiten der Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht

- Dokumentation während des Schuljahres 1979/80

4.1 Fragestellung und Datengrundlage

Eines der Anliegen des Projekts WWU war, einen Überblick darüber zu bekommen,

- welche Fächer in welchem Umfang wertklärende und wertorientierende Unterrichtsaktivitäten (im folgenden WWU-Aktivitäten genannt) zulassen,

- welche Werte aus dem individuellen und sozialen/moralischen Bereich in welchem Umfang reflektiert werden können,

- inwieweit die WWU-Aktivitäten durch Lernziele des Lehrplans abgesichert sind,

- welche Prinzipien eines erziehungswirksamen Unterrichts verwirklicht werden können,

- welche Methoden dabei zum Einsatz kommen,

- wie die Schüler auf WWU-Aktivitäten reagieren, u. a. m.

Für diesen Zweck hätte sich eine Erhebung mittels Beobachtungsverfahren über einen längeren Unterrichtszeitraum sicherlich als das geeignetste Instrument der Datenermittlung angeboten. Dieses Vorgehen mußte jedoch wegen der eingeschränkten personellen Kapazität des Projekts ausgeschlossen werden. Die Mitglieder der Projektgruppe einigten sich schließlich darauf, jedem Lehrer anheim zu stellen, im Anschluß an Unterrichtsstunden mit wertbezogener Thematik ein kurzes Gedächtnisprotokoll anzufertigen. Um den zusätzlichen Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten, wurde ein Protokollbogen entwickelt, auf den die interessierenden Informationen zu den WWU-Aktivitäten systematisch festgehalten werden können (s. Abbildung auf der nächsten Seite). Bei den auf dem Protokollbogen anzukreuzenden bzw. einzutragenden Werten handelt es sich um thematische Schwerpunkte, auf die sich die Mitglieder der Gruppe am Anfang des Schuljahres 1979/80 nach eingehender Beratung geeinigt hatte (zur näheren Erläuterung s. Abschnitt 4.4),

P r o t o k o l l

über stattgefundene Aktivitäten zur Wertklärung und Wertorientierung

Klasse: _____

Lehrer: _____

Wievielte Stunde laut Stundenplan? _____

Unterrichtsfach laut Stundenplan: _____

Thema: _____

Direkter Bezug zum CuLP? nein ja → LZ-Nr.: _____

- W e r t e i n d i v . W e r t e
- Arbeitsverhalten: _____
 - Konsumverhalten: _____
 - Freizeitgestaltung: _____
 - Sonstige: _____

- W e r t e s o z . / m o r a l . W e r t e
- Schul- u. Klassenordnung: _____
 - Regeln der Kommunikation: _____
 - Mitverantwortung/Engagement: _____
 - Hilfsbereitschaft/Rücksichtnahme: _____
 - Ehrlichkeit: _____
 - Gerechtigkeit: _____
 - Sonstige: _____

- U n t e r r i c h t s - p r i n z i p
- Kommunikationsmoral
 - Lernen durch Einsicht
 - Klärung individueller Werthaltungen
 - Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit
 - Handlungsorientierung

M e t h o d e		Min.	Z e i t a u f w a n d
<input type="checkbox"/> Empathie-Übung:	_____		
<input type="checkbox"/> Meta-Unterricht:	_____		
<input type="checkbox"/> Wertklärungsverfahren:	_____		
<input type="checkbox"/> Diskussion eines moral. Konflikts:	_____		
<input type="checkbox"/> Sonstige:	_____		

Spontan beteiligte Schüler in % (ca.): _____

ausgearbeitete Unterrichtsskizze: ja nein

Bemerkungen: _____

(Unterschrift)

und die, ebenso wie die zu verwirklichenden "Unterrichtsprinzipien" und zu verwendenden "Methoden", im Orientierungsrahmen für die Projektarbeit niedergelegt worden waren (s. Anhang). Die im Orientierungsrahmen enthaltenen Aussagen stellen gleichsam die Operationalisierungen der auf dem Protokollbogen zu vermerkenden Kategorien dar. Um ein möglichst einheitliches und objektives Vorgehen beim Ausfüllen der Protokolle zu gewährleisten, wurden folgende Maßnahmen getroffen:

a. Im Laufe der Projektarbeit waren mehrere WWU-Aktivitäten in der Unterrichtsmittschauanlage aufgezeichnet worden. Die Video-Aufzeichnungen wurden in gemeinsamen Sitzungen vorgeführt und diskutiert. Im Anschluß daran füllte jedes Mitglied der Gruppe für die betreffende Unterrichtseinheit einen Protokollbogen aus. Auftretende Schwierigkeiten und Diskrepanzen beim Protokollieren wurden diskutiert, Vereinbarungen für ähnliche Situationen wurden getroffen.

b. In Fällen, in denen der Projektleiter als Beobachter der WWU-Aktivität beiwohnte, wurde das Protokoll des Unterrichtenden mit dem des Beobachters verglichen. Gelegentlich auftauchende Unterschiede in der Wahrnehmung und Dokumentation der interessierenden Kategorien wurden besprochen, eine Einigung wurde herbeigeführt.

c. Zweifelsfälle wurden in den Sitzungen vorgetragen, diskutiert und einvernehmlich entschieden.

Trotz dieser umfangreichen Maßnahmen zur Objektivierung der Datenerhebung ließen sich subjektive Faktoren nicht ganz vermeiden, die vor allem in der unterschiedlichen Sensibilität der Projektlehrer für wertbezogene Unterrichtssituationen begründet sind: Es konnte nicht erwartet werden, daß Lehrer mit unterschiedlicher Praxiserfahrung, Persönlichkeitsstruktur und Ausbildung das Unterrichtsgeschehen, an dem sie selbst mitbeteiligt sind, in gleichsinniger Weise wahrnehmen und beurteilen. Außerdem war nicht auszuschließen, daß Zeitdruck und Überlastung den

einzelnen gelegentlich daran hinderten, ein Protokoll nach einer WWU-Aktivität auszufüllen. Diese möglichen Fehlerquellen müssen bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Im Laufe des Schuljahres sammelten sich 292 Protokolle an, wovon auf die sieben am Projekt beteiligten Lehrer mit Klassenführung (je einer der 6. und 7. Jahrgangsstufe, drei der 8. und zwei der 9. Jahrgangsstufe) 281 entfielen. Die restlichen 11 Protokolle stammten von den anderen Mitgliedern der Gruppe (einem Lehramtsanwärter, einer Fachlehrerin für Englisch sowie dem Projektleiter). Drei der sieben Klassenlehrer waren während des Schuljahres mit ihren Klassen im Schullandheim und nützten diese Zeit in verstärktem Maße für Wertklärung und Wertorientierung: 28 Protokolle bezogen sich allein auf diese Zeiträume (= 10 %). Weitere 2 berichteten von Aktivitäten während Wandertagen, wodurch 251 Protokolle verblieben, die in direktem Bezug zu stundenplanmäßigem Unterricht der sieben Klassenlehrer standen. Die nachfolgende statistische Auswertung berücksichtigt diese verbleibenden 251 Aufzeichnungen. Repräsentativität der Daten kann sicherlich nicht in Anspruch genommen werden. Die Ergebnisse deuten aber zumindest an, wo und in welchem Umfang Wertklärung und Wertorientierung im Rahmen der Curricularen Lehrpläne an bayerischen Schulen möglich ist.

4.2 Verteilung der protokollierten WWU-Aktivitäten nach Unterrichtsfächern

Die meisten WWU-Aktivitäten fanden im Deutschunterricht statt (vgl. Tabelle 1). Rund 40 % der Protokolle entfielen auf dieses Fach. Hoch ist auch noch der Anteil der Fächer Erziehungskunde, Geschichte und Arbeitslehre. Zusammen erbringen sie einen weiteren Anteil von knapp 40 %. Mit weitem Abstand folgen die übrigen Fächer. Die absoluten Zahlen können jedoch noch keinen Aufschluß über die

Fach	WWU-Protokolle		Unterrichtsstd./Woche		Index ⁸⁾
	Anzahl	%	Anzahl	%	
Deutsch	100	39,8	30	16,3	2,4
Erziehungskunde	36 ⁵⁾	14,3	5	2,7	5,3
Sozialkunde	9	3,6	4	2,2	1,6
Arbeitslehre	28 ⁶⁾	11,2	10	5,4	2,1
Geschichte	34	13,5	12	6,5	2,1
Erdkunde	7	2,8	3	1,6	1,8
Physik/Chemie ¹⁾	9	3,6	26	14,1	0,3
Biologie	5	2,0	4	2,2	0,9
Religion	4	1,6	4	2,2	0,7
Englisch	3	1,2	13	7,1	0,2
Mathematik	8	3,2	46	25,0	0,1
Musik ²⁾	8 ⁷⁾	3,2	6	3,3	1,0
Sport ³⁾	-	-	13	7,1	0,0
Kunsterziehung	-	-	-	-	-
Haushalts- u. Wirtschaftskunde	-	-	-	-	-
Sonstige ⁴⁾	-	-	8	4,3	0,0
Gesamt	251	100,0	184	100,0	

Tab. 1: Verteilung der protokollierten WWU-Aktivitäten auf die Fächer der Hauptschule

Anmerkungen:

¹⁾ einschließlich Kursunterricht

²⁾ einschließlich Chorgesang und Orchester

³⁾ einschließlich differenzierter Sportunterricht

⁴⁾ Techn. Werken, Instrumentalunterricht, Photokurs

⁵⁾ Darin ist ein Besuch einer Ausstellung über gutes Kinderspielzeug enthalten.

⁶⁾ einschließlich 10 mehrstündige Betriebserkundungen

⁷⁾ Zwei Protokolle entfallen auf langfristige Projekte (Weihnachtsfeier)

⁸⁾ Spalte 3/ Spalte 5

Affinität eines bestimmten Faches zu WWU-Aktivitäten geben; denn die Fächer beanspruchen unterschiedliche Stundenzahlen pro Woche. Außerdem werden nur diejenigen Fächer genannt, die von den Projektlehrern unterrichtet wurden. Kunsterziehung und Haushalts- und Wirtschaftskunde wurden ausschließlich von Fachlehrern erteilt, weshalb über diese Fächer keine Aussage bezüglich ihrer Eignung für WWU gemacht werden kann. Da rein zeitlich gesehen die Wahrscheinlichkeit, daß Fächer wie Deutsch oder Mathematik den Raum für WWU-Aktivitäten abgeben, im vorliegenden Fall ungleich höher ist als diejenige der Fächer Erziehungskunde oder Sozialkunde, muß die Zahl der Protokolle in Relation zu den wöchentlichen Stundenzahlen pro Fach gesehen werden (s. Tabelle 1, Spalte 6). 25 % des von den Projektlehrern erteilten Unterrichts entfiel auf das Fach Mathematik (s. Spalten 4 und 5), von WWU-Aktivitäten wurde jedoch nur selten berichtet (3,2 %). Obwohl Erziehungskunde lediglich 2,7 % der Zeit beanspruchte, bezogen sich über 14 % der Protokolle auf dieses Fach, d. h. die Zahl der Protokolle aus dem Erziehungskundeunterricht ist 5,3 mal größer, als aufgrund des Zeitaufwandes zu erwarten gewesen wäre. Betrachtet man die in Spalte 6 wiedergegebenen Indices als Kennzahlen für die Eignung des Faches für WWU, dann rangiert Erziehungskunde mit weitem Abstand an erster Stelle, gefolgt von Deutsch, Geschichte und Arbeitslehre. Physik/Chemie, Englisch und Mathematik sind auf den hintersten Plätzen zu finden. Die geringe Zahl der Protokolle zum Religionsunterricht bedarf einer Erläuterung: Nach Meinung der Projektgruppe ist Religionslehre von vorneherein als das zur Klärung von und Orientierung über (christliche) Werte geeignetste Fach zu betrachten. Die beiden je zwei Religionsstunden erteilenden Mitglieder der Gruppe waren deshalb aufgefordert worden, nur dann ein Protokoll auszufüllen, wenn sie ein wertklärendes Verfahren eingesetzt hatten, welches in der Gruppe vorgeschlagen bzw. entwickelt worden war.

4.3 Zeitaufwand für WWU-Aktivitäten

Die Zeit, die für Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht während des Schuljahres aufgewendet und protokolliert wurde, ist in Tabelle 2 nach einzelnen Fächern aufgegliedert. Nicht berücksichtigt wurden in dieser Aufstellung solche Aktivitäten, für die keine genauen Zeitangaben zu machen waren, z. B. für längerfristige Projekte (Betriebserkundungen im Rahmen der Arbeitslehre) und Vorhaben (Gestaltung von Schulfeiern). Demnach wurden von den sieben Klassenlehrern 6412 Unterrichtsminuten, das entspricht etwa 142,5 Unterrichtsstunden zu 45 Minuten, nach Maßgabe des WWU-Orientierungsrahmens gehalten. Pro Lehrer wurden insgesamt durchschnittlich etwas über 20 Unterrichtsstunden im Schuljahr für WWU-Aktivitäten verwendet. Das ergibt bei rund 38 Unterrichtswochen ca. 24 Minuten pro Woche und Lehrer. 80 % der Zeit war curricular abgesichert, d. h. der Gegenstand der WWU-Aktivität konnte mit einem im Fach-Lehrplan genannten Lernziel in Verbindung gebracht werden. Bei vielen Fächern ist die Zahl der Protokolle zu klein, als daß generalisierende Aussagen über die Ermöglichung von WWU aufgrund der Lernzielformulierungen getroffen werden könnten. Für die Fächer Deutsch, Erziehungskunde, Arbeitslehre und Geschichte läßt sich zumindest gemäß der vorliegenden Untersuchungsergebnisse feststellen, daß sie sich für WWU nicht nur als geeignet erwiesen haben, sondern auch, von ihren curricularen Vorgaben her gesehen, einen Großteil von WWU-Aktivitäten legitimieren.

Bei den bisherigen Berechnungen sind Aktivitäten, die während Schullandheimaufenthalten von drei Projektlehrern aufgezeichnet wurden, nicht berücksichtigt worden. Auf diese je einwöchigen Zeiträume entfielen weitere 905 Minuten protokollierter Lernhilfen im Sinne des WWU-Orientierungsrahmens (entspricht ca. 20 Unterrichtsstunden).

WWU-Aktivitäten Fach	Protokolle mit ¹⁾ Zeitangaben		Zeitaufwand (Min.)	
	gesamt	lehrplangemäß	gesamt	lehrplangemäß (~%)
Deutsch	100	75	2814	2034 (72 %)
Erziehungskunde	35	30	915	750 (82 %)
Sozialkunde	9	7	250	175 (70 %)
Arbeitslehre	18	17	500	470 (94 %)
Geschichte	34	34	753	753 (100 %)
Erdkunde	7	7	120	120 (100 %)
Physik/Chemie	9	8	460	420 (91 %)
Biologie	5	4	125	95 (76 %)
Religion	4	2	125	75 (60 %)
Englisch	3	3	35	35 (100 %)
Mathematik	8	4	161	42 (26 %)
Musik	6	6	154	154 (100 %)
	238	197 (83 %)	6412	5123 (80 %)

Tab. 2: Zeitaufwand für WWU-Aktivitäten in den einzelnen Fächern

Anmerkung:

¹⁾ Hier konnten nur solche Protokolle berücksichtigt werden, bei denen WWU-bezogene Zeitangaben vorlagen (vgl. Anmerkungen 5 bis 7 bei Tabelle 1)

Daraus wird die erzieherische Bedeutung dieses "institutionalisierten" Freiraums der Schule besonders deutlich (vgl. OTT 1981; KRAUS 1981).

4.4 Gegenstand der WWU-Aktivitäten

Zu Beginn des Schuljahres hatte sich die Projektgruppe auf einige Werte geeinigt, die nach Meinung der Mitglieder aufgrund bisheriger praktischer Erfahrungen in der Schule - aus welchen Gründen auch immer - entweder völlig vernachlässigt oder in unzureichender Weise thematisiert und vermittelt werden. Die Entscheidung für Schwerpunkte wertklärender und wertorientierender Unterrichtsarbeit stellte gleichzeitig die für die effektive Arbeit der Gruppe notwendige gemeinsame Zielsetzung dar. Die Konzentration auf bestimmte Werte wurde pragmatisch begründet: Von den beteiligten Lehrern häufig beobachtetes "Fehl"-Verhalten bei den Schülern in wertrelevanten Situationen bot Anlaß zur Suche nach und Realisierung von Lernhilfen zu Analyse und Reflexion der in diesen Situationen betroffenen Wertvorstellungen und -haltungen zum Zwecke einer Korrektur des als unangemessen angesehenen Verhaltens der Schüler.

Beobachtung	Werte
Konzentrationsstörungen, Ablenkbarkeit, mangelhafte Heftführung, unzureichende oder nicht termingemäße Erledigung von Schul- und Hausarbeiten u. ä.	Standards effektiven Arbeitens
Einseitiges Streben nach materiellen Gütern, kritiklose Übernahme von Modeerscheinungen, Anfälligkeit gegenüber Werbung, unüberlegter Gebrauch des Taschengeldes u. ä.	Standards des Konsumverhaltens
Langeweile, Desinteresse, Antriebslosigkeit u. ä.	Standards der Freizeitgestaltung

Beobachtung	Werte
Unpünktlichkeit, Unterrichtsstörungen, achtlose Behandlung bzw. Zerstörung schulischer Einrichtungen, Aggressionen gegenüber Mitschülern, mangelnde Bereitschaft, sich an getroffene Vereinbarungen zu halten u. ä.	Regeln und Normen des schulischen Zusammenlebens (Schul- und Klassenordnung)
Mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit zuzuhören, sachliche Kritik zu üben und zu ertragen, eigenständig zu argumentieren, sich Mehrheitsentscheidungen zu unterwerfen, eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen mitzuteilen und diejenigen von anderen wahrzunehmen und zu berücksichtigen u. ä.	Regeln der Kommunikation
Mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit, an einer gemeinsamen Aufgabe mitzuarbeiten, Gemeinschaftsaufgaben zu übernehmen, an der Behebung schulischer oder außerschulischer Mißstände mitzuwirken u. ä.	Mitverantwortung und Engagement
Vorurteile und Aggressionen, gegenüber Schwächeren, Außenseitern, Auffälligen und Andersdenkenden, rücksichtslose Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse und Interessen u. ä.	Toleranz, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme
Eigentumsdelikte, Mogeln beim Spielen, Abschreiben bei Prüfungen, Lügen, Unterschriftsfälschungen u. ä.	Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit
Mangelnde Sensibilität für die Bedürfnisse anderer, für die eigenen Rechte und diejenigen der anderen; Unfähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen u. ä.	Gleichheit, Gerechtigkeit

Aus der in Tabelle 3 wiedergegebenen Statistik auf der Basis von 251 Protokollen (Mehrfachnennungen waren möglich) ist zu entnehmen, daß die genannten Werte im Laufe des Schuljahres zwischen 29 mal (Ehrlichkeit) und 78 mal (Mitverantwortung) thematisiert werden konnten. Werte aus dem sozialen/moralischen Bereich waren viel häufiger Gegenstand von WWU-Aktivitäten als die eher ich-bezogenen Werte des Arbeits-, Konsum- und Freizeitverhaltens. Geschichte scheint sich besonders gut für WWU-Aktivitäten im sozialen/moralischen Wertbereich zu eignen.

Neben dem vereinbarten Wertekatalog wurden gelegentlich auch andere individuelle bzw. soziale/moralische Werte zum Gegenstand von WWU-Aktivitäten (s. Tabelle 3, Spalten 5 und 13). Die Projektlehrer notierten u. a.

- im individuellen Wertbereich: Kriterien der Berufswahl, persönliche Fehler, Schwächen, Ängste und Stärken, Einstellung zur Schule, Geschmacksfragen, Gesundheit, Selbstsicherheit, Selbstbewußtsein, Wünsche, Zufriedenheit mit der eigenen Geschlechtsrolle, Einstellung zum Glauben;
- im sozialen/moralischen Wertbereich: Freiheit, Umweltschutz, Strafe, Pünktlichkeit, Kameradschaft, Vertrauen, Höflichkeit, Heimatliebe, Gewalt, Menschenrechte.

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, wovon jene 28 Protokolle berichten, die sich auf Schullandheimaufenthalte bezogen. Häufigstes Thema war - erwartungsgemäß - die Freizeitgestaltung (16 Nennungen). Annähernd jede zweite Aktivität beinhaltete die Werte "Regeln der Kommunikation" (15 Nennungen), "Hilfsbereitschaft/Rücksichtnahme" (14) und "Mitverantwortung/Engagement" (13).

WWU- Thema		individueller Wertbereich				sozialer/moralischer Wertbereich								
		Arbeits- verhalten	Konsumver- halten	Freizeit- gestaltung	Sonstige	Σ_i	Klassen- ordnung	Kommunika- tionsregeln	Mitverant- wortung	Hilfsbereit- schaft	Ehrlich- keit	Gerechtig- keit	Sonstige	$\Sigma_{s/m}$
Fach														
Deutsch		17	16	20	25	78	23	21	31	20	16	15	9	135
Erziehungskunde		7	3	12	5	27	5	11	11	16	5	9	8	65
Sozialkunde		1	2	2	2	7	-	2	3	3	2	4	-	14
Arbeitslehre		11	3	1	9	24	2	12	7	2	-	-	3	26
Geschichte		-	-	1	3	4	2	1	9	3	4	24	10	53
Erdkunde		1	-	-	-	1	-	-	6	3	-	3	1	13
Physik/Chemie		1	8	-	-	9	-	4	5	-	-	-	-	9
Biologie		-	-	2	2	4	-	-	1	1	-	-	3	5
Religion		1	-	-	2	3	-	-	1	1	1	-	-	3
Englisch		-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	2	5
Mathematik		5	2	1	1	9	3	2	1	-	1	-	-	7
Musik		2	2	5	5	14	-	1	2	2	-	1	4	10
Gesamt		46	36	44	54	180	35	54	78	52	29	57	40	345

Tab. 3: Verteilung der WWU-Aktivitäten nach Fächern und Themen (n = 251 Protokolle)

4.5 Didaktisch-methodische Aspekte

Unter welchen Leitgedanken die WWU-Aktivitäten standen, und welche Methoden zur Anwendung kamen (vgl. WWU-Orientierungsrahmen), geht aus Tabelle 4 hervor. In mehr als der Hälfte der protokollierten Aktivitäten versuchten die Projektlehrer, ihre Schüler zur Klärung individueller Werthaltungen anzuregen. Am zweithäufigsten wurde erstrebt, dem Prinzip des Lernens durch Einsicht gerecht zu werden. Hervorzuheben ist auch das Bemühen um Situationen, die den Schülern Möglichkeiten eröffneten, gemäß expliziter Werte zu handeln (Prinzip der Handlungsorientierung). Erfahrungsgemäß bieten sich solche Gelegenheiten im Bereich der Schule nur in beschränktem Maße.

Von den aus der einschlägigen Literatur übernommenen oder im Rahmen der Projektarbeit entwickelten Methoden der Wertklärung und Wertorientierung kamen vor allem Empathie-Übungen (z. B. Rollenspiele, Impulse zum Sich-hinein-Versetzen in andere, zum kognitiven Nachfühlen, zum Perspektivenwechsel) und Strategien der Wertklärung im Sinne von RATHS u. a. zur Anwendung (z. B. Rangordnen; Dinge die ich gern tue; Worauf ich stolz bin; usw.). Annähernd jede fünfte WWU-Aktivität implizierte die diskursive Auseinandersetzung mit konfligierenden moralischen Werten (Diskussion moralischer Konflikte). Daß herkömmliche Unterrichtsmethoden durchaus als geeignet für WWU angesehen wurden, zeigt die stark besetzte Rubrik "andere Methoden". Dahinter verbergen sich u. a.: Befragungen, Gruppenarbeiten, Planspiele, Erörterungen im Rahmen des Deutschunterrichts, Beobachtungsaufgaben außerhalb der Schule, Erkundungsgänge, Quellenarbeit, Hausaufgaben, Vorhaben sowie Klassengespräche, die nicht den anderen vier Rubriken zuzuzählen waren.

Prinzip/ Methode	Fach	Kommunikations-	einsichtiges	individuelle	Moralentwick-	Handlungsorien-	Empathie-	Meta-Unter-	Wertklärung	moralischer	andere
		moral	Lernen	Wertklärung	lung	tierung	übung	richt		Konflikt	Methoden
Deutsch		31	31	51	31	29	35	13	37	23	45
Erziehungskunde		6	17	20	7	7	12	4	9	7	20
Sozialkunde		2	1	9	2	4	6	1	3	1	3
Arbeitslehre		13	8	12	2	16	3	2	11	3	8
Geschichte		2	25	20	25	6	15	7	6	8	22
Erdkunde		2	5	2	3	-	1	-	1	1	6
Physik/Chemie		4	4	5	4	4	-	1	5	4	8
Biologie		-	4	2	-	1	-	3	-	-	3
Religion		1	-	4	2	-	3	1	2	1	2
Englisch		1	-	1	2	-	1	-	-	2	1
Mathematik		2	7	1	-	2	1	3	1	1	4
Musik		3	2	3	2	4	2	-	1	1	5
Gesamt		67	104	130	80	73	79	35	76	52	127

Tab. 4: Verwirklichte Unterrichtsprinzipien und verwendete Methoden bei den WWU-Aktivitäten (n= 251 Protokolle)

4.6 Schülerreaktionen

Das Protokollblatt (s. o.) verlangt eine Angabe des Lehrers über die spontane Beteiligung seiner Schüler während der WWU-Aktivität. Die Prozentangabe sollte einen - zugebenermaßen etwas groben und subjektiven - Indikator abgeben, inwieweit die Klasse bereit war, sich mit dem Gegenstand der Wertklärung und Wertorientierung auseinanderzusetzen. Die Schätzung wurde von den Unterrichtenden nach Abschluß der Unterrichtseinheit vorgenommen, indem sie rekapitulierten, wieviele Schüler sich mit mindestens einer Wortmeldung oder einem anderen spontanen Beitrag am Unterrichtsgeschehen beteiligt hatten, und diese Zahl in Relation zur Klassenstärke setzten. Stichproben, bei denen entweder der Projektleiter den Unterricht des Klassenlehrers beobachtete und die Schülerbeiträge zahlenmäßig erfaßte oder der Klassenlehrer während eines vom Projektleiter gehaltenen Unterrichts protokollierte, ergaben, daß die subjektive Schätzung des Unterrichtenden und die objektiven Zahlen des Beobachters maximal um $\pm 10\%$ voneinander abwichen.

Für die nachfolgende Datenanalyse wurden drei Gruppen der Schülerbeteiligung definiert:

Schätzwert

- 0 - 49%: geringe bis mittlere Schülerbeteiligung
- 50 - 79%: hohe Schülerbeteiligung
- 80 - 100%: sehr hohe Schülerbeteiligung

Betrachtet man die so erhaltenen Kategorien von Schülerreaktionen unter thematischem Aspekt, d. h. die Häufigkeit des Auftretens der drei Gruppen von Schätzwerten der Schülerbeteiligung aufgeschlüsselt nach Gegenständen der WWU-Aktivitäten (s. Tabellen 5 und 6), so läßt sich folgendes konstatieren: Sowohl im individuellen, als auch im sozialen/moralischen Wertbereich ist die Kategorie "geringe bis mittlere Schülerbeteiligung" jeweils am schwächsten und - mit wenigen Ausnahmen - die Kategorie

Schülerbe- teiligung WWU- Thema	Schülerbe- teiligung			Summe
	gering bis mittel	hoch	sehr hoch	
Arbeitsverhalten	7 (6,18)	10 (13,84)	27 (23,98)	44 ¹⁾
Konsumverhalten	5 (5,06)	17 (11,33)	14 (19,62)	36
Freizeitgestaltung	5 (6,18)	14 (13,84)	25 (23,98)	44
Sonstige	8 (7,58)	15 (16,99)	31 (29,43)	54
Summe	25 ($\hat{=}$ 14,0%)	56 ($\hat{=}$ 31,5%)	97 ($\hat{=}$ 54,5%)	178 ($\hat{=}$ 100%)

$\chi^2 = 5,092$ (kontinuitätskorrigiert)

($\chi^2_{0,01;f=6} = 16,8$; $\chi^2_{0,05;f=6} = 12,6$)

¹⁾ Die Zahlen weichen teilweise von denjenigen der Tabelle 3 ab, da bei zwei Aktivitäten (Projekte) keine Angaben über die spontane Schülerbeteiligung gemacht werden konnten.

Tab. 5: Spontane Schülerbeteiligung unter thematischem Aspekt (individueller Wertbereich)

"sehr hohe Schülerbeteiligung" jeweils am stärksten besetzt. In über 80% der WWU-Aktivitäten wurden Schülerbeteiligungsquoten von über 50% registriert. Dies läßt den Schluß zu, daß wertbezogene Themen des Unterrichts in 4 von 5 Fällen hochmotivierend auf die Schüler gewirkt haben.

Im individuellen Wertbereich sinkt lediglich im Falle "Konsumverhalten" die Zahl der beobachteten "sehr hohen" Schülerbeteiligung unter den aufgrund der Randsummen erwarteten Wert (der in den Zellen der Tabellen 5 bis 8 jeweils in Klammern angegeben wird). Im sozialen/moralischen Wertbereich trifft dies lediglich für "Gerechtigkeit" und "Sonstige" soziale/moralische Werte zu.

Wenn es um eher ich-bezogene Werte geht (Tab. 5), ist der Anteil "sehr hoher" Schülerbeteiligung (80 - 100%) relativ größer als bei sozialen/moralischen Werten (Tab. 6).

WWU- Thema	Schülerbe- teiligung			Summe
	gering bis mittel	hoch	sehr hoch	
Klassenordnung	6 (5,82)	11 (13,78)	18 (15,41)	35
Kommunikations- regeln	7 (8,97)	20 (21,25)	27 (23,77)	54
Mitverantwortung	13 (12,96)	30 (30,70)	35 (34,34)	78
Hilfsbereitschaft	8 (8,48)	18 (20,07)	25 (22,45)	51 ¹⁾
Ehrlichkeit	4 (4,82)	10 (11,41)	15 (12,77)	29
Gerechtigkeit	11 (9,47)	25 (22,43)	21 (25,09)	57
Sonstige	8 (6,48)	21 (15,35)	10 (17,17)	39 ¹⁾
Summe	57 ($\hat{=}$ 16,6%)	135 ($\hat{=}$ 39,4%)	151 ($\hat{=}$ 44,0%)	($\hat{=}$ 343 100%)

$\chi^2 = 7,212$ (kontinuitätskorrigiert)

($\chi^2_{0,01; f=12} = 26,2$; $\chi^2_{0,05; f=12} = 21,0$)

¹⁾ Die Zahlen weichen teilweise von denjenigen der Tabelle 3 ab, da bei zwei Aktivitäten (Projekte) keine Angaben über die spontane Schülerbeteiligung gemacht werden konnten.

Tab. 6: Spontane Schülerbeteiligung unter thematischem Aspekt (sozialer/moralischer Wertbereich)

Weder im individuellen noch im sozialen/moralischen Wertbereich unterscheidet sich die Schülerbeteiligung bei einzelnen Werten in überzufälliger (signifikanter) Weise.

Deutlichere Unterschiede in der Schülerbeteiligung treten zutage, wenn sie mit den fünf Prinzipien erziehungswirksamen Unterrichts in Verbindung gebracht wird (Tab. 7). Die Mitarbeit der Schüler ist dann am größten, wenn die WWU-Aktivitäten unter den Leitgedanken der Kommunikationsmoral oder der Klärung individueller Werthaltungen stehen.

Sie sinkt merklich ab, wenn Lernen durch Einsicht bewirkt oder die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden soll. Die Null-Hypothese, daß die beobachteten Häufigkeiten in den einzelnen Zellen der Tabelle aufgrund der Randsummen zufällig zustande gekommen sein könnten, weist der χ^2 -Test auf dem 1 %-Signifikanzniveau zurück. Es handelt sich demnach um sehr signifikante Unterschiede in der spontanen Schülerbeteiligung.

WWU- Thema \ Schülerbe- teiligung	Schülerbe- teiligung			Summe
	gering bis mittel	hoch	sehr hoch	
Kommunikations- moral	5 (11,41)	26 (26,34)	35 (28,24)	66 ¹⁾
einsichtiges Lernen	23 (17,99)	47 (41,51)	34 (44,51)	104
individuelle Wert- klärung	23 (22,48)	40 (51,88)	67 (55,63)	130
Moralent- wicklung	19 (13,66)	37 (31,53)	23 (33,81)	79 ¹⁾
Handlungsorien- tierung	8 (12,45)	30 (28,74)	34 (30,81)	72 ¹⁾
Summe	78 ($\hat{=}$ 17,3 %)	180 ($\hat{=}$ 39,9 %)	193 ($\hat{=}$ 42,8 %)	451 ($\hat{=}$ 100 %)

$$\chi^2 = 20,203 \quad (\text{kontinuitätskorrigiert})$$

$$(\chi^2_{0,01; f=8} = 20,1; \chi^2_{0,05; f=8} = 15,5)$$

Anmerkung:

¹⁾ Die Zahlen weichen teilweise von denjenigen der Tabelle 4 ab, da bei zwei Aktivitäten (Projekte) keine Angaben über die spontane Schülerbeteiligung gemacht werden konnten.

Tab. 7: Spontane Schülerbeteiligung unter didaktischem Aspekt

Eine Erklärung für diese Diskrepanzen gibt möglicherweise die Analyse der spezifischen Lernhilfen, die der Lehrer je nach Unterrichtsprinzip seinen Schülern bietet. Lernhilfen zum einsichtigen Lernen und zur Förderung des moralischen Urteils richten sich überwiegend an den Intellekt des Schülers. Sie fordern ihn auf: zum Denken in Zusammenhängen, zum logischen und schlußfolgernden Denken, zur Analyse eines Sachverhaltes, zum Abstrahieren und Generalisieren sowie zum rationalen Argumentieren. Demgegenüber tangieren Lernhilfen zur Etablierung von Kommunikationsmoral oder zur Klärung individueller Werthaltungen häufiger die emotionale Dimension der Persönlichkeit. Sie sprechen eher die Gefühle, Bedürfnisse und Interessen des einzelnen an. Die subjektive Betroffenheit ist hier größer als bei Lernhilfen zum Einsichtigmachen und moralischen Denken.

Diese Erklärung wird gestützt durch die Analyse der Schülerbeteiligung unter methodischem Aspekt (Tabelle 8). Insgesamt sind die Unterschiede in der Mitarbeit der Schüler, wenn unterschiedliche Methoden angewandt werden, nicht signifikant. Wenn man aber die Methoden der Wertklärung als eine typische Lernhilfe für die Klärung individueller Werthaltungen und die Diskussion eines moralischen Konflikts als eine typische Lernhilfe für die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit ansieht, bestätigt sich: Bei eher emotionalen Lernhilfen (Wertklärung) liegt die beobachtete Häufigkeit "sehr hoher" Schülerbeteiligung (37) weit über der erwarteten (29,45), bei eher kognitiven Lernhilfen (moralischer Konflikt) liegt die beobachtete Häufigkeit "sehr hoher" Schülerbeteiligung (15) deutlich unter der erwarteten (20,15).

Diese Befunde sowie die weiter oben festgestellte Tendenz zu höheren Beteiligungsquoten im individuellen Wertbereich gestatten die Schlußfolgerung, daß sich die von den Projektlehrern unterrichteten Schüler um so zahlreicher aktiv

am Unterricht beteiligten, je stärker sie von der WWU-Aktivität persönlich betroffen waren und je weniger rein kognitives Verhalten von ihnen verlangt wurde. Das bedeutet nicht, daß ein rationalitätsbetonter Unterricht deshalb "langweiliger" oder weniger "lebendig" sein muß. Es ist lediglich damit zu rechnen, daß in rationalitätsbetontem Unterricht die Anzahl der Schüler, die spontan zum Unterrichtsgeschehen etwas beitragen (wollen), sinkt und sich die gesamte Unterrichtsaktivität auf weniger Schüler verteilt.

Methode	Schülerbeteiligung			Summe
	gering bis mittel	hoch	sehr hoch	
Empathieübung	19 (17,77)	30 (30,62)	30 (30,62)	79
Meta-Unterricht	10 (7,87)	8 (13,56)	17 (13,56)	35
Wertklärung	13 (17,09)	26 (29,45)	37 (29,45)	76
moralischer Konflikt	13 (11,70)	24 (20,15)	15 (20,15)	52
andere Methoden	28 (28,57)	55 (49,22)	44 (49,22)	127
Summe	83 ($\hat{=}$ 22,5 %)	143 ($\hat{=}$ 38,8 %)	143 ($\hat{=}$ 38,8 %)	369 ($\hat{=}$ 100 %)

$$\chi^2 = 8,336 \quad (\text{kontinuitätskorrigiert})$$

$$(\chi^2_{0,01; f=8} = 20,1; \chi^2_{0,05; f=8} = 15,5)$$

Tab. 8: Spontane Schülerbeteiligung unter methodischem Aspekt

4.7 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die Ergebnisse der Dokumentation von Unterrichtsaktivitäten im Sinne des WWU-Orientierungsrahmens während des Schuljahres 1979/80 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Als dasjenige Fach, in dem die meisten WWU-Aktivitäten stattfanden, hat sich Deutsch erwiesen. Bezogen auf die unterschiedliche Unterrichtszeit, die für die einzelnen Fächer zur Verfügung stehen, hat sich jedoch Erziehungskunde als das Fach mit der größten Wertaffinität herausgestellt, das noch vor Deutsch rangiert. Relativ viel Raum für wertklärende und wertorientierende Lernhilfen boten auch Arbeitslehre, Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde, also die stärker sozialwissenschaftlich ausgerichteten Fächer der Hauptschule. Verschwindend gering fielen die WWU-Aktivitäten in den naturwissenschaftlichen und musischen Fächern sowie in Englisch aus. Für einige Fächer ließ sich keine Aussage über ihre Wertaffinität gewinnen, da sie von keinem der am Projekt beteiligten Lehrer unterrichtet wurden (Kunsterziehung, Haushalts- und Wirtschaftskunde).

- Durchschnittlich 80 % der WWU-Aktivitäten ließen sich curricular legitimieren, d. h. einem expliziten Lernziel bzw. -inhalt des CuLP für das jeweilige Fach zuordnen.

- Schullandheimaufenthalte konnten für WWU-Aktivitäten gut genutzt werden und erwiesen sich als erzieherisch besonders bedeutsam.

- Werte aus dem sozialen/moralischen Bereich waren weitaus häufiger Gegenstand von WWU-Aktivitäten als die eher ich-bezogenen aus dem Bereich des Konsums, der Freizeit und des Arbeitsverhaltens.

- Lernhilfen zur Reflexion individueller Werthaltungen wurden von den Projektlehrern am häufigsten gegeben. Dieses auf den Vorschlägen von RATHS u. a. (1976) aufbauende Prinzip der Klärung von Werten wurde in über der Hälfte aller protokollierter WWU-Aktivitäten verwirklicht. Unter den Methoden erfreuten sich Empathie-Übungen und Wertklä-

rungsstrategien größter Beliebtheit bei den Lehrern.

- Wertbezogene Unterrichtsthemen wirken auf die Schüler überwiegend hochmotivierend. In über 80 % der Protokolle wurden Schülerbeteiligungsquoten von über 50 % registriert.

- Die Mitarbeit der Schüler ist dann am größten, wenn die WWU-Aktivitäten unter dem Leitgedanken der Kommunikationsmoral oder der Klärung individueller Werthaltungen stehen. Sie sinkt in statistisch signifikanter Weise ab, wenn Lernen durch Einsicht oder die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden soll. Das kann dahingehend interpretiert werden, daß ein stärker rationalitätsbetonter Unterricht mehr Schüler von einer spontanen Beteiligung an der Kommunikation abhält als ein an Ich-Erfahrungen und Emotionen der Schüler anknüpfender. Interessant wäre in diesem Zusammenhang, ob dieser Befund nur typisch für Hauptschüler ist oder ob er in gleicher Weise für Gymnasiasten und Realschüler gilt.

Das im Sinne der Projektarbeit enttäuschendste Ergebnis betrifft den für WWU-Aktivitäten protokollierten Zeitaufwand. Die sieben Klassenlehrer, deren Aufzeichnungen für das Schuljahr 1979/80 ausgewertet worden sind, verwendeten durchschnittlich jeweils knapp über 20 Unterrichtsstunden zu 45 Minuten für Unterricht nach Maßgabe des WWU-Orientierungsrahmens. Das bedeutet rund 24 Minuten pro Unterrichtswoche oder nicht einmal 5 Minuten (!) pro Unterrichtstag und Lehrer. Sieht man einmal von den beiden wöchentlichen Religionsstunden der Schüler ab, in denen sicherlich mehr Wertklärung und Wertorientierung als in anderen Fächern betrieben wird, die aber in unserer Analyse nicht berücksichtigt wurden, dann stellen diese 24 Minuten bei ca. 28 Unterrichtspflichtstunden eines Hauptschülers pro Woche nicht einmal 2 % der Unterrichtszeit dar. Nun ließe sich einwenden, diese pessimistische Schätzung könne dadurch entstanden sein, daß die protokollierenden Lehrer vielleicht nicht alles aufgezeichnet

haben, was tatsächlich im Sinne von Wertklärung und Wertorientierung in ihrem Unterricht abgelaufen ist, daß vieles aufgrund der gemeinsamen längeren Zusammenarbeit bereits zur Routine geworden war, quasi unbewußt vermittelt und deshalb nicht mehr des Aufzeichnens wert befunden wurde. Dieser Einwand ist berechtigt, kann aber trotzdem nicht die Tatsache überdecken, daß die beteiligten Lehrer, obwohl sie nach den Beobachtungen des Berichterstatters ihr Möglichstes getan haben, den curricularen Lehrplänen Ansätze für erziehungswirksamen Unterricht abzugewinnen und den pädagogischen Freiraum optimal zu nutzen, nur verschwindend wenig Zeit für WWU-Aktivitäten aufwenden konnten.

Es wäre vermessen zu glauben, auf diese Art des episodenhaften und kurzzeitigen Vorgehens könnte schon etwas positiv Spürbares an der Erziehungswirklichkeit der Hauptschule geändert werden. Wenn zu Beginn des Projekts bereits vorauszusehen gewesen wäre, wie wenig WWU-Aktivitäten dem Schulalltag unter den gegebenen Verhältnissen abzurufen sind, dann wäre sicherlich keines der Projektmitglieder auf die Idee gekommen, eine Evaluationsstudie in die Projektarbeit mit aufzunehmen, wovon im folgenden Kapitel 5 berichtet wird.

Unsere Dokumentationsergebnisse werfen die Frage auf, woran es liegen mag, daß nur wenig Zeit für WWU erübrigt werden konnte. Nach Vorliegen der Auswertung wurde diese Frage in der Projektgruppe nochmals diskutiert. Dabei wurden vor allem folgende Umstände angesprochen.

a. WWU-Aktivitäten, wie sie im Orientierungsrahmen definiert worden waren, sind keineswegs die einzigen erzieherisch bedeutsamen Situationen des alltäglichen Schulunterrichts. Lernhilfen, die z. B. einem einzelnen Schüler

oder einer Schülergruppe während des Unterrichts oder in den Pausen gegeben werden, wurden nicht protokolliert. Maßnahmen, die der Lehrer z. B. zur Einarbeitung seiner Schüler in bestimmte Arbeitstechniken oder zur Vorbereitung der Schüler auf ein bestimmtes Unterrichtsthema ergriffen hatte, wurden nicht aufgezeichnet, obwohl sie durchaus zur Wertklärung im individuellen Wertbereich hätten gezählt werden können. Ebenfalls unberücksichtigt blieb die Fülle jener Maßnahmen, die zur Disziplinierung der Schüler und zur Schaffung eines angemessenen Arbeitsklimas immer wieder notwendig waren.

b. Die Lehrer, deren Protokolle zur Grundlage der vorstehenden Analyse gemacht worden sind, wiesen in der Ansprache darauf hin, daß sie vor allem dann auf die Dokumentation einer WWU-Aktivität verzichteten, wenn sich dieselbe wiederholte, d. h. wenn sie bereits vorher einmal mit der Klasse durchgeführt worden war. Die Vermutung des Berichterstatters, daß in Wirklichkeit mehr WWU praktiziert als protokolliert worden war, wurde damit bestätigt.

c. Die Stofffülle der Curricularen Lehrpläne wird nach wie vor als Hindernis angesehen, WWU in größerem Umfang zu betreiben.

d. Unter besseren Arbeitsbedingungen hätte für das Problem der praktischen Umsetzung und konsequenten Einplanung von WWU mehr Zeit investiert werden können. Die Arbeit der Projektgruppe bestand im Jahr der Protokollierung schwerpunktmäßig in der Entwicklung und Erprobung curricularer Elemente, weniger in deren Implementation auf breiter Basis. Letzteres hätte in einem weiteren Schuljahr in Angriff genommen werden können, wenn seitens der Projektleitung die erforderliche Zeit zur Verfügung gestanden wäre.

5. Zur Frage der erzieherischen Wirksamkeit von Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht

5.1 Vorbemerkung

Die Entscheidung für ein Forschungsvorgehen, das schul- und praxisnah ist, das auf der Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern beruht und direkt innovativ-verändernd auf die Praxis einwirken will, impliziert eine grundsätzliche Flexibilität in den konkreten Zielsetzungen. Die ursprüngliche Intention des handlungsorientierten Projekts WWU, wie sie im Projektantrag formuliert und den Praktikern bei einer ersten Kontaktaufnahme im Sommer 1978 vorgetragen wurde, bestand darin, nach Möglichkeiten und Ansatzpunkten für Wertklärung und Wertorientierung in der täglichen Unterrichtsarbeit zu suchen und hierfür curriculare Elemente bzw. Unterrichtsmodelle zu entwickeln und zu erproben. Von dieser Intention wurde zwar im Verlauf der gemeinsamen Arbeit nicht abgegangen (s. Kapitel 3 des vorliegenden Berichts), sie wurde jedoch ergänzt durch eine weitere gewichtige Zielsetzung, die von den beteiligten Praktikern gleich zu Beginn der Kooperation eingebracht wurde: die Klärung der Frage nach der erzieherischen Wirksamkeit von WWU. Das Anliegen der Praxis, eine Rückmeldung über eventuelle Auswirkungen der pädagogischen Bemühungen auf die Schüler zu bekommen und dabei die Hilfe der Wissenschaft und ihrer objektivierten Forschungsinstrumente in Anspruch zu nehmen, erschien verständlich und legitim, obgleich es seitens der Projektleitung ein vielschichtiges Unbehagen ob der damit verknüpften Probleme auslöste. Aufgrund von in der einschlägigen Literatur berichteten Erfahrungen mit empirischen Studien zur moralischen Erziehung bzw. zur Wert-erziehung war vorauszusehen,

- daß die Chancen empirisch nachweisbarer Veränderungen wertbezogener Persönlichkeitsmerkmale durch kurzfristige pädagogische Maßnahmen der Schule relativ gering einzuschätzen sind;

- daß die vom Projekt gemäß dem Prinzip höchstmöglicher Realitätsangemessenheit intendierten, vielseitig und unspezifisch konzipierten Lernhilfen zur Wertklärung und Wertorientierung nur sehr schwer isolierbare und beobachtbare Auswirkungen zeigen werden;
- daß die pädagogisch-psychologische Diagnostik derzeit kein Instrumentarium bereitstellen kann, mit dessen Hilfe sich moralische Einstellungen oder Wertvorstellungen in wissenschaftlichen Ansprüchen genügender Weise beobachten und beurteilen ließen (vgl. MAUERMANN 1978d, S. 92 ff.);
- daß selbst im Falle einer feststellbaren Veränderung bestimmter Merkmale der Schülerpersönlichkeit dieser Wandel nicht eindeutig auf die erfolgten pädagogischen Maßnahmen der Wertklärung und Wertorientierung zurückgeführt werden kann, da eine Reihe sog. "Störvariablen" in diesem Feldexperiment nicht zu kontrollieren sind und somit die interne Validität des Experiments beeinträchtigen (vgl. CAMPBELL & STANLEY 1970).

Trotz dieser Bedenken wurde der Versuch gemacht, mit Hilfe eines Persönlichkeitsfragebogens das Problem der erzieherischen Wirksamkeit wertbezogener Unterrichtsaktivitäten anzugehen. Ausschlaggebend war das bereits erwähnte unabweisbare Interesse der Praktiker nach einem objektivierten Feedback ihres Erziehungshandelns. Darüber hinaus konnte erwartet werden, mit Hilfe eines Fragebogens zusätzliche Informationen über das Denken, Fühlen und Wollen der anvertrauten Schüler zu bekommen, die wiederum Grundlagen für individuelle Schülerbeurteilung und differenzierendes pädagogisches Handeln abgeben konnten. Außerdem versprach die Anwendung eines normorientierten Instruments der Datenerhebung einen erheblich Lerneffekt seitens der beteiligten Lehrer, die bis dahin kaum Erfahrungen mit Testverfahren für den Schulgebrauch sammeln hatten können. Durch die Anwendung eines solchen Instruments ließen sich exemplarisch Erkenntnisse über die Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen von Schultests vermitteln (vgl. PROJEKTGRUPPE 1973). Bevor im folgenden

über das Vorgehen und die Ergebnisse unseres Evaluationsversuches berichtet wird, seien einige allgemeine Anmerkungen zur Evaluationsproblematik innerhalb von Schulversuchen im allgemeinen und im Rahmen moralischer Erziehungsprogramme im besonderen vorausgeschickt.

5.2 Probleme und Ergebnisse der Evaluation schulischer Sozialisationswirkungen

Das vergangene Jahrzehnt westdeutscher Bildungs- und Schulpolitik war geprägt durch schulreformerische Bemühungen, die sich im wesentlichen aus der Erkenntnis der bedeutsamen Rolle des Schulsystems für die Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen entwachsen waren. Das traditionelle dreigliedrige Schulsystem wurde radikal in Frage gestellt und Schulversuche mit weniger selektiven Schullaufbahnen wurden etabliert. Die Erwartungen an ein geändertes Schulsystem für die Gewährleistung größerer Chancengleichheit waren hochgespannt. Es wuchs aber auch das Bedürfnis nach Analyse und Nachweis von Schulsystemeffekten, das einen neuen Zweig erziehungswissenschaftlicher Forschung entstehen ließ: die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen (s. PRELL & SCHIEFELE 1976). Sofern sich die wissenschaftliche Begleitforschung an das "klassische" Konzept der empirischen Sozialforschung hielt, das durch die wissenschaftstheoretischen Prinzipien des Kritischen Rationalismus geprägt ist, tauchte eine Fülle von Problemen auf, die auch gegenwärtig die Diskussion um die Ergebnisse der umfangreichen Studien zu Sozialisationswirkungen der Schule bzw. zu Schulsystemeffekten des Konstanzer Zentrums I für Bildungsforschung (FEND u. a. 1976; FEND 1977; LUKESCH u. a. 1979; HAENISCH u. a. 1979; HELMKE & DREHER 1979) beherrschen. Zwei Problemkreise seien herausgegriffen.

a. Zur Frage der Stichprobenwahl: Für den Vergleich unterschiedlicher Schulsysteme (unabhängige Variable) hinsichtlich bestimmter Bewertungskriterien (abhängige Variable) muß die Zusammensetzung der Stichprobe aus dem einen System möglichst ähnlich derjenigen aus dem anderen System sein. Nur so können eventuelle Unterschiede bezüg-

lich der abhängigen auf Einwirkungen der unabhängigen Variable zurückgeführt werden. Im strengen Sinn ist keine Schule mit einer anderen vergleichbar, weshalb Vergleichsstudien, wie etwa die Konstanzer Arbeiten, keine eindeutigen Schlüsse zulassen: Kritiker der Gesamtschule können den in der nordrhein-westfälischen Untersuchung festgestellten partiellen Leistungsabfall der Gesamtschüler gegenüber den Schülern des traditionellen Schulsystems (HAENISCH u. a. 1979) hervorheben und die positivere Wirkung der Gesamtschule unter erzieherischen Aspekten auf deren bessere personelle und materielle Ausstattung zurückführen. Befürworter der Gesamtschule können argumentieren, die Zusammensetzung des Kollegiums sei Ursache des Leistungsnachteils, da an Gesamtschulen in der Regel jüngere und didaktisch weniger versierte Lehrer unterrichten und außerdem der Anteil der leistungsstarken Schüler an Gesamtschulen von vorneherein geringer ist, solange sie als Angebotsschulen mit Gymnasien konkurrieren müssen. Um eindeutige Interpretationen von Systemeffekten zu erreichen, wird man nicht umhin kommen, eine Reihe von Kovariaten zu berücksichtigen, um wenigstens einen Teil der Input-Determinanten der unabhängigen Variable konstant zu halten.

b. Zur Frage der Untersuchungsinstrumente: Ein Spezifikum der Konstanzer Untersuchungen ist, daß sie sich nicht allein auf einen Schulleistungsvergleich beschränken, sondern auch das Schulklima und die affektive Befindlichkeit der Schüler zu erfassen suchen (FEND 1977). Für den fachlichen Leistungsvergleich werden standardisierte Schulleistungstests für die Hauptfächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Physik verwendet. Solche überregional entwickelte Tests müssen notwendigerweise von schul-, schultyp- und bundeslandspezifischen Besonderheiten und Schwerpunkten fachbezogener Curricula absehen, d. h. sie überprüfen relativ allgemeine fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler. Die Item-Selektion erfolgte gemäß den Regeln der klassischen normorientierten Testkon-

struktion, indem nur solche Items für die Testendfassung übriggelassen wurden, die optimal testgute von testschlechten Vpn unterschieden (Trennschärfe) und mittlere Schwierigkeitsgrade aufwiesen. Dadurch geraten die vorhandenen Leistungsähnlichkeiten der Vpn zugunsten testmethodisch überhöhter Leistungsunterschiede ins Hintertreffen. Es muß deshalb gefragt werden, ob die mit solchen Tests festgestellten Unterschiede überhaupt noch quantitativ und qualitativ bedeutsam sind. Zu beachten ist auch, daß die Entwicklung und Erprobung dieser Tests größtenteils in eine Zeit fiel, in der es noch keine Gesamtschule gab, d. h. die Population, deren Reaktionen maßgebend für die Gestaltung der Testendform waren, stellt eine Stichprobe dar, die mit heutigen Gesamtschülern nur mit Vorsicht verglichen werden darf. Zweifel an der inhaltlichen Validität erscheinen demnach angebracht. Wenn dann noch nachzuweisen ist, daß an Gesamtschulen die Wochenstundenzahl für einige der getesteten Fächer im Durchschnitt niedriger liegt als an Schulen des dreigliedrigen Systems (OEHLERT 1980, S. 752 ff.) und stattdessen sozialwissenschaftliche Disziplinen vermehrt unterrichtet werden, erscheint ein Leistungsvergleich auf der Basis der in den Konstanzer Untersuchungen verwendeten Untersuchungsinstrumente vollends unzulässig. Ein Leistungsvergleich der beiden Schulsysteme kann unter der Bedingung verschiedenartiger Curricula und Zielsetzungen m. E. nur in der Weise sinnvoll gezogen werden, daß man in beiden Systemen jeweils die Distanz von den je eigenen gesetzten Zielkriterien erfaßt (kriterienorientierte Leistungsmessung). Das würde jeweils spezifische Leistungstests erfordern.

Anders verhält es sich mit den von FEND u. a. eingesetzten Fragebögen zur Erfassung von Lehrer-Schüler-Beziehungen und zur affektiven Befindlichkeit. Hier handelt es sich überwiegend um Variablen, die zwar weniger explizit als Lernziele formuliert sind, die aber dem in beiden Systemen in gleicher Weise geltenden verfassungsgemäßen Er-

ziehungsauftrag des öffentlichen Schulwesens entsprechen: Selbständigkeitserwartungen, Leistungsdruck, Disziplin-
druck, einschränkende Kontrolle, Mitbestimmung, Engage-
ment, Vertrauen, Anonymität, Selbstakzeptierung, Lei-
sungsangst, Lernmoral, Arbeitsfähigkeit, Schulinvolvement,
Kontrollbewußtsein, Begabungsselbstbild (s. FEND, DREHER &
HAENISCH 1980, S. 678). Der Versuch der Konstanzer For-
schergruppe, mit Hilfe solcher Variablen das jeweilige
Schulklima und die Persönlichkeitsentwicklung der Schü-
ler zu beschreiben, stellt insofern einen beachtlichen
Fortschritt in der wissenschaftlichen Begleitung schuli-
scher Reformversuche dar, als nicht-kognitive Dimensionen
des Lernens erstmals in größerem Umfang in das Blickfeld
der Evaluation geraten. Die fast durchgängig entdeckten
positiveren erzieherischen Wirkungen der Gesamtschulen ge-
genüber den traditionellen Schulen sind absolut gesehen
gering (Signifikanzen treten wegen der hohen Zahl der Pro-
banden schnell in Erscheinung) und klären überdies nur
geringe Anteile der Systemvarianz auf. Selbst die Ergeb-
nisse der hessischen Untersuchung, bei der gleiche Aus-
gangsbedingungen der beteiligten traditionellen Schulen
und Gesamtschulen (z. B. Einzugsgebiet, Regelschule, kei-
ne curricularen Sonderbedingungen) gegeben waren, sind zu
inkonsistent und die Unterschiede zwischen den Schulsys-
temen zu gering, als daß daraus schon Schlußfolgerungen
für bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden
könnten. Zumindest für die von den Forschern global erho-
benen Effektunterschiede lassen sich keine wesentlichen
Systemeinflüsse nachweisen (vgl. FEND, DREHER & HAENISCH.
1980, S. 697).

Die Befunde der Konstanzer Studien vermitteln den Ein-
druck, als sei die wissenschaftliche Begleitung von Schul-
versuchen in eine Sackgasse geraten. Die Suche nach sy-
stembedingten Unterschieden zwischen traditionellen und
reformierten Schulen gründet auf der Annahme, strukturel-
le Änderungen des Schulwesens und organisatorische Maß-

nahmen allein könnten bereits Verbesserungen der Qualität des Lehrens und Lernens und der Bildungschancen für einen größeren Teil der Heranwachsenden bewirken. Daß diese Annahme keineswegs berechtigt ist, dafür gibt es auch in vorliegenden Vergleichsstudien Hinweise: die Leistungsunterschiede, die teilweise innerhalb der einzelnen Schulformen festgestellt werden konnten. Es gibt offensichtlich leistungsstärkere und -schwächere Gesamtschulen, ebenso wie es erfolgreichere und weniger erfolgreiche traditionelle Schulen gibt. Um diese Diskrepanzen aufzuklären, wird es vermutlich nicht ausreichen, Determinanten der lokalen Situation dieser Schulen (Einzugsgebiet, Klassenstärken, räumliche und personelle Ausstattung u. ä.) heranzuziehen. Die Ergebnisse der Untersuchung von RUTTER u. a. (1979) weisen eher in Richtung auf das "Innenleben" der einzelnen Schulen, weniger auf deren äußere Bedingungen.

RUTTER und seine Mitarbeiter gingen den Fragen nach: "Wie kommt es, daß bei gleichen Ausgangsbedingungen (von der Bevölkerungszusammensetzung her gesehen) manche Schulen bessere Schüler hervorbringen als andere? Was unterscheidet die erfolgreicheren Schulen von weniger erfolgreichen?" Zu diesem Zweck beobachteten die Forscher drei Elemente des Schullebens: (1) äußere und administrative Gegebenheiten, (2) ökologische Einflüsse durch die schulische Umgebung und (3) die interne Organisation der Schule, die sie als "Schulprozeß" bezeichnen. Das erste Element zeigte keinen signifikanten Zusammenhang mit der Leistungsbilanz der einzelnen Schulen. Gebäude und Standort der Schule spielten kaum eine Rolle. Ebenso wenig erwies sich die Klassengröße oder die Zahl der Schüler pro Lehrer als bedeutsam. Dagegen ergab sich zwischen der Variablen "Schulprozeß" und dem Erfolg der Schule ein überzufälliger Zusammenhang. Als Indikatoren für "Schulprozeß" wurden u. a. verwendet: schulische Anforderung, das Lehrerverhalten während der Unterrichtsstunden, Ausmaß von Belohnungen und Strafen, Gestaltung von Schule und Klassenzimmer, Verant-

wortlichkeiten der Kinder innerhalb der Schule, Stabilität und Freundschaftsgruppen innerhalb des Lehrkörpers sowie Gliederung des Lehrkörpers. Der Faktor "schulische Anforderung" (academic emphasis) brachte die beeindruckendsten Resultate. Schulen mit hohem Punktwert in diesem Bereich wiesen auch die besten Leistungsergebnisse auf. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Operationalisierung dieses Faktors, der in dieser Art in den o. a. Konstanzer Studien nicht auftauchte. RUTTER u. a. subsumierten darunter

- das Ausmaß, in dem Hausaufgaben gestellt und durch den Lehrer kontrolliert werden,
- die Erwartungen der Lehrer in Hinblick auf Examenserfolge ihrer Schüler,
- das Ausmaß, in dem Schülerarbeiten in der Schule ausgestellt wurden,
- den Grad der Benutzung der Schulbibliothek.

Der Faktor Bestrafung zeigte keinen Zusammenhang mit irgendeinem Leistungsergebnis. Lob, Ermutigung und die Delegation gewisser Verantwortungen an die Kinder zeigten größere Effekte auf die Ergebnisse als Strafen. Die besseren Schulen wiesen außerdem einen Lehrkörper auf, in dem Entscheidungen gemeinsam getroffen wurden und in denen die Arbeit gemeinsam geplant wurde. RUTTER u. a. nehmen aufgrund ihrer Befunde an, daß die positive Ausprägung der Variablen "Schulprozeß" insgesamt ein Schulethos produziert, das es dem an dieser Schule unterrichtenden Lehrer erleichtert, ein effektiver Lehrer zu werden.

Wenngleich RUTTERS Ergebnisse und Schlußfolgerungen methodisch und methodologisch angreifbar sind (eine heftige Diskussion bahnt sich bereits an: vgl. HEATH & CLIFFORD 1980; ACTON 1980), so kommt seiner Studie doch das Verdienst zu, das Evaluationsinteresse auf Kriterien ausgedehnt zu haben, die bisher wenig beachtet wurden. HENTIG schreibt hierzu in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe der RUTTER-Studie: "Über der Programmierten Instruktion, der Mediendidaktik, den offenen Curricula, der Gruppenbil-

dung, der Projektmethode, der Integration und Differenzierung, den Lernziel-Taxonomien, den Punktbewertungssystemen und Tests scheint man zu vergessen, daß Schule auch aus Personen, aus deren untechnischen, unverwaltbaren, nicht lernzweckbezogenen Beziehungen, aus ihren Überzeugungen, Werten und Stilen, aus Vorbild und Nachahmung, aus Gemeinschaft - deren Erfahrung und Symbolisierung - besteht" (HENTIG 1980, S. 11). Unterstellt man die von RUTTER u. a. beobachteten Effekte des Schulethos auf Schülerleistung und -verhalten, dann gilt es, diese Variable differenzierter und präziser zu erfassen und die Wechselwirkungen einzelner Dimensionen in ihren Zusammenhang mit Schuleffekten näher zu untersuchen, um daraus Schlußfolgerungen für verbesserte Schulbedingungen ziehen zu können. Das hätte zur Konsequenz, die pädagogische Evaluationsforschung verstärkt auf das inner-schulische Geschehen zu konzentrieren, d. h. wegzukommen von globalen Systemvergleichen. Gleichzeitig muß gefragt werden, ob zur Lösung derartiger Evaluationsprobleme das "klassische" Konzept der empirischen Sozialforschung beibehalten werden muß, ob nicht andere Ansätze hierfür besser geeignet wären. Als konzeptuelle Alternative bietet sich die Handlungsforschung an, die weiter oben bereits diskutiert wurde (s. Abschnitt 1.4).

5.3 Effektivitätsuntersuchungen im Bereich der moralischen Erziehung

Keine der im voranstehenden Abschnitt angeführten Evaluationsstudien befaßt sich ausdrücklich mit schulischen Lerneffekten im Bereich der moralischen oder "Werterziehung". Das liegt nicht nur etwa daran, daß dieser Bereich erst in den letzten Jahren öffentliche Aufmerksamkeit und wissenschaftliches Forschungsinteresse gefunden hat. Ein Hauptgrund muß in den Schwierigkeiten einer forschungsmethodisch erforderlichen Operationalisierung und Instru-

mentalierung innerhalb dieses Objektbereichs gesucht werden. Moralische Erziehung zielt auf Verhaltensdispositionen, die weder sehr kurzfristig beeinflussbar noch einfach und eindeutig interpretierbar sind. Der empirische Zugriff ist erschwert, was zur Konsequenz hat, daß viele Innovationsprogramme entweder völlig auf methodisch kontrollierte Evaluation verzichten oder aber auf Verfahren zurückgreifen, deren Gültigkeit und Zuverlässigkeit durchaus nicht unumstritten sind. Dies wird augenscheinlich, wenn nachfolgend einige einschlägige Untersuchungen betrachtet werden, die sich auf den Bereich der moralischen Erziehung beziehen. Es handelt sich ausschließlich um englische oder amerikanische Projekte, da es im deutschsprachigen Erziehungswesen bisher keine dem Berichtersteller bekannte Untersuchung über schulische Sozialisationseffekte bezüglich individueller Moral- und Wertvorstellungen gibt. Aufgrund der Bedeutung, die gegenwärtig den in den USA auf der KOHLBERG'schen Entwicklungstheorie des moralischen Bewußtseins fußenden Ansätzen zur moralischen Erziehung zugemessen wird, dominieren im angelsächsischen Sprachraum Studien zur Förderung und Evaluation der moralischen Urteilsfähigkeit.

5.3.1 Untersuchungen im Anschluß an KOHLBERG

BLATT, ein Schüler KOHLBERG's, war der erste, der sich mit den pädagogischen Implikationen der Befunde zur Entwicklung des moralischen Urteils befaßte. In seiner Dissertation von 1970 - ein Teil der Ergebnisse wurde fünf Jahre später publiziert: BLATT & KOHLBERG (1975) - versuchte er herauszufinden, ob die Diskussion moralischer Dilemmageschichten mit Schulkindern die Entwicklung des moralischen Urteils gemäß der postulierten Stufenabfolge stimuliert. Über einen Zeitraum von 9 Wochen diskutierte er wöchentlich zweimal in 45minütigen Sitzungen mit Schülern der 6. und 10. Jahrgangsstufe einer Chicagoer Schule moralische Dilemmas. Er konnte einen signifikanten Anstieg des

durchschnittlichen moralischen Urteilsniveaus der Vpn gegenüber einer vergleichbaren Kontrollgruppe nachweisen. Die Mittelwerte unterschieden sich selbst nach einem Jahr, bei einer wiederholten Testung, noch signifikant.

Diesen "BLATT-Effekt" (KOHLBERG 1978, S. 5) zu replizieren, versuchten mittlerweile eine ganze Reihe anderer Forscher. LOCKWOOD (1978) referiert in seinem Überblicksartikel 10 weitere Untersuchungen, die im Zeitraum von 1971 bis 1976 veröffentlicht wurden. Er wählte nur diejenigen aus, die den herkömmlichen Standards experimenteller empirischer Forschung in zureichender Weise entsprachen. In allen Fällen wurden positive Effekte direkter pädagogischer Maßnahmen zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit nachgewiesen. Die Mittelwertdifferenzen gegenüber den jeweiligen Kontrollgruppen waren in 9 von 10 Fällen statistisch signifikant. In allen Untersuchungen wurde ein Moral Maturity Score (MMS) bei den Probanden ermittelt. Der MMS stellt eine Quantifizierung des Urteilsniveaus dar, die sich aus dem gewichteten Mittelwert der Urteilsstufen einer Vp ergibt, wenn man sie mit mehreren verschiedenen hypothetischen moralischen Konflikten konfrontiert. Grundlage ist meist das von KOHLBERG und seinen Mitarbeitern entwickelte standardisierte Moral Judgment Interview (MJII). Das Standardinterview erfordert pro Vp einen Zeitaufwand zwischen einer und eineinhalb Stunden. Die Befragungszeit verdoppelt sich, wenn man ein Vortest-Nachtest-Design zur experimentellen Überprüfung verwendet. Der Einsatz des MJII wird obendrein erschwert, dadurch daß er intensiv geschultes Interviewer- und Auswertungspersonal erfordert. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn das MJII bisher lediglich in Studien zur Anwendung kam, deren Stichproben relativ klein gehalten waren.

Eine Alternative zum MJII stellt der von REST (1974) entwickelte Defining Issues Test (DIT) dar, bei dem die Vp aus vorgegebenen Auswahlantworten diejenigen Lösungen auf insgesamt sechs Dilemma-Geschichten ankreuzt, die am

ehesten ihren eigenen Problemlösungsvorschlägen entsprechen. Dieser Test, dessen Validität als Indikator der kognitiven Moralentwicklung in mehreren Längs- und Querschnittsuntersuchungen demonstriert wurde (REST 1979; 1980), kann als Gruppentest eingesetzt werden und erfreut sich zunehmender Verwendung als Forschungsinstrument im Bereich der moralischen Entwicklung: Von 62 angelsächsischen Dissertationen des Jahres 1979 zu diesem Thema berichten 28 vom Einsatz des DIT, nur 6 von der Verwendung des MJI. Im Jahr zuvor war in insgesamt 41 einschlägigen Dissertationen 12mal vom DIT- und 6mal vom MJI-Einsatz die Rede (COCHRANE 1980).

Einige Interventionsprogramme der moralischen Erziehung, zu deren Evaluation der DIT verwendet wurde, hat LAWRENCE (1980) analysiert. Von den 14 Studien können lediglich 8 einen signifikanten Anstieg des DIT-Scores in der Experimentalgruppe nachweisen. Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Studien teilweise sehr stark (a) in der Art der gewählten Intervention (Lektüre von Geschichten mit moralischem Modellverhalten, Empathie-Training, Unterricht in Psychologie, Curricula zu den Sozialwissenschaften, zur Staatsbürgerkunde, Seminare zur Ethik und Logik usw.), (b) in der Programmdauer (sie reichte von einer Unterrichtsstunde bis zu 8monatigen Kursen). Je eindeutiger die unabhängigen Variablen (treatments) auf das moralische Urteilsverhalten hin spezifiziert sind und je sorgfältiger die Wahl der Kontrollgruppe getroffen wird, desto wahrscheinlicher werden signifikante Ergebnisse. Wenn die Interventionsprogramme aus breitgefächerten Treatments (z. B. Kurse in den "humanities" oder in sozialwissenschaftlichen Studien) bestehen, sinkt die Chance, überzufälligen DIT-Punktzuwachs zu erhalten. Außerdem wird es schwierig, Änderungen der moralischen Urteilsfähigkeit auf einen bestimmten Faktor des Treatments zurückzuführen (LAWRENCE 1980, S. 187).

Hier wird ein Dilemma sichtbar, in das sich Effektivitätsuntersuchungen KOHLBERG-orientierter Programme gegenwärtig unausweichlich begeben müssen. Einerseits ist man längst davon abgekommen, das moralische Urteil als isolierten Faktor der moralischen Erziehung zu betrachten: Die KOHLBERGsche Entwicklungstheorie wurde in den letzten Jahren um Determinanten des sozialen Lernens (vgl. den "Just Community"-Ansatz: KOHLBERG, KAUFFMAN, SCHARF & HICKEY 1974; WASSERMAN 1978; KOHLBERG, WASSERMAN & RICHARDSON 1978) grundlegend erweitert. Andererseits sinkt damit die Bedeutung der bisher entwickelten Instrumentarien (MJI, DIT), die einem gewissen Anspruch an Zuverlässigkeit und Gültigkeit gerecht werden können, für Evaluationszwecke im Bereich der moralischen Erziehung (vgl. WONDERLY & KUPFERSMID 1980). Das gilt ebenso für die mittlerweile verfügbare deutsche Version des MJI (Universität des Saarlandes, Psychologisches Institut) und Skalen, die in Anlehnung an den DIT bei uns entwickelt werden (KRÄMERBADONI & WAKENHUT 1978; LIND 1978a, b; LIND & WAKENHUT 1980). Neue Techniken der Datenerhebung, die ein breiteres Spektrum von Faktoren der moralischen Entwicklung erfassen, sind notwendig und werden zum Teil auch bereits entwickelt (s. Überblick bei KUHMERKER, MENTKOWSKI & ERICKSON 1980).

5.3.2 Untersuchungen im Anschluß an RATHS u. a.

Weitaus uneinheitlicher präsentieren sich empirische Untersuchungen, in denen die Wirksamkeit von mehr oder weniger systematischer Wertklärung mit Heranwachsenden überprüft werden sollte. Die Schwierigkeiten einer Effektivitätskontrolle von Wertklärung im Sinne von RATHS, HARMIN & SIMON (1976) sind zum einen darin zu suchen, daß die Erziehungsziele, die mittels dieser Methode angestrebt werden, zu unpräzise und zu global formuliert sind und somit eine angemessene und einigermaßen einheitliche Operationalisierung im Kontext von Forschungshypothesen erschweren. Zum anderen handelt es sich um einen Forschungs-

bereich, der sich bisher nur geringer Aufmerksamkeit von Psychologen, Soziologen oder Pädagogen erfreuen konnte, weshalb lediglich in eingeschränktem Umfang auf erprobte Forschungsinstrumente zurückgegriffen werden kann (vgl. MAUERMANN 1978d, S. 92 ff; MAUERMANN 1978 e, S. 222).

In einem neueren Buch über Methoden der Wertklärung führt der Autor 19 Studien als Beleg für die Wirksamkeit dieser Verfahren an. Er schlußfolgert aus den Ergebnissen: Wenn einigermaßen aufnahmebereite Lehrer in kompetenter Weise mit Verfahren der Wertklärung vertraut gemacht werden, dann werden sie energievolleren und mitreißenderen Unterricht halten, "so daß ihre Schüler positiv in bezug auf verschiedene Dimensionen der persönlichen und/oder der akademischen Entwicklung beeinflußt werden" (KIRSCHENBAUM 1977, S. 37, eig. Übers., L. M.). Zu einer weniger positiven Bilanz kommt LOCKWOOD (1978) in seiner Analyse von 13 empirischen Arbeiten zur Effektivität von Wertklärung, die im Zeitraum von 1973 bis 1975 publiziert wurden. Zunächst ist festzustellen, daß sehr verschiedenartige Maße für abhängige Variablen verwendet wurden. Das ist kaum verwunderlich, wenn man sich die bereits erwähnte Globalität und Unspezifität der Erziehungszielsetzung dieses Ansatzes zur Werterziehung vor Augen hält. Tests zum Selbstkonzept, zur Selbsteinschätzung, zum Leseverständnis kamen ebenso zum Einsatz wie Fragebögen zur Einstellung gegenüber bestimmten Unterrichtsfächern, zum Drogengebrauch und zu Wertprioritäten sowie Beobachtungsdaten zum Schülerverhalten und zum Schüler-Schüler-Verhältnis. In den meisten der von LOCKWOOD rezensierten Studien warteten die Autoren mit signifikanten Ergebnissen auf. Die behaupteten Zusammenhänge zwischen den wertklärenden Treatments und Maßen der abhängigen Variablen halten jedoch einer kritischen Prüfung nicht stand. Bei fast allen Studien sind Mängel in der experimentellen Planung oder in der Zuverlässigkeit, Objektivität und Gültigkeit der verwendeten Instrumente oder in der statistischen Analyse

nachzuweisen. LOCKWOOD (1978) schließt daraus, daß folgende Behauptungen über die Effektivität von Wertklärung bisher nicht ausreichend empirisch fundiert sind:

- daß Wertklärung auf die Selbsteinschätzung, das Selbstkonzept oder persönliche Ausgeglichenheit (adjustment) von Schülern einwirke;

- daß Wertklärung die Wertvorstellungen von Schülern in systematischer Weise beeinflusse;

- daß Einstellungen zu naturwissenschaftlichen Fächern und die Leistung darin durch Wertklärung in positiver Weise beeinflusst werde;

- daß Wertklärung Drogengebrauch einschränken könne oder auf die interpersonellen Beziehungen positiv einwirke.

Gewisse positive Effekte auf das Schülerverhalten während des Unterrichts seien jedoch nicht von der Hand zu weisen.

5.3.3 Schlußfolgerungen für das WWU-Projekt

Wenn aufgrund der vorangehenden kritischen Durchsicht von Untersuchungen im Bereich der moralischen Erziehung auch der Eindruck einer berechtigten Fragwürdigkeit in bezug auf nachweisbare Effektivität entsteht, so sollte dadurch keineswegs gefolgert werden, Programme, die im Anschluß an die Ansätze von KOHLBERG oder RATHS u. a. entwickelt und in die pädagogische Praxis implementiert werden, seien im Vergleich zu traditionellen oder anderen gegenwärtig verwendeten Curricula zur moralischen Erziehung defizienter oder wirkungsloser. Das Studium der einschlägigen Fachliteratur belegt vielmehr, daß sich diese beiden Ansätze im Gegensatz zu vielen anderen einer systematischen erfahrungskontrollierten Kritik stellen:

- WILSONs beachtenswertes Konstrukt einer "moralischen Persönlichkeit" wurde meines Wissens keiner empirischen Validitätsprüfung unterzogen (WILSON 1969; 1973). Ähnliches gilt für die Effektivität der von ihm vorgeschlagenen praktischen Konsequenzen (WILSON 1972).

- Die beiden erfolgreichen englischen Programme zur mora-

lischen Erziehung "Lifeline" (McPHAIL u. a. 1972) und "Startline" (McPHAIL u. a. 1978) gaben sich mit der Evaluation der Materialien während ihrer Entwicklungsphase zufrieden, indem einer Reihe von Versuchsschulen die Gelegenheit zur Erprobung und Verbesserung gegeben wurde. Eine Überprüfung der Wirksamkeit bei Schülern wurde bisher noch nicht veröffentlicht.

- Das gleiche gilt für die von HALL (1979) in einem mehrjährigen Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung entwickelten Modelle. Auch hier handelt es sich zwar um praktisch erprobte Curriculumelemente, ein Effektivitätsnachweis fehlt jedoch.

- Die mit einem überdurchschnittlich hohen finanziellen Aufwand vom American Institute for Character Education (AICE) entwickelten Character Education Curricula (1974 ff.) preisen ihre Wirksamkeit bisher lediglich mit positiven Erfahrungsberichten einiger Schulleiter an, die diese Programmpakete an ihren Schulen zum Einsatz gebracht haben. Eine objektive Evaluationsstudie ist vom AICE in Auftrag gegeben worden, die Ergebnisse wurden jedoch bisher noch keiner breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

- Hierzulande dominieren eindeutig grundsätzlich-theoretische Beiträge zur moralischen Erziehung, deren praktische Bedeutsamkeit nur andeutungsweise sichtbar wird oder gänzlich offen bleibt (FELLSCHES 1977; RÜLCKER & RÜLCKER 1978; KERSTIENS 1980; BENNING 1980; HAMMEL 1976; WEBER 1973, 1978; SCHRÖDER 1978; WILHELM 1979). Soweit praxisleitende Modelle oder Anregungen gegeben werden, handelt es sich teilweise zwar durchaus um wohldurchdachte Elemente einer wertorientierten Unterrichtsplanung (FEIL 1977; BRUNNHUBER & ZÖPFL 1975; TEUTSCH 1977; TSCHAMLER & ZÖPFL 1978; KOPP & FRANKE 1978; GÜNZLER & TEUTSCH 1980; MAUERMANN 1978b; STACHEL & MIETH 1978; SCHMADERER 1978; BRESLAUER, HACKER & POSCHARDT 1978). Durchgängig fehlen bislang jedoch Belege ihrer kurz- oder langfristigen Bewährung in der Praxis.

Für das WWU-Projekt, das sich dem Problem des Wirksamkeitsnachweises stellen will, ergeben sich vor diesem Hintergrund folgende Konsequenzen: Auf vergleichbare Erfahrungen in der Evaluation von Programmen zur moralischen Erziehung im deutschsprachigen Raum kann nicht zurückgegriffen werden. Das für Zwecke der Feststellung moralischen Wandels entwickelte und erprobte Instrumentarium (MJI, DIT) kann nur als bedingt geeignet betrachtet werden, da die Interventionsschwerpunkte (s. WWU-Orientierungsrahmen) zum geringen Teil das zu beeinflussen beabsichtigt, was mit diesen Methoden der Datenerhebung erfaßt wird (moralische Urteilsfähigkeit). Dauer und personelle Ausstattung des Projekts begründen einen Verzicht sowohl auf zeit- und personalintensive Erhebungstechniken (z. B. Einzelinterviews mit den betroffenen Schülern) als auch auf die Entwicklung eines speziell an den Projektzielen orientierten Testverfahrens. Als Evaluationsinstrument käme demnach nur ein bereits erprobter Gruppentest in Frage, der möglichst eine Vielzahl jener Persönlichkeitsmerkmale von Schülern im Alter von 10 bis 15 Jahren mißt, auf die durch wertklärende und wertorientierende Lernhilfen eingewirkt wird.

5.4 Der Evaluationsversuch des WWU-Projekts

5.4.1 Hypothesenbildung

1. Schritt: Vermutete Auswirkungen

Die im Orientierungsrahmen für die Projektarbeit formulierten Prinzipien eines erziehenden Unterrichts resultieren zum Großteil aus Befunden schulpädagogischer Forschungen in England und den USA, aus den Praxiserfahrungen der am Projekt mitarbeitenden Lehrern sowie aus Vorarbeiten des Berichterstatters (MAUERMANN 1978a, b, c, d, e). Die Leitgedanken stellen gleichsam Kürzel dar für weitgehend empirisch abgesicherte und objektiv begründbare Aussage-

komplexe über Wirkungszusammenhänge pädagogischer Praxis. Hinter jedem der fünf Prinzipien verbergen sich entweder bereits nachgewiesene oder zumindest postulierte bzw. vermutete Effekte derjenigen Lernhilfen, die dem einzelnen Prinzip zugeordnet werden:

Wenn durch bestimmte Lernhilfen die Effektivität der gegenseitigen Verständigung in der Klasse erhöht werden soll (Prinzip der Kommunikationsmoral), dann müßte sich das auf Seiten der Schüler dahingehend äußern, daß sie

- sich besser in andere hineinversetzen und mit anderen mitfühlen können,
- besser zuhören können,
- toleranter sind,
- eher kooperationsbereit sind,
- besser miteinander diskutieren können.

Wenn es gelingt, den Schülern in vermehrtem Umfang den Sinn schulischer Lernanforderungen zu vermitteln (Prinzip des Lernens durch Einsicht), dann müßte erwartet werden, daß die Schüler

- zielbewußter und produktiver lernen und
- positivere Einstellungen gegenüber der Schule entwickeln.

Wenn es stimmt, daß Methoden der Wertklärung (Prinzip der individuellen Wertklärung) das leisten, was die Vertreter dieses Werterziehungsansatzes behaupten bzw. partiell nachgewiesen haben (s. o. Abschnitt 5.3.2), dann müßten Schüler, denen man zur Wertklarheit verhilft,

- begeisterungsfähiger und lebensfreudiger,
- beständiger,
- entschlossener,
- zielbewußter und produktiver,
- offener (ehrlicher, echter) sein und
- sich selbst realistischer einschätzen.

Wenn durch Konfrontation mit moralischen Dilemmas (Prinzip der moralischen Entwicklungsförderung) die Schüler zur Auseinandersetzung mit konfligierenden Werten angeregt werden, dann müßte sich das wiederholen lassen, was KOHLBERG

u. a. experimentell bestätigt haben (s. o. Abschnitt 5.3.1): Die Schüler

- haben vertieftere Kenntnisse über moralische Grundbegriffe,
- können sich besser in andere hineinversetzen,
- beteiligen sich eher an Gruppendiskussionen,
- können besser miteinander diskutieren,
- sind kritikfähiger,
- erreichen eine höhere Entwicklungsstufe des moralischen Urteils.

Wenn den Schülern vermehrt Gelegenheit zur handelnden Verwirklichung ihrer Wertorientierungen gegeben wird (Prinzip der Handlungsorientierung), dann wird das vermutlich daran zu erkennen sein, daß sie

- begeisterungsfähiger,
- produktiver und
- eher kooperationsbereit sind sowie
- positivere Einstellungen zur Schule zeigen.

Nach der Aufstellung dieser Aussagen über vermutete Auswirkungen von Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht auf die Schülerpersönlichkeit, galt es, die überwiegend in alltagssprachliche Begriffe gefaßten Persönlichkeitsmerkmale in geeigneter Weise zu operationalisieren.

2. Schritt: Operationalisierung

Wie weiter oben bereits erwähnt, wurde die Effektivitätsuntersuchung erst in die Projektarbeit einbezogen, nachdem sich die Arbeitsgruppe konstituiert hatte. Kurzfristig mußte ein erprobtes Instrument gefunden werden, mit dessen Hilfe eventuelle Änderungen in der Persönlichkeitsstruktur der Schüler während der Projektdauer erfaßt werden konnten. Die Wahl fiel schließlich auf den Persönlichkeitsfragebogen PFK 9 - 14 von SEITZ & RAUSCHE (1976), der uns aus folgenden Gründen für unsere Zwecke als geeignet erschien:

- a. Der PFK 9 - 14 genügt der Forderung nach möglichst umfassender Diagnose der Persönlichkeit von Kindern.

- b. Er ist für die von den Projektlehrern unterrichteten Altersstufen anwendbar (9- bis 14jährige).
- c. Er ist im Gruppenversuch durchführbar und daher besonders ökonomisch.
- d. Seine Autoren empfehlen ihn unter anderen ausdrücklich zur "Überprüfung der Wirkung bestimmter pädagogischer oder erzieherischer Programme, wie Organisationsformen (z. B. in Modell-Schulen) oder Verhaltensstrategien (z. B. Lehrer-Verhaltensstil), im Hinblick auf Persönlichkeitserziehung oder Persönlichkeitsveränderung, durch Vergleich der Testwerte derselben Personen zu verschiedenen Zeitpunkten oder durch Vergleich von Gruppen, die einem unterschiedlichen pädagogisch-erzieherischen Programm unterworfen waren" (SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 4).

Beschreibung des Tests:

Der Test besteht aus drei Heften mit 70, 72 bzw. 61 Aussagen, zu denen die Kinder Stellung nehmen sollen (überwiegend dadurch, daß sie "stimmt" oder "stimmt nicht" ankreuzen). Die Aussagen beziehen sich auf Verhaltensstile (VS), auf Motive (MO) oder auf das Selbstbild (SB) des einzelnen. Durch Faktorenanalyse haben die Testautoren Fragen mit gleicher Antworttendenz zu "Dimensionen" zusammenfassen können, die sie, wie folgt, bezeichnen (zitiert wird aus der Handanweisung zum PFK, S. 22 - 32):

Verhaltensstile

VS1 = VS-EmEr: Emotionale Erregbarkeit (ängstliche Irritierbarkeit, Prüfungsangst, Ich-Schwäche)

"Probanden mit einem hohen Punktwert für VS-EmEr haben folgende Charakteristika.

- 1) Sie sind irritierbar, leicht zu verwirren durch belastende Bedingungen und durch emotionalen Stress, leicht zu ermüden und durch Widerstände zu frustrieren;
- 2) sie haben eine dranghafte innere Unruhe, sind ungeduldig und vor-eilig und können nicht abwarten;
- 3) sie zeigen Unruhe und Nervosität vor Klassenarbeiten und haben Angst, zu versagen" (S. 22).

VS2 = VS-FeWiKo: Fehlende Willenskontrolle (fehlende Beherrschung und Selbstkontrolle, Über-Ich-Schwäche)

"Probanden mit einem hohen Wert hierfür

- 1) haben Schwierigkeiten, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken;

- 2) übertreten leicht die sozialen Spielregeln (z. B. in Form von Schummeln, Unehrllichkeit);
- 3) haben nur eine schwache Eigenkontrolle (z. B. halten sich nur an Vorschriften, wenn andere aufpassen; lassen sich leicht durch andere lenken) und verlieren leicht die Kontrolle über ihr Verhalten" (S. 23).

VS3 = VS-Akt: aktiv-extravertiertes Temperament (Initiative, Optimismus)

"Probanden mit hoher Ausprägung von VS-Akt sind folgendermaßen charakterisiert.

- 1) sie zeigen spontane Aktivität und soziale Initiative (z. B. organisieren, planen, Freundschaften schließen, andere unterhalten);
- 2) sie sind frohgelaut;
- 3) sie zeigen Einsatz bei der Bewältigung von Problemen" (S. 24).

VS4 = VS-Scheu: Zurückhaltung und Scheu vor Sozialkontakt

"Die wesentlichen Charakteristika der so gekennzeichneten Probanden sind:

- 1) Zurückhaltung vor sozialen Kontakten (z. B. geht lieber alleine spazieren, arbeitet nicht gerne in der Gruppe);
- 2) er fühlt sich in Gegenwart anderer gehemmt und befangen;
- 3) er ist still, zaghaft, wenig lebendig;
- 4) er vertraut den Mitmenschen wenig" (S. 24).

Motive

MO1 = Bed-Ichd: aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung

"Zu diesem Merkmal tragen folgende Charakteristika bei:

- 1) Der Pb möchte immer der erste sein, will nicht nachgeben, bis er seinen Willen durchgesetzt hat;
- 2) er läßt sich nichts sagen, hört nicht auf andere, opponiert gerne;
- 3) er zeigt gerne, daß er gegenüber anderen stärker und überlegen ist;
- 4) er kritisiert und benörgelt andere, schätzt sie gering und zeigt Schadenfreude;
- 5) er zeigt "Zerstörungs-Wut" (S. 25).

MO2 = Bed-Eigst: Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Selbstgenügsamkeit (gegenüber Bedürfnis nach Gesellung)

"Bei Probanden mit hohen Werten für Bed-Eigst sind folgende Eigenarten zu finden.

- 1) Sie lieben nicht so sehr Geselligkeit, Gruppenabende und Gemeinschaftsspiel;
- 2) Sie können ihre Zeit alleine verbringen, brauchen nicht viele Freunde und fühlen sich alleine nicht unwohl;
- 3) Sie sind lieber auf sich gestellt und arbeiten lieber alleine als in Gemeinschaft" (S. 26).

MO3 = Mo-Ehrg: schulischer Ehrgeiz

"MO-Ehrg äußert sich in folgenden Merkmalen:

- 1) Im Ehrgeiz, zu den Besten der Klasse zu gehören, in der Schule hervortreten (z. B. Klassensprecher zu sein);
- 2) in der Zustimmung zu schulischen Forderungen (der Pb mag Klassenarbeiten; es macht ihm Spaß, für die Schule zu arbeiten; er ist bereit, Aufträge auszuführen);
- 3) im Wunsch nach Kontakt zu und Gefälligkeit für den Lehrer" (S. 26).

MO4 = Ber-sozEng: Bereitschaft zu sozialem Engagement

"Kinder und Jugendliche mit hoher Ber-sozEng weisen folgende Kennzeichen auf:

- 1) spontane Anstrengungsbereitschaft;
- 2) altruistische Haltungen, wie Wohlwollen und emotionale Anteilnahme (z. B. Mitleid, Mitfreude), Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme, Bereitschaft, zu verzeihen;
- 3) Spaß an Kooperation mit anderen" (S. 27).

MO5 = Nei-ErwAbh: Neigung zu Erwachsenen-Abhängigkeit

"Ein Kind mit dieser Eigenschaft

- 1) befolgt Anweisungen sofort, ohne Widerrede, auch wenn es nicht einsehbar ist, warum;
- 2) braucht die Nähe der Eltern;
- 3) meint, man solle still sein, wenn Erwachsene reden" (S. 28).

MO6 = Einst-Mask: Maskulinität der Einstellung

"Maskulinität äußert sich in der Bevorzugung aktiver, aggressiver, realistischer anstelle von feinfühligere, ästhetischeren, ideellen Erlebnis- und Selbstbild-Inhalten (z. B. Pb liest lieber Wildwest- als Tiergeschichten, sieht im Fernsehen lieber einen Boxkampf als Eiskunstlauf, wäre lieber Anführer einer Armee von Soldaten als Lehrer), in einer eher derben als feinfühlig und humanen Art der Einstellung und der Lösung von Schwierigkeiten (z. B. Pb schlägt lieber vorher zu, bevor er sich einschüchtern läßt" (S. 28).

Selbstbild-Aspekte

SB1 = SB-Angst: Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst

"Die hier erfaßte Angst setzt sich zusammen aus

- 1) Angst, sich zu verletzen, z. B. beim Klettern;
- 2) Angst vor Dunkelheit, vor dem Alleinsein und vor Neuem;
- 3) Angst vor Bedrohungen (wie Gewitter, Menschenansammlungen);
- 4) Angst-Träume" (S. 29).

SB2 = Selbstüberz: Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen und Planungen

"Sie äußert sich

- 1) in Erwartung von und Befriedigtsein über Lob, Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptiertwerden von seiten der Umgebung;
- 2) in der Realisierung von Vorhaben entsprechend der eigenen Planung und Meinung, damit u. a. auch Überzeugung vom eigenen Können, (Zielstrebigkeit; Pläne werden im Auge behalten; Handeln nur nach der eigenen Überzeugung; der Pb weiß, was er will; er äußert seine eigene Meinung);
- 3) Beschäftigung mit einem Hobby;
- 4) Toleranz für Kritik;
- 5) Zufriedenheit mit sich selbst" (S. 30).

SB3 = SE-Imp: Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit (versus Selbsterleben von Nachdenklichkeit und Ernst)

"Impulsiv-unbekümmerte Pbn schreiben sich folgende Einzelzüge zu

- 1) sie übertreten soziale Spielregeln, sind eher nachlässig als gewissenhaft;
- 2) sie übertreiben und sind maßlos;
- 3) sie haben wenig Skrupel und Bedenken;
- 4) sie sind wenig nachdenklich;
- 5) sie orientieren sich an anderen und ahmen andere nach.

Die dazu konträren Pbn erleben sich als korrekt, manchmal übergenau und gewissenhaft, sparsam und nachdenklich-ernst" (S. 30).

SB4 = Selbstaufw: Tendenz zur Selbstaufwertung, Selbstüberschätzung und Selbstbeschönigung

"Ein Pb mit Tendenz zur Selbstaufwertung beschreibt sich folgendermaßen:

- 1) es stört ihn, wenn er nicht gelobt wird und er hat die Tendenz, sich hervorzutun (z. B. eifriges Melden im Schulunterricht);
- 2) er hält seine Meinung für wichtiger als die der anderen, glaubt, daß die anderen auch nicht mehr zustande bringen als er und daß er vieles besser weiß als Erwachsene;
- 3) er bezeichnet sich als der Beliebteste im Freundeskreis;
- 4) er hat die Tendenz zu renommieren (z. B. mit Urlaubsreisen)" (S. 31).

SB5 = SE-Unterl: Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

"Ein Pb mit dieser Eigenart ist folgendermaßen gekennzeichnet:

- 1) er hält andere für hübscher;
- 2) er hält andere für leistungsfähiger (z. B. für ausdauernder, für besser in der Schule), einfallsreicher, stärker, sportlicher, erfolgreicher;

- 3) er macht manches so wie andere und wünschte, so zu sein wie andere;
- 4) er erlebt sich von anderen verspottet;
- 5) er leidet darunter, daß er manches nicht kann" (S. 32).

Eine Arbeitsgruppe bestehend aus drei Projektlehrern und dem Berichtersteller wurde von der Projektgruppe beauftragt, die im 1. Schritt der Hypothesenbildung aufgelisteten vermuteten Auswirkungen mit den vom PFK erfaßten Persönlichkeitsdimensionen in Zusammenhang zu bringen. Dies geschah dadurch, daß die Aussagen über Effekte verstärkter Wertklärung und Wertorientierung mit den o. a. Verhaltensbeschreibungen der PFK-Dimensionen dahingehend verglichen wurden, ob sie ähnliches Schülerverhalten ansprechen. Das Ergebnis dieser gemeinsamen Analyse wurde in einer Übersichtsmatrix festgehalten (s. WWU-Orientierungsrahmen im Anhang). Sie enthält eine erste Fassung der Hypothesen zur Effektivität des WWU-Projekts. Berücksichtigt man die im Orientierungsrahmen niedergelegten Schwerpunkte der Projektarbeit, dann müßten sich Verhaltensänderungen vor allem in den PFK-Dimensionen VS2, VS4, MO1, MO3, MO4, SB2 und SB3 nachweisen lassen.

3. Schritt: Überprüfung der Validität des PFK

Inwieweit der PFK tatsächlich die vermuteten Effekte zu erfassen in der Lage ist, wurde empirisch kontrolliert. Hierzu wurden alle Klassenlehrer der 6. bis 9. Jahrgangsstufe der Versuchsschule (n = 18, davon 7 Projektgruppenmitglieder) herangezogen. Sie erhielten nach der zweiten Testdurchführung im Juli 1980 je eine Liste mit den Namen derjenigen Schüler ihrer Klasse vorgelegt, die sich am Test beteiligt hatten. Diese Schüler sollten auf jene Verhaltensmerkmale hin beurteilt werden, die von der Projektgruppe als Indikatoren vermuteter Effekte (vgl. 1. Schritt der Hypothesenbildung) postuliert worden waren. Diese 15 Merkmalsbeschreibungen gaben die Spaltenüberschriften der als Kreuztabelle angelegten Klassenliste ab (s. Anhang):

ist begeisterungsfähig u. lebensfreudig
ist beständig
ist entschlossen
ist zielbewußt und produktiv
ist kooperationsbereit
ist kritikfähig
ist offen (echt, ehrlich)
ist tolerant
ist einfühlsam
kann gut zuhören
beteiligt sich an Gruppendiskussionen
schätzt sich selbst realistisch ein
hat positive Einstellung zur Schule
hat vertiefte Kenntnisse moral. Grundbegriffe
hat höheres moralisches Urteilsniveau

Die Lehrkräfte wurden gebeten, für jedes Einzelmerkmal gesondert je sechs Schüler zu kennzeichnen:

- mit einem "+"-Zeichen diejenigen drei Schüler, für die das in der Spaltenüberschrift genannte Persönlichkeitsmerkmal den Beobachtungen des Klasselehrers zufolge am ehesten zutrifft,
- mit einem "-"-Zeichen diejenigen drei Schüler, für die dieses Merkmal am wenigsten zutrifft.

Von den 18 ausgegebenen Klassenlisten wurden 17 ausgefüllt zurückgeleitet (eine Lehrkraft konnte wegen Erkrankung die Beurteilung nicht vornehmen). Für jedes der 15 Einzelmerk

Schüler, die zur individuellen Wertklärung angeregt werden bzw. deren moralische Urteilsfähigkeit gefördert wird, ...	Persönlichkeitsdimensionen, die mit dem PFK 9 - 14 erhoben werden														
	VS1: Emotionale Erregbarkeit	VS2: fehlende Willenskontrolle	VS3: aktiv-extravertiertes Temperament	VS4: Zurückhaltung und Scheu vor Sozialkontakt	Mo1: aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	Mo2: Bedürfnis nach Eigenständigkeit/Selbstgenügsamkeit	Mo3: schulischer Ehrgeiz	Mo4: Bereitschaft zu sozialem Engagement	Mo5: Neigung zu Erwachsenen-Abhängigkeit	Mo6: Maskulinität der Einstellung	SB1: Selbsterleben von allgemeiner Angst	SB2: Selbstüberzeugung hinsichtlich Meinungen, Entscheidungen	SB3: Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit	SB4: Tendenz zur Selbstaufwertung, -überschätzung, -beschönigung	SB5: Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen
sind begeisterungsfähiger/lebensfreudiger		**	***				**							*	
sind beständiger		**			***		***				*		***	*	*
sind entschlossener					**		*		*			***			**
sind zielbewußter/produktiver						*	***				*		*		**
sind eher kooperationsbereit			*				*								
sind kritikfähiger															*
sind offener (ehrlicher, echter)				*			*				*				
sind toleranter		*			**						**		*		
können sich besser in andere versetzen/mitfühlen		***		*	***	*	***	***	*	***	***	***	***		
können besser zuhören		*			**		*	**	**	**	**	**	**		
beteiligen sich eher an Gruppendiskussionen				*			**	*		*			*		
schätzen sich selbst realistischer ein		**			**		*			*		*	*		
zeigen positivere Einstellungen zur Schule		**			**		***	**	**	***	*	***	***		
haben vertiefte Kenntnisse über moral. Grundbegriffe					*					*		*			
erreichen eine höhere Entwicklungsstufe des moral. Urteils					*					*		*	*		

Tab. 9: Übersicht über die signifikanten PFK-Mittelwertunterschiede der aufgrund von Lehrereinschätzung gebildeten Extremgruppen (*: p<5%; **: p<1%; ***: p<0,1%)

male konnten nun zwei Extremgruppen mit jeweils ca. 50 Schülern gebildet werden. Die Gruppenmittelwerte in den PFK-Dimensionen wurden mittels t-Tests (bzw. bei fehlender Varianzhomogenität der Gruppen mittels WELCH-Tests) auf signifikante Unterschiede hin überprüft. Die Ergebnisse sind zusammenfassend in Tabelle 9 wiedergegeben (Mittelwerte, Streuungsmaße und t-Werte können den Tabellen A1, A2 und A3 im Anhang entnommen werden).

Da einerseits die Vielzahl der hier berechneten t-Tests zu einer erheblichen Erniedrigung des Verlässlichkeitsniveaus führt (vgl. HOFSTÄTTER & WENDT 1974, S. 108) und andererseits die aufgrund der Lehrerurteile gebildeten Stichproben nicht unabhängig voneinander sind (Schüler, die z. B. bei "begeisterungsfähig" mit "+" markiert wurden, könnten durchaus bei anderen Kategorien erneut in die "+"-Stichprobe gelangt sein), soll dieses Verfahren lediglich als Suchhilfe dienen. Die Anzahl der innerhalb einer PFK-Dimension auftretenden signifikanten Unterschiede zwischen "+"- und "-"-Gruppe wird als Hinweis dafür angesehen, daß diese Dimension mehr oder weniger sensibel diejenigen Schüler, die ein den Projektzielen entsprechendes Verhalten zeigen, von denjenigen zu unterscheiden vermag, die dieses Verhalten nicht zeigen. Mit einer einzigen Ausnahme ("kritikfähig") korrespondieren die von den Lehrern getroffenen Unterscheidungen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen auf mindestens zwei Dimensionen des PFK. Umgekehrt scheinen lediglich zwei Dimensionen des PFK (VS1: emotionale Erregbarkeit, und SB2: Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen und Planungen) nichts von dem widerzuspiegeln, was Gegenstand der Beurteilung durch die Lehrer war. Besonders deutlich ist der Zusammenhang zwischen dem Verhaltensstil VS2 (fehlende Willenskontrolle), den Motiven MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung), MO3 (schulischer Ehrgeiz) und MO6 (Maskulinität der Einstellung) sowie dem Selbstbild SB3 (Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit) und den postu-

lierten Indikatoren effektiver Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht. Diese fünf PFK-Dimensionen müßten demnach in besonderer Weise das abbilden können, was durch die Projektarbeit erreicht werden soll. Sie verdienen deshalb eine detailliertere Betrachtung.

VS2 (fehlende Willenskontrolle): Es leuchtet ein, daß Schüler,

- die Schwierigkeiten haben, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken,
- die leicht soziale Spielregeln übertreten (z. B. in Form von Schummeln, Unehrlichkeit),
- die leicht die Kontrolle über sich verlieren (vgl. SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 23),

von ihren Lehrern als wenig beständig, wenig tolerant und einfühlsam wahrgenommen werden. Ebenso begründet erscheint die Beobachtung, daß diese Schüler nicht gut zuhören und sich selbst nicht realistisch einschätzen können. Es sind dies Schüler, die dem Lehrer aufgrund ihres Verhaltens oft Schwierigkeiten bereiten, weshalb es nicht verwundert, wenn er ihnen eine eher negative Einstellung zur Schule unterstellt. Erstaunlich ist aber, daß Schüler mit eher schwacher Willenskontrolle vom Lehrer auch als begeisterungsfähig und lebensfreudig wahrgenommen werden: Die von den Lehrern als besonders begeisterungsfähig eingeschätzten Schüler weisen einen signifikant höheren durchschnittlichen Punktwert in dieser Dimension auf als ihre als weniger begeisterungsfähig eingestufteten Mitschüler. Diese positive Wahrnehmung von Schülern mit tendenziell fehlender Willenskontrolle könnte m. E. so erklärt werden, daß bei diesen Schülern das Persönlichkeitsmerkmal VS2 mit anderen Merkmalen gepaart ist, die den Lehrer u. U. darüber hinwegsehen lassen. Die "begeisterungsfähigen" Schüler haben nämlich gleichzeitig höhere Werte bei VS3 (aktiv-extravertiertes Temperament) und MO3 (schulischer Ehrgeiz). Willenskontrolle, wie sie vom PFK erfaßt wird, gründet, nach den Aussagen von SEITZ & RAUSCHE, auf einem Selbst-

konzept, "das aus der kognitiven Auseinandersetzung mit den durch Erziehung und Kultur angebotenen Normen, Überzeugungen und Zielinhalten resultiert" (a.a.O., S. 24). Da die "kognitive Auseinandersetzung" mit Werten, sozialen Spielregeln, und Normen ebenso einen wichtigen Bestandteil des Projekts WWU darstellt wie das Thema "Rücksichtnahme", scheint die Operationalisierung eines der Projektziele durch die PFK-Dimension "fehlende Willenskontrolle" hinreichend begründet.

MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung): Schüler mit einem hohen Punktwert in dieser Dimension werden von den Testautoren als wenig nachgiebig charakterisiert, als Schüler, die gerne opponieren und sich nichts sagen lassen, die gerne ihre Stärke und Überlegenheit gegenüber anderen ausspielen, andere kritisieren und benörgeln u. ä. (SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 25). Daher verwundert es nicht, wenn diese Kinder vom Lehrer als wenig tolerant und einfühlsam wahrgenommen werden, wenn er ihnen unterstellt, sie könnten nicht gut zuhören, hätten kein realistisches Selbstbild und weniger vertiefte Kenntnisse über moralische Grundbegriffe und erreichten kein angemessenes moralisches Urteilsniveau. Insgesamt enthält diese PFK-Dimension eine Reihe von Verhaltensäußerungen, die im Projekt WWU Gegenstand derjenigen Lernhilfen sein soll, die dem Prinzip der Kommunikationsmoral zugeordnet sind. Wie im Fall des VS2 geht es um "innere Kontrollmechanismen" (SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 25), die es aufzubauen bzw. zu beeinflussen gilt. Die Dimension "aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung" scheint als Evaluationskriterium ebenfalls gerechtfertigt.

MO6 (Maskulinität der Einstellung): Dieses Persönlichkeitsmerkmal weist aufgrund der vorliegenden empirischen Befunde mit fast allen Indikatoren vermuteter Effekte einen Zusammenhang auf. Weshalb, das wird erst deutlich, wenn man nachliest, was sich hinter dem Motiv "Maskulinität der

Einstellung" verbirgt. Nach SEITZ & RAUSCHE äußert sich dieses Merkmal "in der Bevorzugung aktiver, aggressiver, realistischer anstelle von feinfühligere, ästhetischeren, ideelleren Erlebnis- und Selbstbild-Inhalten (...), in einer eher derben als feinfühlig und humanen Art der Einstellung und der Lösung von Schwierigkeiten (...)" (S. 28). Schüler mit mangelnder Feinfühligkeit provozieren bei ihren Lehrern ähnliche Urteile wie diejenigen mit aggressivem Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung (MO1). Sämtliche Indikatoren, die bei den Extremgruppen signifikante Unterschiede innerhalb dieser Motiv-Dimension hervorbringen, erweisen sich auch für MO6 trennscharf. Bei MO6 kommt hinzu, daß Schüler mit hohen Punktwerten in dieser Dimension auch noch weniger zielbewußt gesehen werden und nach Aussagen ihrer Lehrer sich weniger an Gruppendiskussionen beteiligen. Wenn die Projektarbeit im Sinne ihres Orientierungsrahmens läuft, müßte ein Erfolg an diesem Persönlichkeitsmerkmal abzulesen sein.

SB3 (Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit):

Der einzige Selbstbild-Aspekt des PFK, der in größerem Umfang mit den Effektindikatoren zusammenhängt, ist die Dimension "Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit". SEITZ & RAUSCHE beschreiben Schüler mit diesbezüglich hohen Punktwerten als eher nachlässig, weniger gewissenhaft, wenig nachdenklich. Sie orientieren sich an anderen, übertreiben, haben wenig Skrupel und Bedenken (S. 30). Solche Verhaltensweisen schlagen sich im Lehrerurteil insofern nieder, als diesen Schülern geringe Beständigkeit und Entschlossenheit, wenig Zielbewußtsein und Einfühlungsvermögen, geringe Fähigkeit zum Zuhören und unrealistische Selbsteinschätzung attestiert werden. Eine positive Einstellung zur Schule kann der Lehrer in diesen Fällen nicht mehr ableiten. Er stellt auch die moralische Urteilsfähigkeit und Toleranz dieser Schüler in Frage. Diese PFK-Dimension birgt demnach etliche Dispositionen des Verhaltens,

deren Formung durch gezielte Lernhilfen während der Dauer des Projekts WWU angestrebt wird.

Die bisher analysierten vier Persönlichkeitsmerkmale korrelieren untereinander sehr hoch. Eine Faktorenanalyse über alle 15 PFK-Dimensionen ergab, daß die genannten vier auf ein und demselben Faktor hoch positiv laden (SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 32 ff.). Die Testautoren schlagen vor, diese vier Dimensionen zu einem "Faktor II. Ordnung" zusammenzufassen. Sie nennen ihn "derb-draufgängerische Ich-durchsetzung (versus sensibel-differenzierte Selbstbeherrschung)".

MO3 (schulischer Ehrgeiz): In diesem Motiv "sind die beiden grundlegenden Qualitäten schulischer (Leistungs-)Motivation gekoppelt, einmal die mit anderen Schülern konkurrierende, außenabhängige (d. h. von Bestätigung durch andere, wie z. B. den Lehrer, abhängige) Motivation, aber auch die auf die Sache selbst gerichtete Motivation, der Spaß daran, für die Schule zu arbeiten" (SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 27). Schüler, bei denen dieses Motiv stark ausgeprägt ist, erscheinen dem Lehrer in besonders positivem Licht. Sie werden als begeisterungsfähig und lebensfreudig, beständig, entschlossen, zielbewußt und produktiv, kooperationsbereit, einfühlend und offen wahrgenommen. Ihnen wird die Fähigkeit, sich selbst realistisch einzuschätzen, zugeschrieben. Außerdem beobachtet man an ihnen Beteiligung an Gruppendiskussionen und das Vermögen, anderen zuzuhören. Der Lehrer ist deshalb geneigt, dieses Verhalten in der Schule mit einer positiven Einstellung des Schülers zur Schule zu erklären. Sicherlich kann es nicht von Aktivitäten im Rahmen des WWU-Projekts allein abhängen, wenn schulischer Ehrgeiz geweckt werden soll. Hierfür werden eine Reihe anderer Faktoren mitwirken müssen: Lernerfolg, "guter" Unterricht, Einsatzbereitschaft des Lehrers, elterlicher Erziehungsstil (positive Bekräftigung, Wertschätzung, Leistungsvorbild) u. a. m. Wegen ihrer hohen Differenzierungsfähigkeit zwischen "+"- und "-"-Gruppe (d. h. zwischen den-

jenigen Schülern, die ein den Projektzielen am ehesten entsprechendes Verhalten zeigen, und denjenigen, die das nicht tun) soll diese PFK-Dimension dennoch als Evaluationskriterium mit herangezogen werden.

MO4 (Bereitschaft zu sozialem Engagement): Die Kennzeichnung dieser PFK-Dimension macht sie für die Projektarbeit besonders attraktiv. Kindern mit hohem Punktwert für dieses Persönlichkeitsmerkmal zeigen altruistische Haltungen: Wohlwollen, Mitleid, Mitfreude, Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme sowie Bereitschaft, zu verzeihen (vgl. SEITZ & RAUSCHE 1976, S. 27). Diese stimmen zum Großteil mit den Werten aus dem sozialen/moralischen Bereich überein, die im Laufe der Projektarbeit intensiv angesprochen und positiv beeinflusst werden sollen. Diese Übereinstimmung mit inhaltlichen Projektzielen scheint eine Aufnahme dieser Dimension in die Gruppe der Evaluationskriterien zu rechtfertigen, wenngleich die Differenzierungsfähigkeit zwischen "+"- und "-"-Gruppe nicht in dem Umfang wie bei den fünf obengenannten Dimensionen gegeben ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der PFK in der Lage ist, Schüler in bezug auf einen Großteil jener Merkmale hin zu unterscheiden, die als Wirkungsvariablen im 1. Schritt der Hypothesenbildung festgelegt worden sind. Nicht alle der 15 Persönlichkeitsdimensionen des PFK weisen diese Differenzierungsfähigkeit in gleichem Umfang auf. Als besonders differenzierungsfähig stellen sich aufgrund eines Vergleichs von Lehrerbefragung und Testergebnis die folgenden Dimensionen des PFK dar: der Verhaltensstil VS2 (fehlende Willenskontrolle), die Motive MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung), MO3 (schulischer Ehrgeiz), und MO6 (Maskulinität der Einstellung) sowie der Selbstbildaspekt SB3 (Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit). Diese werden im weiteren als geeignete Operationalisierungen wichtiger Evaluationskriterien des Projekts betrachtet. Trotz geringerer Differenzierungsfähigkeit wird als zusätzliches Kriterium das Motiv MO4 (Bereit-

schaft zu sozialem Engagement) verwendet, da dieses Persönlichkeitsmerkmal in hohem Maße inhaltliche Projektziele abdeckt. Die im 3. Schritt der Hypothesenbildung vollzogene Validitätsüberprüfung des PFK erweist sich als nützlich. Durch den Vergleich der Lehrerbeobachtungen mit den Testergebnissen zeigt sich nämlich, daß die im 2. Schritt von der Projektgruppe vorgenommene Einschätzung, wie sich verstärkte Wertklärung und Wertorientierung in einzelnen Persönlichkeitsdimensionen des PFK niederschlägt, (s. WWU-Orientierungsrahmen), nicht immer mit der Realität in Einklang steht. Bestätigt hat sich die Differenzierungsfähigkeit von VS2, MO1, MO3, SB3 und - mit Abstrichen - von MO4. Als unerwartet muß die hohe Sensibilität der Dimension MO6 gewertet werden. Da von den als geeignet betrachteten PFK-Dimensionen zwei Drittel aus dem Bereich "Motive" stammen, sollte bei künftigen Untersuchungen zu diesem Thema überlegt werden, ob nicht auf die Anwendung der beiden anderen Testteile des PFK ("Verhaltensstile", "Selbstbild") vollständig verzichtet werden kann. Dadurch würde sich der Testaufwand ganz erheblich reduzieren (vgl. hierzu auch BETHÄUSER 1980, S. 191).

4. Schritt: Hypothesen

Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern

- höhere Willenskontrolle (Hypothese 1);
- geringeres aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung (Hypothese 2);
- höhere Feinfühligkeit (Hypothese 3);
- geringere selbsterlebte Impulsivität und Unbekümmertheit (Hypothese 4);
- höheren schulischen Ehrgeiz (Hypothese 5);
- höhere Bereitschaft zu sozialem Engagement (Hypothese 6).

5.4.2 Versuchsplanung

Die Zusammensetzung der Schulklassen und deren jeweiliges Lehrpersonal waren bei Projektbeginn im Schuljahr 1978/79 bereits festgelegt. Ein "echtes" Experiment, in dem die Probanden nach Zufall der Versuchs- und Kontrollgruppe zugeordnet werden, war daher nicht möglich. (Selbst wenn es möglich gewesen wäre, hätte es in Anbetracht der damit verbundenen Zerstörung gewachsener Gruppenbeziehungen, die in der Klasse im Schuljahr zuvor aufgebaut worden waren, verworfen werden müssen.) Aber es konnte immerhin eine quasi-experimentelle Anordnung nach dem Muster

O_1	x	O_2	(Experimentalgruppe)

O_1		O_2	(Kontrollgruppe)

geplant werden (vgl. CAMPBELL & STANLEY 1970, Sp. 563), d. h. eine Vor- (O_1) und Nachuntersuchung (O_2) von (mindestens) zwei vorgegebenen Gruppen, von denen die eine (Experimentalgruppe) einem speziellen Treatment unterworfen wird, die andere (Kontrollgruppe) jedoch nicht. Bei quasi-experimenteller Versuchsanordnung mit ungleichartiger Kontrollgruppe kann eine Reihe möglicher "Störvariablen" die innere Validität der Untersuchung beeinträchtigen (CAMPBELL & STANLEY 1970, Sp. 460 f.). Im vorliegenden Fall, in dem aus Gründen der Vergleichbarkeit von E-Gruppe hinsichtlich ihrer schulischen Lerngeschichte, ihrer schulspezifischen Lerneinflüsse und ihrer sozialen Herkunft (gleiches Einzugsgebiet der Schule) die Kontrollgruppen aus derselben Schule stammen sollten, ließen sich gewisse außerexperimentelle Einflüsse des zwischenzeitlichen Geschehens nicht kontrollieren. Das betrifft vor allem die treatment-spezifische Isolierung der Kontrollgruppen. Es konnte nicht ausgeschlossen werden, daß die für die experimentellen Gruppen vorgesehene Behandlung nicht auch auf die Kontrollgruppen einwirkte:

a. Die am Projekt beteiligten Lehrer unterrichteten einige Fächer auch in Klassen, die als Kontrollgruppen fungieren sollten. Ihnen war es nicht zuzumuten, in den fremden Klassen einen qualitativ anderen Unterricht zu halten als in der eigenen.

b. Bei der ersten Kontaktaufnahme des Projektleiters mit dem Gesamtkollegium kam ein grundlegender Aufsatz "Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung unter dem Aspekt des Erzieherischen" (MAUERMANN 1978a) zur Verteilung. Mit Hilfe dieser Ausführungen sollten Mitarbeiter für das Projekt gewonnen werden. Der Aufsatz enthielt einige wesentliche Gedanken, die später in den WWU-Orientierungsrahmen aufgenommen wurden. Es könnte demnach sein, daß einige Nicht-Projektlehrer die in dem Grundsatzpapier enthaltenen Anregungen unabhängig von der Mitwirkung am Projekt in ihren Klassen verwirklicht haben.

c. Einige Projekte (z. B. Schülerzeitung, Hausordnung, Betriebserkundungen), in denen besonders intensiv Wertklärung und Wertorientierung betrieben wurden, konnten nicht auf die Experimentalklassen beschränkt werden. Hier wirkten auch Schüler aus den Kontrollklassen mit. In einem Fall besuchte die Klasse eines Projektlehrers zusammen mit zwei Kontroll-Parallelklassen ein Schullandheim. Während des Aufenthalts regte der Projektlehrer viele Aktivitäten zur Wertklärung an und durfte dabei - aus Gründen der Gleichbehandlung - die anderen Schüler nicht ausschließen.

d. Während des Schuljahres 1978/79 behandelte das Seminar zur Ausbildung der Lehramtsanwärter als pädagogisches Schwerpunktthema den Erziehungsauftrag der Schule "unter dem besonderen Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung". Es ist anzunehmen, daß die beiden in den Kontrollklassen unterrichtenden Junglehrer der Schule ähnliche erzieherisch bedeutsame Ziele verfolgten, wie es die Projektlehrer taten.

e. Durch Gespräche im Kollegium wurden natürlich auch die Nicht-Projektlehrer über die Arbeit der Gruppe informiert.

Inwieweit diese Informationen die Unterrichtsgestaltung der Lehrer von Kontrollklassen beeinflusste, läßt sich nicht abschätzen. Diese, die Validität des Experiments mindernden Faktoren sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Von Fall zu Fall ist zu entscheiden, welche der zum Vergleich heranzuziehenden Parallelklassen am besten die Bedingungen einer Kontrollgruppe erfüllen. Zur Prüfung der Effekte der experimentellen Variablen wird eine Kovarianzanalyse verwendet, die als klassisches Verfahren für den Vergleich nicht-parallelisierter Gruppen gilt (obwohl deren Effizienz im Kontext von Veränderungsmessungen durchaus nicht unumstritten ist; vgl. McCALL & APPELBAUM 1977; PETERMANN 1980; KORMANN 1981). Als Kovariate dienen die Vortestergebnisse. Um ein Verdecken des Behandlungseffektes durch Reifungsprozesse auszuschalten, werden die vier beteiligten Jahrgangsstufen getrennt untersucht.

5.4.3 Stichprobe

Dadurch daß sich Lehrer der Hauptschule an der Neuschwansteinstraße freiwillig zur Mitarbeit an dem zweijährigen Forschungsprojekt melden konnten, war eine zufällige Zuweisung von Klassen zur Experimental- bzw. Kontrollgruppe ausgeschlossen. Als Experimentalgruppe mußten diejenigen Klassen gelten, deren Klassenlehrer sich zur Projektarbeit bereiterklärt hatten. Kontrollgruppen sollten dann die jeweiligen Parallelklassen sein. Im Schuljahr 1978/79, in dem das Projekt begann, führten Projektlehrer

- zwei von drei 5. Klassen,
- eine von drei 6. Klassen,
- zwei von fünf 7. Klassen,
- eine von fünf 8. Klassen,
- drei von fünf 9. Klassen.

Alle Jahrgangsstufen der Hauptschule waren also in der experimentellen Stichprobe mit mindestens einer Klasse vertreten, Parallelklassen als Kontrollgruppen standen für jede Altersstufe zur Verfügung. Zahlenmäßige Verluste innerhalb der Stichprobe waren von vorneherein einzukalkulie-

ren, dadurch daß

- eine Teilnahme der Schüler an der Persönlichkeitsbefragung freiwillig war und das Einverständnis der Erziehungsberechtigten voraussetzte (= Auflage der Regierung von Schwaben bei der Genehmigung des Projekts);
- durch die Ausdehnung des Experiments über zwei Schuljahre mit Schulabgängern und -wechslern zu rechnen war (Übertritte in weiterführende Schulen nach den 5., 6. und 7. Jahrgangsstufen, Schulabgang nach der 9. Jahrgangsstufe);
- Schüler krankheits- oder anderweitig bedingt an den Tagen der Vor- bzw. Nachbefragung fehlten.

Die Entwicklung der Stichprobe ist aus den Tabellen 10, 11 und 12 zu entnehmen. Nicht mehr aufgeführt sind die 9. Klassen des Schuljahres 1978/79, da diese bereits ca. 4 Monate nach der PFK-Erstbefragung von der Schule abgingen und eine Zweitbefragung nach so kurzer Zeit wenig sinnvoll erschien. Demnach setzte sich die Stichprobe anfänglich aus 510 Hauptschülern (265 männlich; 245 weiblich) zusammen. Bis zum Ende des Projekts reduzierte sich die Stichprobe um 211 Schüler (= 41,4 %):

- 95 (18,6 %) wegen fehlendem Einverständnis der Erziehungsberechtigten mit der Teilnahme an der Befragung,
- 25 (4,9 %) wegen Fehlen am Testtag (Vortest),
- 8 (1,6 %) wegen unvollständiger Bearbeitung des Fragebogens (Vortest),
- 71 (13,9 %) wegen Wechsel der Schule zum neuen Schuljahr 1979/80,
- 10 (2,0 %) wegen Fehlen am Testtag (Nachttest),
- 2 (0,4 %) wegen unvollständiger Bearbeitung des Fragebogens (Nachttest).

Für die Auswertung im Rahmen der Wirksamkeitsuntersuchung verblieben 299 Schüler (149 männlich; 150 weiblich), von denen komplette Datensätze vorliegen. Die Ausfallquote ist zwar sehr hoch und die Möglichkeit einer Verzerrung der Stichprobe durchaus vorhanden, es gibt jedoch keinen Grund

Name der Klasse im Schuljahr 78/79 (79/80)	E(K) 5a (6a)			K(K) 5b (6b)			E(E) 5c (6c)			K(K) 6a (7d)			K(E) 6b (7b)			E(K) 6c (7c)			Anmerkung:
	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	
Klassenstärke Schj. 1978/79	35	18	17	35	18	17	34	18	16	31	18	13	31	14	17	29	17	12	Reduktion der Zahl der Vpn ist gegebenenfalls bedingt durch:
Einverständnis der Eltern	25	11	14	32	16	16	32	16	16	26	14	12	24	11	13	24	14	10	fehlendes Einverständnis der Eltern
Vortest-Teilnehmer (21.3.79)	22	11	11	29	16	15	31	16	15	25	13	12	23	10	13	23	13	10	Erkrankung am Testtag
auswertbare Daten	21	11	10	29	14	15	31	16	15	25	13	12	19	7	12	23	13	10	unvollständig ausgefüllte Testhefte
i. Schj. 1979/80 noch i.d. Klasse	19	9	10	21	10	11	24	11	13	13	6	7	12	6	6	18	10	8	Schulwechsel
Nachtest-Teilnehmer (2.7.80)	17	8	9	19	8	11	24	11	13	13	6	7	11	5	6	18	10	8	Erkrankung am Testtag
auswertbare Daten	17	8	9	19	8	11	24	11	13	13	6	7	11	5	6	18	10	8	unvollständig ausgefüllte Testhefte
Klassenstärke Schj. 1979/80	33	15	18	29	15	14	28	14	14	30	15	15	29	14	15	29	18	11	

Tab. 10: Zusammensetzung der Stichprobe, 5./6. Jahrgangsstufen

(E: von Projektlehrer geführt; K: nicht von Projektlehrer geführt)

Name der Klasse im Schj. 78/79 (79/80)	K(K) 7a (8a)			E(E) 7b (8b)			E(E) 7c (8c)			K(K) 7d (8d)			K(E) 7e (8e)			Anmerkung:
	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	
Klassenstärke Schj. 1978/79	31	14	17	32	14	18	31	16	15	32	19	13	30	16	14	Reduktion der Zahl der Vpn ist gegebenenfalls bedingt durch:
Einverständnis der Eltern	27	12	15	20	10	10	29	15	14	28	17	11	24	14	10	fehlendes Einverständnis der Eltern
Vortest-Teilnehmer (21.3.79)	26	11	15	20	10	10	26	14	12	25	16	9	23	13	10	Erkrankung am Testtag
auswertbare Daten	26	11	15	20	10	10	26	14	12	25	16	9	22	12	10	unvollständig ausgefüllte Testhefte
i. Schj. 1979/80 noch i.d. Klasse	21	7	14	17	8	9	25	13	12	19	11	8	19	10	9	Schulwechsel
Nachtest-Teilnehmer (2.7.80)	21	7	14	17	8	9	25	13	12	16	10	6	19	10	9	Erkrankung am Testtag
auswertbare Daten	21	7	14	17	8	9	24	12	12	16	10	6	19	10	9	unvollständig ausgefüllte Testhefte
Klassenstärke Schj. 1979/80	29	13	16	25	12	13	28	14	14	27	15	12	28	13	15	

Tab. 11: Zusammensetzung der Stichprobe, 7. Jahrgangsstufen

(E: von Projektlehrer geführt; K: nicht von Projektlehrer geführt)

Name der Klasse im Schj. 78/79 (79/80)	K(K) 8a (9a)			K(E) 8b (9b)			E(E) 8c (9d)			K(K) 8d (9c)			K(K) 8e (9e)			Anmerkung:
	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	N	m	w	
Klassenstärke Schj. 1978/79	31	16	15	32	18	14	32	14	18	31	17	14	33	18	15	Reduktion der Zahl der Vpn ist gegebenenfalls bedingt durch:
Einverständnis der Eltern	18	5	13	28	17	11	26	12	14	26	15	11	26	17	9	fehlendes Einverständnis der Eltern
Vortest-Teilnehmer (21.3.79)	17	5	12	25	14	11	24	10	14	26	15	11	25	16	9	Erkrankung am Testtag
auswertbare Daten	16	5	11	25	14	11	24	10	14	25	14	11	25	16	9	unvollständig ausgefüllte Testhefte
i. Schj. 1979/80 noch i.d. Klasse	14	4	10	23	14	9	20	9	11	24	14	10	22	14	8	Schulwechsel
Nachtest-Teilnehmer (19.6.80)	13	4	9	23	14	9	19	8	11	24	14	10	22	14	8	Erkrankung am Testtag
auswertbare Daten	13	4	9	23	14	9	19	8	11	23	14	9	22	14	8	unvollständig ausgefüllte Testhefte
Klassenstärke Schj. 1979/80	28	12	16	31	18	13	30	15	15	30	20	10	30	16	14	

Tab. 12: Zusammensetzung der Stichprobe, 8. Jahrgangsstufen

(E: von Projektlehrer geführt; K: nicht von Projektlehrer geführt)

zur Annahme, daß durch eine selektionsbedingte Verzerrung Experimental- und Kontrollgruppen nicht in gleicher Weise betroffen worden wären.

Zu Beginn des Schuljahres 1979/80 gab es sowohl personelle Veränderungen in der Projektgruppe als auch Änderungen in den Klassenführungen. Zwei Projektlehrer wurden an andere Schulen versetzt, ein weiterer konnte aus privaten Gründen nicht länger am Projekt mitarbeiten. Nur drei experimentelle Klassen wurden im zweiten Projektjahr weiterhin vom selben Lehrer geführt: 5c + (6c), 7b + (8b), 7c + (8c). Die E-Klasse 8d (9c) wurde auch im zweiten Jahr von einem Projektlehrer geleitet, allerdings einem anderen als im Schuljahr zuvor. Die Klassen 5a (6a) und 6c (7c), die ursprünglich als E-Gruppen vorgesehen waren, erhielten zum neuen Schuljahr Lehrkräfte, die sich nicht am Projekt beteiligten. Die Klassen 6b (7b), 7e (8e) und 8b (9b) erhielten zum Schuljahresbeginn 1979/80 erstmals einen Projektlehrer als Klassenleiter. Diese, durch schulorganisatorische Maßgaben bedingte Änderung in den experimentellen Bedingungen hat zur Konsequenz, daß für die nachfolgenden Vergleiche nur folgende Klassen gegenübergestellt werden können:

a. 5./6. Jahrgangsstufe:

E-Gruppe: Klasse 5c (6c)

K-Gruppe: Klasse 5b (6b)

Beide Klassen wurden über zwei Jahre von denselben Lehrern geführt. Klasse 5a (6a) wird aus dem Vergleich herausgehalten, da sie nur im ersten Projektjahr von einer Projektlehrerin unterrichtet wurde.

b. 6./7. Jahrgangsstufe:

E-Gruppe: Klasse 6b (7b)

K-Gruppe: Klasse 6a (7d)

Beide Klassen bekamen zum Schuljahreswechsel neue Lehrer und hatten im Jahr zuvor Nicht-Projektlehrer als Klassenlehrer. Die E-Gruppe wurde lediglich im zweiten Jahr unter WWU-Bedingungen unterrichtet, in dem allerdings in konse-

quenter und systematischerer Weise Wertklärung und Wertorientierung betrieben wurden als im Jahr davor. Klasse 6c (7c) bleibt aus demselben Grund wie Klasse 5a (6a) unberücksichtigt.

c. 7./8. Jahrgangsstufe:

E-Gruppe: Klasse 7b (8b) und 7c (8c)

K-Gruppe: Klasse 7a (8a) und 7d (8d)

Hier liegen optimale Bedingungen für einen Vergleich vor. Sowohl die beiden E-Klassen als auch die beiden K-Klassen behielten ihre Lehrer während der gesamten Projektdauer. Klasse 7e (8e) kann im Bedarfsfall als weitere E-Gruppe herangezogen werden, da sie im WWU-intensiveren zweiten Jahr von einem Projektlehrer unterrichtet wurde.

d. 8./9. Jahrgangsstufe:

E-Gruppe: Klasse 8d (9c) | Klasse 8b (9b)

K-Gruppe: Klasse 8a (9a) | Klasse 8e (9e)

Für diesen Jahrgang bieten sich zwei Vergleiche an: 8d (9c), die in beiden Schuljahren von - verschiedenen - Projektlehrern unterrichtet wurde, mit 8a (9a), die in beiden Jahren von demselben Nicht-Projektlehrer geführt wurde, und 8b (9b), die erst im WWU-intensiven zweiten Jahr zur E-Gruppe zählen konnte, mit 8e (9e), die in beiden Jahren verschiedene Nicht-Projektlehrer als Klassenlehrer hatte. Klasse 8c (9d) bleibt unberücksichtigt. Sie wurde im zweiten Jahr von jenem bereits erwähnten Lehrer geführt, der aus der Projektarbeit aussteigen hatte müssen.

5.4.4 Methode

Das eigentliche Versuchsstadium setzte genau genommen erst mit der Verabschiedung des gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Projektarbeit ein (im November 1979). Bis zu diesem Zeitpunkt hatten wertklärende und wertorientierende Aktivitäten in den E-Klassen nur sporadisch und unsystematisch

stattgefunden. Welche Gegenstände in welchen Fächern mit welchen Methoden usw. während der rund acht verbleibenden Monate des Schuljahres 1979/80 von den Projektlehrern behandelt werden konnten, wurde im vorausgehenden Abschnitt 4 des Berichts dargestellt. Der Zeitaufwand für WWU-Aktivitäten pro Woche und Klasse blieb relativ gering, bedingt durch die Auflage der projektbewilligenden Regierung von Schwaben, daß durch die Untersuchung und "die hierfür erforderlichen begleitenden Maßnahmen ... der lehrplangemäße Unterricht und die Erreichung der verbindlichen Lernziele in den betroffenen Klassen in keiner Weise beeinträchtigt werden (dürfen)" (Schreiben der Regierung von Schwaben vom 15. 9. 1978, Hervorh. d. Verf.). Die am Projekt beteiligten Lehrer versuchten nun, dem Lehrplan so viele Ansatzpunkte für WWU-Aktivitäten wie möglich abzugewinnen. Zwei Wege wurden dabei beschritten: die Reflexion des erzieherischen Potentials des jeweiligen Unterrichtsstoffes und die Nutzung des jedem Lehrer zugestandenen pädagogischen Freiraums für allgemein anwendbare Verfahren der Wertklärung und Wertorientierung (vgl. MAUERMANN, NICKMANN & STADLER 1981).

Als Vor- und Nachtest für die Effektivitätsüberprüfung wurde der PFK 9-14 von SEITZ & RAUSCHE (1976) verwendet (s. Abschnitt 5.4.1). Nach Meinung der Mitglieder der Projektgruppe wäre es jedoch zu einer unverantwortlichen Verminderung der Stichprobe gekommen, wenn die mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten erfolgende Teilnahme der Schüler an der Erhebung gemäß den Auflagen der projektbewilligenden Behörde in die unterrichtsfreie Zeit gelegt werden hätte müssen. Deshalb wurde versucht, das Schulforum für das Anliegen des Projekts zu gewinnen. Anlässlich einer Sitzung des aus drei Schüler-, drei Lehrer- und zwei Elternvertreter sowie dem Rektor der Schule bestehenden Schulforums am 1. März 1979 erhielt der Projektleiter Gelegenheit, den Mitgliedern dieses Gremiums die Zielsetzung des Projekts und die Funktion des PFK-Tests im Rahmen der

Untersuchung vorzutragen. Das Schulforum gelangte zur Ansicht, daß durch die Ergebnisse der Befragung auch die nicht am Projekt beteiligten Klassen profitieren könnten, da ihre Klassenlehrer sich mit Hilfe der gewonnenen Persönlichkeitsprofile ein objektiveres Urteil zum Lernverhalten der Schüler machen und anschließend differenzierende Erziehungsmaßnahmen vorsehen könnten. In anbetracht der pädagogischen Nützlichkeit der Befragung für alle Schüler faßte das Forum den einstimmigen Beschluß, deren Durchführung während der regulären Unterrichtszeit zuzulassen. Festgelegt wurde außerdem, daß die Auswertung der Fragebögen ausschließlich durch die Universität zu erfolgen hat und die Lehrer jeweils nur die zusammengefaßten Einzelergebnisse für jeden Schüler rückgemeldet erhalten. In dem Elternrundbrief (s. Anlage), in dem die Erziehungsberechtigten um Zustimmung zur Teilnahme ihrer Kinder an der Befragung gebeten wurden, wurden die Beschlüsse des Schulforums erwähnt. Ohne die Unterstützung dieses Gremiums wäre die Rate der freiwilligen Beteiligung (81,4 % aller Hauptschüler) sicherlich weitaus geringer ausgefallen. Am 21. März 1979 wurde zwischen 8 und 10 Uhr in allen Klassen der Hauptschule der Vortest durchgeführt. Zur Anwendung kamen alle drei Teile des "Persönlichkeitsfragebogens für Kinder" (PFK 9-14). Testleiter waren Mitarbeiter des Lehrstuhls für Pädagogik und studentische Hilfskräfte, die in die Testdurchführung eingewiesen worden waren. Für jede Klasse stand eine volle Stunde zum Zwecke der Befragung zur Verfügung. Die Anleitung der Schüler zur Handhabung des Fragebogens erfolgte gemäß den Anweisungen des Testmanuals von SEITZ & RAUSCHE (1976, S. 18). In allen Klassen wurde die gleiche Reihenfolge in der Bearbeitung der drei Fragebögen eingehalten: Die Schüler bekamen zuerst das Heft VS (Verhaltensstile) vorgelegt. Sobald ein Schüler mit dessen Bearbeitung fertig war, meldete er sich beim Testleiter. Dieser nahm es an sich und übergab dem Schüler das Heft SB (Selbstbild). Zum Schluß wurde das

Heft MO (Motive) zur Beantwortung vorgelegt. Diejenigen Schüler, die mit den Fragebögen eher fertig waren, verblieben - ebenso wie die nicht am Test teilnehmenden Schüler der Klasse, deren Eltern mit der Befragung ihrer Kinder nicht einverstanden waren - im Klassenzimmer und wurden vom ebenfalls anwesenden Lehrer mit Stillarbeiten beschäftigt. Die wenigen Schüler, die innerhalb der zur Verfügung stehenden 60 Minuten nicht fertig wurden, konnten in der darauffolgenden Unterrichtsstunde weiterarbeiten und den Fragebogen in verschlossenem Umschlag an den Testleiter leiten.

Die Antworten der Schüler auf die insgesamt 203 Items wurden zusammen mit den erhobenen Sozialdaten (Geburtsdatum, Geschlecht, Konfession, Beruf des Vaters, Berufstätigkeit der Mutter, Zahl der Geschwister) numerisch codiert und auf Lochkarten übertragen. Die statistische Auswertung erfolgte im Rechenzentrum der Universität Augsburg mit Hilfe des Programmpakets SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) von NIE, BENT & HULL (1970). Für jede Klasse wurden Rohwert-Häufigkeiten und -Mittelwerte in den 15 PFK-Dimensionen berechnet und in übersichtlicher Form vom Computer ausgedruckt. Der Computer-Ausdruck, den alle Klassenlehrer vier Wochen nach Testdurchführung ausgehändigt bekamen, enthielt außerdem für jeden Schüler den in der einzelnen PFK-Dimension erzielten Rohwert, den entsprechenden Prozentrangplatz sowie den dazugehörigen T-Wert aus der Normtabelle des Testmanuals (s. o. Abschnitt 2.3.4). Zur Interpretation der Daten erhielten die Lehrer ein mehrseitiges Begleitschreiben, in dem auch ausdrücklich auf die begrenzte diagnostische Aussagefähigkeit dieser einmaligen punktuellen Persönlichkeitsbefragung hingewiesen wurde. Die Rückmeldung der PFK-Ergebnisse fand bei allen Lehrern der Schule ein so positives Echo, daß eine Sitzung des Gesamtkollegiums der Schule für eine allgemeine Aussprache verwendet wurde, zu der auch der Projektleiter als Berater hinzugezogen wurde. Drei Nachmittagsitzungen der Projektgruppe im Mai 1979

wurden ausschließlich für die Besprechung von Einzelfällen verwendet, bei denen z. B. das Urteil des Lehrers gegenüber dem Testergebnis stark abwich oder besonders auffällige Werte in einzelnen PFK-Dimensionen aufgetreten waren. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang auch Möglichkeiten des Lehrers, bei einzelnen Schülern helfend im Sinne einer positiven Persönlichkeitsentwicklung einzugreifen. Einige Lehrer nahmen die Testergebnisse der Klasse auch zum Anlaß, mit ihren Schülern bestimmte, vom Test diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten der Klasse zu besprechen und Interventionsmöglichkeiten zu diskutieren. Unter diesem Aspekt hat sich demnach der PFK auch als funktional für die Zielsetzungen der Projektarbeit (s. WWU-Orientierungsrahmen) erwiesen.

Bei der erneuten PFK-Durchführung zum Ende der Untersuchung wurde analog verfahren. Die fünf 9. Klassen mußten wegen der bevorstehenden Prüfungen für den Qualifizierenden Abschluß der Hauptschule bereits am 19. Juni 1980 befragt werden, die übrigen 13 Klassen erhielten die Fragebögen am 2. Juli vorgelegt. Die Lehrer erhielten die Ergebnisse des Retests noch vor der fälligen Zeugniserstellung, so daß die Daten zur Schülerbeurteilung herangezogen werden konnten. Leider reichte die bis zum Schuljahresschluß verbleibende Zeit nicht mehr aus, um im Kollegium über die Retestergebnisse und deren Zusammenhang mit denjenigen des Vortests gemeinsam zu diskutieren.

5.5 Ergebnisse der WWU-Untersuchung

Für die Überprüfung der Behandlungseffekte von WWU-Aktivitäten während der Dauer des Projekts werden auf allen Jahrgangsstufen getrennt die Mittelwertveränderungen innerhalb der in Abschnitt 5.4.1 beschriebenen 6 PFK-Dimensionen analysiert. Das geschieht durch Kovarianzanalysen der Nachtestergebnisse (= abhängige Variable), wobei die Zugehörigkeit zur E- bzw. K-Gruppe sowie das Geschlecht der Schüler als unabhängige Variablen, die Vortestwerte als Kovariate gelten. Der besseren Übersicht halber werden nachfolgend lediglich die Mittelwertveränderungen in den einzelnen Gruppen tabellarisch wiedergegeben. Die Mittelwerte selber, die dazugehörigen Streuungsmaße, die jeweilige Anzahl der Probanden und die Resultate der Kovarianzanalysen sind im Anhang A4 abgedruckt. Um einen Eindruck vom relativen Einfluß der Faktoren Behandlung, Geschlecht und Vortestwert auf die abhängige Variable zu vermitteln, wird angegeben, welcher %-Anteil an der Gesamtvarianz durch die unabhängigen Variablen und die Kovariate jeweils aufgeklärt wird.

5.5.1 Willenskontrolle

Jahrgang Behandlung		5/6		6/7		7/8		8/9 (1)		8/9 (2)	
		E-Gruppe	m	-0,42	+1,09	+1,09	+0,20	+0,52	+0,40	+0,39	+0,14
	w		-1,69		+1,83		+0,62		+0,78		-0,67
K-Gruppe	m	-0,31	-0,25	-1,92	-4,34	+0,46	+0,23	-1,55	-2,00	-1,00	+0,50
	w		-0,36		+0,15		+0,65		-0,75		-1,66
Von der Gesamtvarianz der Nachtestergebnisse lassen sich erklären durch:											
Vortestvarianz		46,5 %		21,5 %		15,3 %		43,1 %		53,2 %	
Behandlung		0,0 %		6,4 %		0,0 %		5,2 %		1,1 %	
Geschlecht		2,2 %		4,3 %		0,1 %		0,0 %		5,5 %	

Tab. 13: Abweichungen der Nachtest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortest-Mittelwerten für die Variable VS2 (fehlende Willenskontrolle)

Hypothese 1: Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern höhere Willenskontrolle.

Diese Hypothese kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Der Faktor "Behandlung" erklärt lediglich in zwei von fünf Fällen mehr als 2 % der Gesamtvarianz der Variablen "fehlende Willenskontrolle" auf, nämlich für den Vergleich von E- und K-Gruppe der 6./7. Jahrgangsstufe und das erste Vergleichspaar der 8./9. Jahrgangsstufe. Nur in letzterem Fall erreicht der F-Wert bei der Kovarianzanalyse eine statistisch signifikante Größe ($F = 4,06$; $p < 5 \%$), die Mittelwerte tendieren jedoch in die entgegengesetzte Richtung der Hypothese: Die Kontrollgruppe 8/9 (1) weist niedrigere Durchschnittswerte auf als die experimentelle Gruppe. In allen Fällen erweisen sich die Vortestwerte als beste Prädiktoren für die Nachtestergebnisse. Diese PFK-Dimension scheint relativ stabil gegenüber dem zwischenzeitlichen Geschehen zu sein, wenngleich dies nicht für alle Jahrgangsstufen in gleichem Maße zutrifft. Während sich auf den 5./6. und 8./9. Jahrgangsstufen zwischen 43 und über 53 % der Nachtestvarianz aufgrund der Varianz im Vortest vorhersagen lassen, erklärt der Vortest auf den Stufen 6./7., und 7/8 nur zwischen 15 und 22 % der Nachtestvarianz der VS2-Punktwerte. Daraus kann gefolgert werden, daß die Jahrgangsklassen 7 und 8, also Schüler im Alter zwischen 13 und 14, für pädagogische Interventionen im Sinne einer Verbesserung der individuellen Willenskontrolle am ehesten zugänglich sein müßten. Aufschluß über die Art solcher Interventionen könnte im vorliegenden Fall eine - hier nicht zu leistende - nähere Analyse und Rekonstruktion der Lernbedingungen jener 6 Knaben der K-Gruppe 6/7 erbringen, die die deutlichste Verbesserung um durchschnittlich 4,34 Punkte verzeichnen konnten.

5.5.2 Aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung

Jahrgang		5/6		6/7		7/8		8/9 (1)		8/9 (2)	
Behandlung											
E-Gruppe	m	-2,13	-2,73	-1,28	-3,20	+0,69	+1,45	+0,70	+0,64	-1,09	-1,22
	w		-1,61		+0,33		-0,05		+0,78		-0,89
K-Gruppe	m	-0,52	-2,63	-1,07	-2,50	+0,03	+0,18	-1,00	-1,57	+1,54	+3,25
	w		+1,00		+0,14		-0,10		0,00		+0,78
Von der Gesamtvarianz der Nachtestergebnisse lassen sich erklären durch:											
Vortestvarianz	38,3 %		19,4 %		35,0 %		51,7 %		40,8 %		
Behandlung	0,1 %		1,6 %		0,3 %		4,5 %		1,4 %		
Geschlecht	1,2 %		1,4 %		1,9 %		0,0 %		2,8 %		

Tab. 14: Abweichungen der Nachtest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortest-Mittelwerten für die Variable MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung)

Hypothese 2: Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern geringeres aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung.

Auch diese Hypothese läßt sich empirisch nicht bestätigen. Nur in einem einzigen Fall, beim ersten Vergleichspaar der 8./9. Jahrgangsstufe, erklärt der Faktor "Behandlung" mehr als 4 % der MO1-Varianz und erreicht der F-Wert eine signifikante Größe ($F = 4,23; p < 5 \%$). Das Ergebnis widerspricht aber der Hypothese, da die K-Gruppe bessere Durchschnittswerte aufweist als die E-Gruppe. Damit ist diese K-Gruppe bereits zum zweiten Mal der E-Gruppe in überzufälliger Weise überlegen. Dieser Befund wirft die Frage auf, woran es gelegen haben mag, daß in dieser Klasse das aggressive Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung signifikant gesunken und die Willenskontrolle der Schüler signifikant gestiegen ist. Auffallend ist, daß vor allem bei den Knaben der Klasse eine Veränderung der Durchschnittswerte auftritt. Wenn dieser Wandel tatsächlich durch die Klassenlehrerin, eine

Lehramtsanwärterin im dritten Dienstjahr, herbeigeführt worden sein sollte, wäre es interessant zu untersuchen, was sie im Unterricht "anders" macht als ihre Kolleginnen und Kollegen, was sie in ihrem Lehrerverhalten von den anderen unterscheidet.

Unter dem Aspekt ihrer Variabilität im Zeitraum der Projektdauer erweist sich die Dimension MO1 als stabil für die 6., 8. und 9. Jahrgangsstufen. Bei Schülern dieser Klassen lassen sich zwischen 35 und 52 % der Nachttestvarianz aufgrund der Kenntnis der Vortest-Streuungsmaße vorhersagen. Zwischen der Mitte der 6. und dem Ende der 7. Klasse sinkt die Vorhersagegenauigkeit auf rund 20 % ab.

5.5.3 Feinfühligkeit

Jahrgang Behandlung		5/6		6/7		7/8		8/9 (1)		8/9 (2)	
		m	-0,16	-0,36	-0,55	-0,20	+0,36	+0,55	-0,18	-0,43	-0,48
w		0,00		-0,83		+0,19		+0,22		+0,66	
m	+0,79	+0,75	-0,15	0,00	+0,11	+0,06	-0,09	-0,15	+0,62	+0,75	
w		+0,82		-0,28		+0,15		0,00		+0,55	
Von der Gesamtvarianz der Nachttestergebnisse lassen sich erklären durch:											
Vortestvarianz		46,1 %	40,2 %	34,1 %	29,4 %	32,9 %					
Behandlung		0,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,2 %					
Geschlecht		6,2 %	15,1 %	5,1 %	7,8 %	0,1 %					

Tab. 15: Abweichungen der Nachttest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortest-Mittelwerten für die Variable MO6 (Maskulinität der Einstellung)

Hypothese 3: Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern ein höheres Maß an Feinfühligkeit.

Über alle fünf Paarvergleiche hinweg gesehen sind zwar die numerisch größeren Abnahmen der Mittelwerte für "Maskulinität der Einstellung" (d. h. Zunahme an Feinfühligkeit) in den experimentellen Gruppen zu bemerken, die Differenzen gegenüber den Kontrollgruppen bleiben jedoch im Zufallsbereich. In keinem Fall vermag der Faktor "Behandlung" mehr als 1 % der Gesamtvarianz in den Nachtestwerten aufzuklären. Die Variable MO6 mißt in hoch signifikanter Weise geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Knaben erhalten auf allen Jahrgangsstufen geringere Werte für "Feinfühligkeit", d. h. sie bevorzugen eher derbe Methoden zur Lösung von Schwierigkeiten. Dieser Befund deckt sich mit den Untersuchungen von SEITZ & RAUSCHE (1976, S. 15), die einen Korrelationskoeffizienten von 0,59 für den Zusammenhang von Geschlecht und Punktwert in dieser PFK-Dimension errechneten.

Auch diese Persönlichkeitsdimension muß als relativ stabil angesehen werden, da deren Vortestwerte zwischen rund 30 und 46 % der Varianz des Nachtests erklären.

5.5.4 Selbsterlebte Impulsivität und Unbekümmertheit

Jahrgang Behandlung		5/6		6/7		7/8		8/9 (1)		8/9 (2)	
E-Gruppe	m	-0,50	-0,46	-0,18	-1,20	-0,12	-0,35	-0,05	-0,64	-0,09	+0,43
	w		-0,54		+0,66		+0,09		+0,89		-0,89
K-Gruppe	m	-0,79	-1,00	-0,93	-1,66	-0,72	-0,82	-0,59	-0,78	-1,00	0,00
	w		-0,64		-0,29		-0,65		-0,25		-1,44
Von der Gesamtvarianz der Nachtestergebnisse lassen sich erklären durch:											
Vortestvarianz		24,2 %	2,6 %	26,9 %	21,2 %	35,3 %					
Behandlung		3,1 %	2,6 %	0,0 %	1,3 %	1,3 %					
Geschlecht		1,1 %	19,2 %	0,0 %	1,8 %	15,1 %					

Tab. 16: Abweichungen der Nachtest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortestmittelwerten für die Variable SB3 (Selbsterleben von Impulsivität

Hypothese 4: Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern geringere selbsterlebte Impulsivität und Unbekümmertheit.

Keine der durchgeführten fünf Kovarianzanalysen erbringt für das Verhältnis der mittleren Abweichungsquadrate von Faktor "Behandlung" und Faktor "Fehler" einen F-Wert in signifikanter Höhe (s. Tabelle im Anhang). Demnach kann nicht behauptet werden, die Projektarbeit hätte einen erkennbaren Einfluß auf diesen Aspekt des Schülerselbstbildes gehabt. Aus den Mittelwerten auf den verschiedenen Jahrgangsstufen läßt sich allerdings eine Tendenz ablesen, die den Befunden von SEITZ & RAUSCHE (1976) widersprechen. Während die Autoren des PFK einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Eichstichprobe und deren SB3-Punktwerten insofern feststellen konnten, als Mädchen signifikant höheres Selbsterleben von Impulsivität zeigen, deuten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen auf einen nicht-linearen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin: Auf den Jahrgangsstufen 5/6 und 6/7 liegen die Durchschnittswerte der Mädchen auf dieser Variablen fast ausschließlich über denjenigen der Knaben. Ab der Jahrgangsstufe 7/8 erst dreht sich das Verhältnis um, und die Knaben zeigen durchschnittlich höhere selbsterlebte Impulsivität und Unbekümmertheit. Vermutlich vollzieht sich bei den Schülern im Laufe ihres 7. Schuljahres, also im Pubertätsalter von etwa 13 - 14 Jahren, ein grundlegender Wandel in der Selbstwahrnehmung, was auch die geringe Bedeutung der Vortestwerte als Prädiktoren der Nachtestvarianz (2,6 %) für diese Jahrgangsstufe erklären könnte. Das erhobene Datenmaterial und die kleine Stichprobe reichen im vorliegenden Fall jedoch nicht aus, um über diesen Zusammenhang gesicherte Aussagen zu machen.

Die Variable SB3 erweist sich insgesamt als weniger stabil als die vorausgehend untersuchten. Mit 35 % erreicht der (aufgrund der Kenntnis der Vortestdaten) vorhersagbare

Anteil der Nachtestvarianz seinen höchsten Wert im zweiten Paarvergleich der Jahrgangsstufe 8/9.

5.5.5 Schulischer Ehrgeiz

Jahrgang Behandlung		5/6		6/7		7/8		8/9 (1)		8/9 (2)	
		m	-1,50	-2,18	-0,27	+0,60	+0,27	-0,15	+0,13	+0,29	-0,17
w		-0,93		-1,00		+0,67		-0,11		-1,00	
m	+0,26	+0,12	+0,92	-0,27	-0,71	-0,71	-0,86	-1,15	0,00	-0,75	
w		+0,37		+2,00		-0,70		-0,37		+0,34	
Von der Gesamtvarianz der Nachtestergebnisse lassen sich erklären durch:											
Vortestvarianz		26,7 %		32,1 %		20,0 %		28,5 %		15,1 %	
Behandlung		3,4 %		9,0 %		6,9 %		2,0 %		0,2 %	
Geschlecht		0,6 %		7,9 %		0,0 %		0,1 %		0,1 %	

Tab. 17: Abweichungen der Nachtest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortest-Mittelwerten für die Variable MO3 (schulischer Ehrgeiz)

Hypothese 5: Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern höheren schulischen Ehrgeiz.

In einem der fünf Gruppenpaarvergleiche erreicht der F-Wert für den Faktor "Behandlung" eine signifikante Größe ($F=7,15$; $p < 1 \%$): Den beiden Lehrern der E-Gruppe der Jahrgangsstufe 7/8 scheint es offensichtlich gelungen zu sein, den schulischen Ehrgeiz ihrer Schüler, vor allem der Mädchen, im Zeitraum der Projektarbeit besser zu fördern bzw. zu stabilisieren als die beiden Lehrer der K-Gruppe. Das muß allerdings nicht ursächlich auf WWU-Aktivitäten zurückzuführen sein, sondern kann vielmehr auch an der Art der Unterrichtsgestaltung und dem Unterrichtsstil der jeweiligen Lehrer liegen. Für letztgenannte Interpretation spricht die Tatsache, daß bei den Vergleichen der Jahrgangsstufe 5/6 und 6/7 die Ergebnisse tendenziell, wenn auch nicht signifikant, gegen die Hypothese 5 ausfallen. Die Ergebnisse vermitteln

insgesamt den Eindruck hoher Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler und/oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse. Während in manchen Klassen sowohl Knaben als auch Mädchen durchschnittliche Punktgewinne (K-Gruppe 5/6) oder -verluste (E-Gruppe 5/6, K-Gruppe 7/8, K-Gruppe 8/9 (1)) verzeichnen, kommt es in anderen Klassen zu Punktgewinnen der Mädchen und -verlusten der Knaben (K-Gruppe 6/7, E-Gruppe 7/8, K-Gruppe 8/9 (2)) und umgekehrt (E-Gruppe 6/7, E-Gruppe 8/9 (1), E-Gruppe 8/9 (2)). Schulischer Ehrgeiz erscheint demnach durch Bedingungen der Schule in größerem Maße beeinflussbar, als dies in bei den vorausgehenden Hypothesen überprüften Variablen der Fall ist. Hierfür spricht auch die durchgängig niedrige Erklärungskraft der Vortestvarianz in bezug auf die Varianz der Nachtestergebnisse.

5.5.6 Bereitschaft zu sozialem Engagement

Jahrgang Behandlung		5/6		6/7		7/8		8/9 (1)		8/9 (2)	
		m	+0,09	+0,60	-1,10	-0,78	+0,64	w	+0,23	+0,50	-0,14
E-Gruppe	+0,17	+0,54	-0,61	-0,26	+0,39	m	+2,37	+0,17	+0,70	+0,14	-1,50
						w	+0,36	+0,29	+0,10	-0,88	0,00
K-Gruppe	+1,21	+0,23	+0,38	-0,23	-0,46	Von der Gesamtvarianz der Nachtestergebnisse lassen sich erklären durch:					
						Vortestvarianz	24,9 %	25,0 %	16,2 %	20,8 %	13,8 %
						Behandlung	5,4 %	0,0 %	0,9 %	1,5 %	1,6 %
						Geschlecht	0,3 %	3,7 %	3,3 %	3,4 %	0,3 %

Tab. 18: Abweichungen der Nachtest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortest-Mittelwerten für die Variable MO4 (Bereitschaft zu sozialem Engagement)

Hypothese 6: Die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU bewirken bei den beteiligten Schülern größere Bereitschaft zu sozialem Engagement.

Die Abweichungen der Nachtest-Mittelwerte von den jeweiligen Vortest-Mittelwerten liegen bei allen fünf Gruppenpaarvergleichen im Zufallsbereich. In keinem Fall erreicht der Faktor "Behandlung" einen signifikanten F-Wert. Auffällig ist lediglich das Ansteigen des Durchschnittswerts für diese Variable um über 2 Punkte bei den 8 Knaben der Kontrollgruppe 5/6. Auch in diesem Fall reichen die vorliegenden Informationen nicht aus, um eine Erklärung dafür zu finden. Insgesamt scheint diese Persönlichkeitsdimension nicht allzu stabil zu sein. Nur zwischen 14 und 25 % der Nachtestvarianz können aufgrund der Vortestergebnisse vorhergesagt werden.

5.5.7 Zusammenfassung der evaluationsrelevanten Ergebnisse

Die im Rahmen des Evaluationsversuchs für das Projekt WWU aufgestellten sechs Hypothesen konnten nicht bestätigt werden. Weder sind die Schüler der experimentellen Klassen nach Ablauf des Beobachtungszeitraumes von 16 Monaten stärker willenskontrolliert noch haben sie ein statistisch überzufällig geringeres aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung als ihre Mitschüler aus den als Kontrollgruppen fungierenden Parallelklassen. Sie weisen auch kein höheres Maß an Feinfühligkeit auf und erleben sich nicht als weniger impulsiv und unbekümmert als ihre Mitschüler, die keine verstärkten wertklärenden und wertorientierenden Lernhilfen erhalten hatten. In bezug auf das erwartete Anwachsen des schulischen Ehrgeizes konnte im Falle des Vergleichs der beiden E-Klassen der Jahrgangsstufe 7/8 mit den beiden K-Klassen dieser Stufe ein signifikanter Punktzuwachs bei den erstgenannten festgestellt werden. Dieser Effekt kann jedoch nicht eindeutig auf die Lernhilfen im Rahmen des Projekts WWU zurückgeführt werden. Eben- sowenig erfüllte sich die Erwartung eines statistisch be-

deutsamen Anstiegs der Bereitschaft zu sozialem Engagement in den E-Gruppen, jener PFK-Dimension also, die trotz ihrer nicht so deutlich ausgefallenen Sensibilität in bezug auf die Projektzielsetzung als weiteres Evaluationskriterium herangezogen wurde. Welche Schlußfolgerungen sind nun aus diesen in Hinblick auf die Projektintention wenig ermunternden Befunde zu ziehen? Bevor auf diese Frage eingegangen wird, sollen noch einige interessante Nebenprodukte der Untersuchung aufgewiesen werden, die vor allem über Zusammenhänge dieser untersuchten sechs projektrelevanten PFK-Dimensionen untereinander Aufschluß geben. Außerdem wird auf der Grundlage der Gesamtstichprobe nochmals der Frage nachgegangen, inwieweit diese Variablen sich über den Zeitraum der Projektdauer stabil oder beeinflusbar zeigen und welche geschlechtsspezifischen Unterschiede dabei festzustellen sind.

5.5.8 Weitere Befunde

Die beiden nachfolgenden Tabellen enthalten die Interkorrelationskoeffizienten (Produkt-Moment-Korrelation nach PEARSON) der projektrelevanten PFK-Dimensionen des Geschlechts der Schüler (kodiert: 1 = männlich; 2 = weiblich) und der Zugehörigkeit zur Schuljahrgangsstufe. Die Werte bei der ersten Befragung vom März 1979 enthält Tabelle 19, die der zweiten Befragung vom Juli 1980 sind in Tabelle 20 wiedergegeben. Die Berechnung der Koeffizienten erfolgte jeweils auf der Basis von jenen 299 Hauptschülern, von denen sowohl Vortest- als auch Nachtestdaten komplett auswertbar waren (s. o. Abschnitt 5.4.3). Unterstrichen sind diejenigen Werte, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha < 1\%$ statistisch signifikant sind (dies betrifft alle Koeffizienten, die größer als 0,15 sind).

	VS2	MO1	MO6	SB3	MO3	MO4
VS2	-	<u>0,704</u>	<u>0,408</u>	<u>0,600</u>	-0,125	-0,135
MO1	<u>0,704</u>	-	<u>0,502</u>	<u>0,516</u>	-0,080	<u>-0,155</u>
MO6	<u>0,408</u>	<u>0,502</u>	-	0,244	-0,132	<u>-0,259</u>
SB3	<u>0,600</u>	<u>0,516</u>	<u>0,244</u>	-	-0,124	-0,055
MO3	-0,125	-0,080	-0,132	-0,124	-	<u>0,277</u>
MO4	-0,135	<u>-0,155</u>	<u>-0,259</u>	-0,055	<u>0,277</u>	-
Geschlecht	<u>-0,158</u>	<u>-0,242</u>	<u>-0,505</u>	-0,096	-0,041	<u>0,222</u>
Jahrgangsstufe	0,052	0,067	0,129	0,000	<u>-0,207</u>	0,071

Tab. 19: Interkorrelationen projektrelevanter PFK-Dimensionen (Vortest vom März 1979; N = 299)

	VS2	MO1	MO6	SB3	MO3	MO4
VS2	-	<u>0,676</u>	<u>0,233</u>	<u>0,608</u>	-0,142	<u>-0,154</u>
MO1	<u>0,676</u>	-	<u>0,386</u>	<u>0,533</u>	<u>-0,155</u>	<u>-0,192</u>
MO6	<u>0,233</u>	<u>0,386</u>	-	<u>0,152</u>	-0,096	<u>-0,247</u>
SB3	<u>0,608</u>	<u>0,533</u>	<u>0,152</u>	-	<u>-0,186</u>	-0,080
MO3	-0,142	<u>-0,155</u>	-0,096	<u>-0,186</u>	-	<u>0,319</u>
MO4	-0,154	-0,192	-0,247	-0,080	0,319	-
Geschlecht	-0,124	-0,189	-0,521	-0,054	-0,018	0,261
Jahrgangsstufe	0,025	0,117	0,111	0,008	<u>-0,191</u>	0,006

Tab. 20: Interkorrelationen projektrelevanter PFK-Dimensionen (Nachttest vom Juli 1980; N = 299)

Der Zusammenhang zwischen VS2, MO1, MO6 und SB3 ist aufgrund der vorliegenden Daten als sehr hoch zu bezeichnen. Es wird das bestätigt, was auch SEITZ & RAUSCHE (1976) festgestellt haben: Aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, fehlende Willenskontrolle, geringe Feinfühligkeit (= "Maskulinität der Einstellung") sowie selbsterlebte Impulsivität und Unbekümmertheit bilden zusammen einen Persönlichkeitstypus, der mit "derb-draufgängerische Ich-Durchsetzung" gekennzeichnet werden kann. Schüler mit feh-

lender Willenskontrolle (VS2) neigen nicht nur zu aggressiveren Formen der Ich-Durchsetzung (MO1), zu weniger feinfühligem Methoden der Problembewältigung (MO6) und zu höherer selbsterlebter Impulsivität (SB3), sie sind auch tendenziell weniger ehrgeizig in der Schule (MO3) und zeigen geringere Bereitschaft zu sozialem Engagement (MO4). Diese Beobachtung gilt für alle Jahrgangsstufen in gleicher Weise. Mädchen erbringen in der PFK-Dimension VS2 signifikant geringere Werte als die Knaben. Sie erweisen sich auch als weniger aggressiv in ihrer Ich-Durchsetzung und bedeutend feinfühlicher als ihre männlichen Mitschüler. Dies kann als weiterer Beweis für geschlechtsspezifische Sozialisationseinflüsse herangezogen werden. Die Mädchen reagieren in ihren Antworten auf den Persönlichkeitsfragebogen bereits so, wie es die Umwelt von ihnen erwartet: weniger aggressiv, stärker willenskontrolliert, empathischer und hilfsbereiter/rücksichtsvoller (MO4). Während SEITZ & RAUSCHE in ihrer 1237 Vpn zählenden Stichprobe noch einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Dimension SB3 feststellen konnten (die Mädchen erlebten sich selbst als impulsiver und unbekümmerter), trifft das für unser Sample nicht zu. Das kann aber daran liegen, daß unsere Stichprobe im Schnitt älter als diejenige der Testautoren ist, und, wie bereits in Abschnitt 5.5.4 erwähnt, ab der Jahrgangsstufe 7/8 sich eine Umkehrung insofern vollzieht, als dann die Knaben durchschnittlich höhere Impulsivität und Unbekümmertheit an sich wahrnehmen als Mädchen. Von den sechs projektrelevanten Variablen steht, neben SB3, lediglich noch MO3 (= schulischer Ehrgeiz) in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Geschlecht der Schüler, ein Befund, der sich mit Ergebnissen von SEITZ & RAUSCHE deckt.

Diese letztgenannte ist gleichzeitig die einzige Variable, die mit der Zugehörigkeit der Schüler zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mit $r \approx -0,20$ korreliert. D. h. mit zunehmendem Alter der Hauptschüler nimmt deren schulischer Ehr-

geiz in statistisch überzufälliger Weise ab. Ein schuljahreszeitlich oder durch Abschlußprüfungen bedingter Effekt kann ausgeschlossen werden, da dieser Zusammenhang sowohl beim Vortest auftritt, der in der Mitte des Schuljahres nach der Vergabe der Zwischenzeugnisse stattfand, als auch beim Nachtest, der kurz vor Schuljahresende durchgeführt wurde, nachdem die Zeugnisnoten teilweise schon feststanden und bevor z. B. für die 9. Klassen die Prüfungen zum Qualifizierenden Abschluß begannen.

Bei der Überprüfung der Hypothesen zu den erwarteten Behandlungseffekten des WWU-Projekts (s. o.) hat sich herausgestellt, daß die projektrelevanten Persönlichkeitsmerkmale in den verglichenen Gruppen relativ stabil blieben. Dieser Befund wird erhärtet, wenn man sich die Korrelationskoeffizienten zwischen den Vor- und Nachtestwerten der Gesamtstichprobe (N = 299) in den sechs PFK-Dimensionen betrachtet:

Persönlichkeitsdimension	VS2	MO1	MO6	SB3	MO3	MO4
Vor-/Nachtestkorrelation r	0,576	0,633	0,592	0,475	0,466	0,464

Bezogen auf alle getesteten Hauptschüler lassen sich zwischen 21,5 % (Bereitschaft zu sozialem Engagement) und 40,1 % (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung) der Nachtestvarianz aufgrund der Ergebnisse des 16 Monate vorher stattgefundenen Vortests voraussagen. Die höchsten Korrelationskoeffizienten ergeben sich in den Dimensionen VS2, MO1 und MO6, d. h. daß sich im Beobachtungszeitraum die Willenskontrolle, das Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung und die Feinfühligkeit der Kinder insgesamt offensichtlich weniger stark verändert hat als ihre selbsterlebte Impulsivität, ihr schulischer Ehrgeiz und ihr soziales Engagement. Die prognostische Validität der PFK-Dimensionen ist nicht für alle Jahrgangsstufen gleich gut. Besonders instabil sind die Rohwerte für MO1 und SB3 auf der Jahrgangsstufe 6/7, zumindest was die beiden in Tabelle 14 und 16

vergleichenen Klassen dieser Stufe betrifft. Aufgrund der kleinen Stichprobe ($n = 24$) kann zwar noch nicht der Schluß gezogen werden, daß diese beiden projektrelevanten PFK-Dimensionen und nur sie während dem 6. und 7. Schuljahr einem entwicklungsbedingten Wandel unterworfen sind. Daß auf diesen Jahrgangsstufen die Schüler offensichtlich "anders" reagieren als ihre Mitschüler auf den übrigen Stufen, geht aus Abb. 4 hervor. Darin sind die Mittelwertabweichungen der einzelnen Jahrgangsstufen vom Gesamtmittelwert der Schule eingezeichnet, wobei geschlechtsspezifische Effekte und Vortestergebnisse berücksichtigt und die Nachtestwerte entsprechend korrigiert wurden. Die jahrgangsspezifischen Abweichungen sind zwar in allen Fällen noch im Zufallsbereich, bei allen sechs Variablen aber weisen die Schüler der 7. Klasse die auffallendsten Abweichungen vom Gesamtmittel auf. In absoluten Zahlen gesehen hat diese Jahrgangsstufe die niedrigsten Mittelwerte bei VS2, MO1, MO6, SB3 und MO4, den höchsten bei MO3. Ob dieser Trend spezifisch für diese Kohorte von Schülern ist oder generell in allen Jahrgängen feststellbar ist, müßte in mehreren Längsschnittuntersuchungen geklärt werden. Von praktischer Bedeutung wäre eine Klärung insofern, als dem Erzieher Informationen über etwaige "sensible Phasen" in der Entwicklung der Kinder, in denen sie einer pädagogischen Förderung in bestimmten Persönlichkeitsbereichen zugänglich sind, gegeben werden könnten.

5.6 Diskussion der Ergebnisse und Schlußfolgerungen

Auf Anregung der am Projekt WWU beteiligten Lehrer wurde als zusätzliches Ziel der Zusammenarbeit (neben der Entwicklung und Erprobung curricularer Elemente erziehungswirksamen Unterrichts) die Suche nach einer Antwort auf die Frage aufgenommen, inwieweit das, was den Schülern an wertklärenden und wertorientierenden Lernhilfen geboten wird, erzieherisch wirksam ist. Zu diesem Zweck wurde der Persönlichkeitsfragebogen PFK 9-14 von SEITZ & RAUSCHE

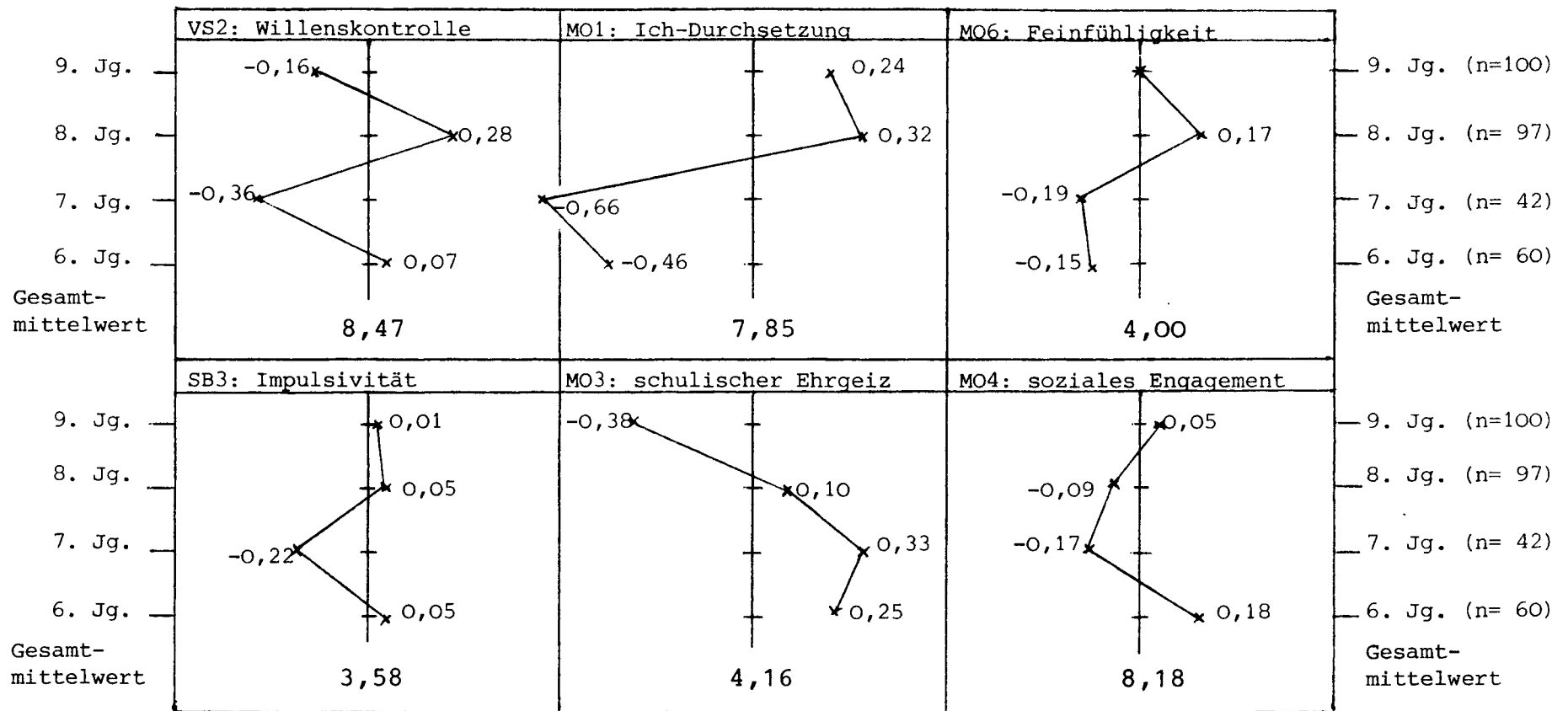


Abb. 4 : Jahrgangsspezifische Abweichungen der Mittelwerte in den projektrelevanten Persönlichkeitsdimensionen beim Nachtest

(Anmerkung: Die Abweichungen der Jahrgangsstufen-Mittelwerte vom Gesamtmittelwert wurden mittels multipler Klassifikationsanalyse vom Einfluß des Faktors "Geschlecht" und der Kovariate "Vortest" bereinigt; vgl. NIE et al. 1975, S. 416 ff.)

(1976) zu Beginn und zum Ende der auf zwei Schuljahre festgelegten Projektarbeit eingesetzt. Zur Überprüfung der Angemessenheit dieses Instruments für die Projektevaluation wurde eine Befragung von 17 Klassenlehrern der Hauptschule durchgeführt. Sie sollten von ihren Schülern jeweils diejenigen kennzeichnen, die in besonderem Maße das von WWU-Aktivitäten angestrebte Schülerverhalten zeigten bzw. nicht aufwiesen. Ein Vergleich der auf diese Weise bildbaren Extremgruppen bezüglich ihres Antwortverhaltens in PFK erbrachte, daß von den 15 Persönlichkeitsdimensionen des PFK vor allem folgende sechs die durch WWU zu beeinflussenden Verhaltensweisen enthalten: VS2 (fehlende Willenskontrolle), MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung), MO6 (Maskulinität der Einstellung/Feinfühligkeit), SB3 (Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit), MO3 (schulischer Ehrgeiz) und MO4 (Bereitschaft zu sozialem Engagement).

Es wurde erwartet, daß Schüler, die von den Projektlehrern im Sinne des gemeinsam erarbeiteten WWU-Orientierungsrahmens unterrichtet werden, sich in den genannten PFK-Dimensionen positiv von denjenigen Schülern unterscheiden, die von den anderen Lehrern der Schule betreut werden. Für die Jahrgangsstufen 6, 7 und 8 konnte jeweils ein Vergleich, für die Jahrgangsstufe 9 zwei Vergleiche zwischen experimenteller und Kontrollgruppe vorgenommen werden. Bei keinem der kovarianzanalytisch ausgewerteten Vergleiche ließ sich für die Experimentalklassen ein eindeutig auf WWU-Aktivitäten zurückführbarer positiver Effekt für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nachweisen. Aus diesem Befund kann allerdings nicht gefolgert werden, die Frage nach der erzieherischen Wirksamkeit von Wertklärung und Wertorientierung sei damit endgültig beantwortet. Berechtigte Zweifel an der Tragweite unserer Befunde gründen zum einen in der inneren Validität des Experiments, zum anderen in der Intensität des gewählten Treatments.

a. Zum Problem der inneren Validität des Experiments

Das Experiment fand unter realen schulischen Bedingungen statt. Weder wurde an der Zusammensetzung der Klassen etwas geändert, noch wurden die Projektlehrer bestimmten Klassen oder Fächern zugeordnet. Das war sicher im Sinne der Übertragbarkeit der Ergebnisse wünschenswert und erhöhte deren praktische Relevanz, hatte aber zur Konsequenz, daß die Einflüsse auf die abhängige Variable (das sind die sechs genannten Persönlichkeitsbereiche des PFK) nicht mehr einzeln isolierbar sind, d. h. daß sog. "Störvariablen" wirksam werden können. Im vorliegenden Fall waren Einflüsse nicht oder zumindest nicht völlig auszuschließen, die auf eine Treatment-Angleichung von E- und K-Gruppen hinausliefen (s. o. Abschnitt 5.4.2):

- Am Projekt beteiligte Lehrer unterrichteten teilweise auch einige Stunden in den als Kontrollgruppen fungierenden Klassen.
- Dem Gesamtkollegium der Schule waren die Projektziele und die ins Auge gefaßten Methoden bekannt.
- An einigen Schülerprojekten im Rahmen von Unterricht und Schulleben (Hausordnung, Schülerzeitung, Betriebs erkundungen, Schullandheimaufenthalt), die von den Projektlehrern initiiert worden waren, nahmen auch Lehrer und Schüler der Kontrollklassen teil.
- Die in Kontrollklassen unterrichtenden beiden Lehramtsanwärter befaßten sich während des Schuljahres 1978/79 im Seminar mit einem pädagogischen Schwerpunktthema, das den WWU-Projektzielen sehr ähnlich war. Außerdem hospitierten sie in Klassen der Projektlehrer.
- Über informelle Gespräche im Kollegium konnten die Nicht-Projektlehrer durchaus methodische und didaktische Anregungen von ihren Projektkollegen erhalten.

Demnach läßt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob die in der Untersuchung nicht nachweisbare Überlegenheit der E-Gruppen gegenüber den Kontrollklassen auf die mangelnde erzieherische Wirksamkeit der dort praktizierten Metho-

den oder aber auf die zu große Ähnlichkeit der Treatments in den E- und K-Klassen zurückzuführen ist. Auch für letztere Annahme gibt es genug Gründe.

b. Zur Frage der Intensität des gewählten Treatments

Die Projektphase war von Anfang an auf zwei Schuljahre hin angelegt. Diese Terminierung geschah aus dem Wissen, daß individuell und gesellschaftlich wünschbare Wertorientierungen oder Einstellungen nicht kurzfristig angebahnt werden können. Für den Erfolg eines auf Persönlichkeitsformung ausgerichteten Schulprojekts ist jedoch nicht nur der verfügbare Zeitraum sondern auch die Intensität ausschlaggebend, mit der die gewählten pädagogischen Maßnahmen betrieben werden (können). Dem Bemühen der Projektmitglieder um möglichst zahlreiche WWU-Aktivitäten waren durch die bereits erwähnten Auflagen der Schulaufsichtsbehörde enge Grenzen gesetzt. Das schlug sich auch in den Ergebnissen nieder, von denen im Abschnitt 4 berichtet wurde. Wenn trotz großzügiger Auslegung der Curricularen Lehrpläne und Nutzung des pädagogischen Freiraums durch die am Projekt beteiligten Lehrer für WWU-Aktivitäten nicht einmal 25 Unterrichtsminuten pro Woche oder nur rund 5 Minuten pro Tag und Lehrer im Durchschnitt übrigbleiben, kann kaum von einem intensiv betriebenen Treatment gesprochen werden. Es kann auch nicht von einer grundsätzlichen Andersartigkeit der Behandlung gegenüber den Kontrollklassen ausgegangen werden: 5 Minuten WWU-Aktivitäten pro Unterrichtstag machen bei sechs Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten nicht einmal 2 % der Unterrichtszeit aus. An dieser Stelle muß wiederholt werden, was am Ende des in Abschnitt 4 enthaltenen Domkumentationsteils gesagt wurde. Wäre zu Beginn des Projekts bereits absehbar gewesen, in welchem geringem Umfang die Projektlehrer dem Schulalltag Aktivitäten im Sinne des Orientierungsrahmens abringen werden können, dann wäre die Frage nach der erzieherischen Wirksamkeit und nach der Evaluation des Projekts im Hinblick auf Auswirkungen auf die Schülerschaft gar nicht erst gestellt worden. Denn jeder in der Erziehungspraxis Tätige

hätte voraussagen können, daß eine so minimal betriebene pädagogische Einflußnahme keine Wirkungen zeigen wird.

Trotzdem war die Verwendung des Persönlichkeitsfragebogens sowohl für die Arbeit der Projektgruppe als auch für die Gewinnung von Informationen über das Denken, Fühlen und Handeln von Hauptschülern und für das Entdecken neuer Fragestellungen von Nutzen. Für die Mitglieder der Projektgruppe und auch die anderen Lehrer der Schule stellte der Test eine wertvolle Ergänzung der Datengrundlage zur Schülerbeurteilung dar. Die Sitzungen nach der Rückmeldung der Testergebnisse zeigten, daß durch die PFK-Ergebnisse eine Vielzahl pädagogisch-diagnostischer Prozesse seitens der beteiligten Lehrer in Gang gesetzt wurden. Diskutiert wurden vor allem Fälle, in denen die Einschätzung einzelner Schüler durch den Lehrer extrem von den Fragebogenergebnissen abwichen. Die Aussagen von Fachlehrern und Lehrern, die den betreffenden Schüler früher unterrichtet hatten, wurden zur Beratung mit herangezogen. Der PFK erfüllte somit die Funktion, das Kollegium zum Zwecke eines Gedanken- und Erfahrungsaustausches über einzelne Schüler zusammenzuführen und, falls als notwendig erachtet, gegebenenfalls pädagogische Interventionen zu erörtern.

Einige Beobachtungen von Lehrern sowie etliche Befunde von SEITZ & RAUSCHE (1976) konnten bestätigt werden:

- der enge Zusammenhang der PFK-Dimensionen "aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung", "fehlende Willenskontrolle", "Maskulinität der Einstellung" und "Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit",
- die signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in bezug auf "Willenskontrolle", "aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung", "Feinfühligkeit" und "Bereitschaft zu sozialem Engagement",
- die signifikante Abnahme des schulischen Ehrgeizes mit der Länge des Schulbesuchs,
- die unterschiedliche Stabilität der untersuchten Persön-

lichkeitsmerkmale im Beobachtungszeitraum von ca. 16 Monaten.

Gerade unter dem Gesichtspunkt der Wandelbarkeit der als projektrelevant erachteten PFK-Dimensionen eröffnen sich neue Fragestellungen, die von weiterführenden Untersuchungen aufgenommen werden könnten:

- Sind die am Ende des 7. Schuljahres beobachteten auffälligen Abweichungen in den untersuchten Dimensionen auch in einer größeren Stichprobe zu bestätigen? Gibt es in diesem Alter typische Umstrukturierungen der Persönlichkeit bzw. des Selbstbildes der Schüler?
- Inwieweit hängt es von der Lehrerpersönlichkeit und von Unterrichtsstilen ab, wenn in einer Klasse signifikante Abweichungen der Mittelwerte in manchen PFK-Dimensionen gegenüber ihren Parallelklassen auftreten (s. o. "schulischer Ehrgeiz" in den Klassen 8b, 8c, "aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung" und "Willenskontrolle" in der Klasse 9e)?

6. Zusammenfassung der Projektbefunde und mögliche Konsequenzen für die Schule

6.1 WWU im Zusammenhang mit dem Erziehungsauftrag der Schule

Ausgehend von dem sozialen Problem eines angeblich existierenden und beklagenswerten Erziehungsdefizits der öffentlichen Schulen, hat das Forschungsprojekt "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht (WWU)" des Lehrstuhls für Pädagogik (Prof. Dr. E. Weber) der Philosophischen Fakultät I der Universität Augsburg zu ergründen versucht, wie und inwieweit die Schule von heute ihrem von der Verfassung vorgezeichneten Erziehungsauftrag (s. Art. 131, BV) zu erfüllen vermag. Dies geschah in einer am Paradigma der Handlungsforschung orientierten Kooperation einer zehnköpfigen Lehrergruppe einer willkürlich ausgewählten 21klassigen Augsburger Hauptschule (HS an der Neuschwansteinstraße) mit dem Projektleiter (Dr. L. Mauermann, wiss. Assistent) in den Schuljahren 1978/79 und 1979/80. Die Lehrer arbeiteten an dem Projekt freiwillig mit. Sie erhielten für ihre Mitarbeit lediglich eine Stunde Unterrichtsermächtigung pro Woche. Der ursprünglich projektierte Schwerpunkt der Zusammenarbeit bestand in der Analyse des erzieherischen Gehalts der Curricularen Lehrpläne und in der Entwicklung und Erprobung praktikabler curricularer Elemente für erziehungswirksamen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Wertklärung und Wertorientierung. Im Laufe der gemeinsamen Beratungen wurde diese Zielsetzung um zwei weitere Aspekte erweitert: der Einbezug von Elementen des Schullebens und das Problem der Erfassung erzieherischer Wirksamkeit der aus der Projektarbeit erwachsenden Lernhilfen für den Schüler. Die Diskussion in der Gruppe, die schließlich zur Erweiterung der Projektziele führte, brachte drei hauptsächliche Erkenntnisse:

Erstens erwies es sich als kurzschlüssig zu glauben, daß das Erkenntnisinteresse des Forschers mit dem übereinstimmt

was Praktiker als vorrangig zu lösende Probleme innerhalb ihres Praxisfeldes ansehen. Unterrichtliche Wertklärung und Wertorientierung sind zwar wesentliche Merkmale von Erziehung i. e. S. der moralischen Erziehung, sie sind aber weder voraussetzungslos noch hinreichend. Sie bedürfen einer emotionalen Fundierung (vgl. WEBER 1975) und müssen im Zusammenhang gesehen werden mit dem Insgesamt schulischen Miteinander-Lebens (vgl. WEBER 1979; MAUERMANN 1978a). Dieser letztgenannte Kontext, der sich in den alltäglichen erziehungsschwierigen Situationen manifestiert, mit denen sich Lehrer immer wieder auseinandersetzen haben, erschien den Projektlehern von allergrößter Bedeutung. Obwohl dem Projektplan bei weitem nicht die Einseitigkeit anhaftete, die beispielsweise der Moralpädagogik im Sinne der kognitiven Entwicklungspsychologie vorgeworfen wird, wiederholte sich hier das, was KOHLBERG (1978) das Eingeständnis eines "Psychologen-Irrtums" (psychologist's fallacy) abrang: "The psychologist's fallacy is the fallacy that assumes that what is important for psychologists to study and know, or which is psychologically true, is also important for teachers or students to know or should be the foundation of educational programs" (KOHLBERG 1978, S. 5). Bei einem strikt durchgeplanten Forschungsprojekt hätte eine unüberbrückte Interessenklüft zwischen Wissenschaftlern und Praktikern dazu geführt, daß letztere sich mehr oder weniger widerwillig den Forschungszwecken untergeordnet hätten und mehr oder weniger gegen ihre eigene Überzeugung praktisch tätig geworden wären. Die relativ offene Planung für das WWU-Projekt, das nach dem Muster handlungsorientierter Forschung konzipiert war, ermöglichte demgegenüber eine rechtzeitige Korrektur des "Psychologen-Irrtums" und gewährleistete eine den Bedürfnissen und Interessen aller Beteiligten entgegenkommende Art der innovierenden Praxis.

Zweitens ist ein Irrtum aufgedeckt worden, der unter den Schulpraktikern, soweit in ihren Erziehungsauftrag akzep-

tieren und ihn überhaupt bewußt ausführen wollen, heutzutage noch weit verbreitet zu sein scheint: der Aberglaube, Erziehungsziele könnten oder müßten in ähnlicher Weise auf Feinzielebene operationalisiert und diktiert werden, wie dies in jüngster Zeit mit den CuLP für die Unterrichtsfächer der öffentlichen Schulen in Bayern demonstriert wurde. Diese Erwartungshaltung entspringt dem verständlichen Bedürfnis nach Sicherheit in der Beurteilung der Richtigkeit des eigenen Erziehungshandelns. Eine solche Einstellung widerspricht jedoch einem Menschenverständnis, das durch Selbstbestimmung und Plastizität gekennzeichnet ist, und Gesellschaftsvorstellungen, in denen demokratische Prinzipien und Pluralität von Weltanschauungen wesentliche Bestandteile sind. Dieser Erwartung kann weder seitens staatlicher noch seitens wissenschaftlicher Institutionen entsprochen werden, ohne daß dabei dogmatische, die Grundwerte der Freiheit, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verletzende Einschränkungen vorgenommen würden. Die Schule und ihre Lehrer werden sich auf der Suche nach einer Definition für ihren Erziehungsauftrag mit abstrakten Formulierungen zunächst zufriedengeben müssen, wie sie beispielsweise in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung zu finden sind. Solche Aussagen sind vergleichbar mit regulativen Ideen (KANT), die das Denken über pädagogische Sachverhalte leiten. Sie bedürfen der Interpretation angesichts sich wandelnder Lebensverhältnisse (ISP 1979; WEBER 1978; SCHMIDT 1978). Dies kann nur durch Kommunikation, durch Mitteilung, Reflexion und Diskussion praktischer Erfahrungen mit dem Ziel einer möglichst übereinstimmenden Situationsauslegung geschehen, die jene o. a. Sicherheit des Erziehungshandelns zu vermitteln vermag. Im Projekt WWU wurden die "obersten Bildungsziele" während des gesamten Schuljahres 1978/79 anhand von Grundlagentexten und in immer wiederkehrenden Diskussionen über konkrete Vorfälle und Beobachtungen in der Schule interpretiert. Daraus erwuchs der Orientierungsrahmen, der dann für die Erziehungsarbeit während des Schuljahres

1979/80 maßgeblich war.

Drittens wurde offenbar, daß die am Projekt mitarbeitenden Lehrer ein großes Interesse an objektiver Rückmeldung über die Wirksamkeit ihres pädagogischen Tuns hatten. Hier vor allem erwarteten sie Hilfe von der wissenschaftlichen Begleitung, womit sich das einstellte, was WELLENREUTHER in Zusammenhang mit praxisnahen Forschungsprojekten voraus sagte: "Die Lehrer werden ... häufig von selbst die Forderung an die Forscher aufstellen, ihr Verhalten mit möglichst objektiven Verfahren zu ermitteln" (WELLENREUTHER 1976, S. 349). Diesem Verlangen wurde im Rahmen der Projektarbeit dadurch entsprochen,

- daß Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden erstellt und gemeinsam ausgewertet wurden,
- daß der Berichterstatter den Unterricht der Projektlehrer gelegentlich besuchte und seine Beobachtungen mitteilte,
- daß ein Persönlichkeitsfragebogen für Kinder am Anfang und gegen Ende der Projektarbeit angewendet wurde.

6.2 WWU und Lehrplanvorgaben

Die Curricularen Lehrpläne bieten, soweit sie von den Mitgliedern der Projektgruppe untersucht werden konnten, mehr oder weniger evidente Ansatzpunkte für wertklärende und wertorientierende Unterrichtsarbeit (s. MAUERMANN, NICKMANN & STADLER 1981, S. 23 - 58). Während in Fächern wie Erziehungskunde oder Sozialkunde bereits in den Lernziel- und Lerninhaltsangaben ein Bezug zu individuellen oder sozialen Werten deutlich erkennbar ist, tritt in anderen Fächern (z. B. Sprachen und Naturwissenschaften) dieser Zusammenhang nicht in expliziter Weise in Erscheinung. Er kann lediglich aus den Vorbemerkungen zu den CuLP erschlossen und vom Lehrer durch die stärkere Gewichtung bestimmter Inhalte aus dem Wahlangebot der Rubrik "Lerninhalte" der CuLP, durch die Verwendung wertrelevanter Unterrichts-

texte oder die Bevorzugung solcher Unterrichtsmethoden gewährleistet werden, die für Wertklärung und Wertorientierung besonders geeignet sind (MAUERMANN 1981, S. 16-21).

Während des Schuljahres 1979/80 protokollierten die sieben Lehrer der Projektgruppe, die eine eigene Klasse führten, alle Aktivitäten, die im Sinne des Orientierungsrahmens als Wertklärung und Wertorientierung bezeichnet werden konnten. Die Auswertung der rund 250 Protokolle, die sich während des Schuljahres ansammelten, erbrachte folgende Hauptergebnisse:

1. Die meisten Aktivitäten fanden im Rahmen des Deutschunterrichts statt, gefolgt von Erziehungskunde, Geschichte und Arbeitslehre. Sehr wenige Aktivitäten wurden von den Fächern Englisch, Biologie, Sport, Musik und Erdkunde berichtet. Unter Berücksichtigung der in den Fächern zur Verfügung stehenden Stundenzahl war die Wahrscheinlichkeit, daß in diesem Fach eine WWU-Aktivität stattfand, in Erziehungskunde am größten (gefolgt von Deutsch, Arbeitslehre und Geschichte), in Mathematik, Englisch und Physik/Chemie am geringsten.
2. Rund 80 % der Aktivitäten waren durchschnittlich curricular abgesichert, d. h. sie ließen sich mit einer Zielsetzung aus dem betreffenden Fachlehrplan vereinbaren. Am schwersten fiel es im Fach Mathematik, die WWU-Thematik mit den Aussagen des CuLP in Einklang zu bringen.
3. Insgesamt war die Zeit, die die Klassenlehrer ihren Protokollen zufolge für Unterrichtsphasen mit Lernhilfen zur Wertklärung und Wertorientierung aufwenden konnten, sehr knapp. Über das ganze Schuljahr gesehen entfielen pro Unterrichtstag und Klasse nicht einmal fünf Minuten, was nicht ganz 2 % der Unterrichtszeit eines Hauptschülers ausmacht.

Selbst wenn man die mangelnde Repräsentativität der Stichprobe und die mögliche Unvollständigkeit der Protokolle berücksichtigt, bleibt festzuhalten, daß es im Rahmen der

Projektarbeit den Lehrern nicht möglich war, einen angemessenen Teil des Unterrichts für diesen Bereich der schulischen Erziehung zu reservieren bzw. zu erübrigen. Als ein Haupthindernis wurde von den Lehrern die Stofffülle der CuLP angegeben. Aus der Sicht dieser Ergebnisse muß das bestätigt werden, was E. von der LIETH festgestellt hat: "Ein Unterricht, der unter Stoffdruck steht, kann nicht erzieherisch sein" (v. d. LIETH 1978b, S. 305). "Die Erziehungsziele der Schule dürfen nicht in der erbaulichen Rhetorik der Präambeln steckenbleiben, sie müssen für den Lehrer umsetzbar sein, und dazu braucht er mehr pädagogische Freiheit, als die zur Zeit gültigen Richtlinien und Lehrpläne ihm lassen" (v. d. LIETH 1978a, S. 79). Obwohl seit 1976 in allen Curricularen Lehrplänen Bayerns ein pädagogischer Freiraum "vorgeschrieben" (!) ist, d. h. ca. 20% der tatsächlich zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für jedes Fach vom Lehrer pädagogisch frei gestaltet werden sollen, bezweifelt selbst der Leiter des staatlichen Instituts, in dem die Lehrpläne entwickelt werden, "ob es gelungen ist, die 20%-Rate in der Mehrzahl der Fächer zu erreichen" (WESTPHALEN 1980, S. 397).

Die Konsequenz aus den Befunden scheint demnach auf der Hand zu liegen: Durchforstung der Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt der Kürzung. Gleichzeitig sollte den hierfür Verantwortlichen, die in der Regel strikt fachwissenschaftlich qualifiziert und orientiert sind, die Auflage gemacht werden, die erzieherische Dimension ihres Faches stärker zu reflektieren oder hierfür einen Erziehungswissenschaftler zu Rate zu ziehen. Dem Lehrer wird es sicherlich leichter fallen, seinem Erziehungsauftrag nachzukommen, wenn die Lehrpläne ihn nicht nur als Fachmann für Unterricht ansprechen, sondern ihn erkennen lassen, wie bedeutsam bestimmte Lerngegenstände für Erziehungsprozesse sind und daß für die Curriculum-Konstrukteure die Forderung nach "Wiedergewinnung des Erzieherischen" kein bloßes Gerede war.

6.3 Zur erzieherischen Wirksamkeit von WWU

Eine eigene Evaluationsstudie zur Erfassung der erzieherischen Wirksamkeit von WWU war im Projekt ursprünglich nicht vorgesehen gewesen. Auf Anregung der Projektlehrer hin wurde jedoch der Versuch unternommen, die Frage nach den Wirkungen verstärkter Wertklärung und Wertorientierung auf die beteiligten Schüler zu beantworten. Drei Informationsquellen standen hierfür zur Verfügung:

- a. die Protokolle über stattgefundene WWU-Aktivitäten,
- b. die Aussagen der Projektlehrer bei der Endbefragung und
- c. die Antworten der Schüler auf die Persönlichkeitsbefragung bei Projektbeginn und -ende.

zu a.: Die Auswertung der Protokolle, die eine vom Lehrer geschätzte Prozentangabe der am Unterricht beteiligten Schüler enthielten, erbrachte, daß wertbezogene Unterrichtsthemen überwiegend hoch motivierend wirken. In über 80% der Protokolle wurden Schülerbeteiligungsquoten von über 50% registriert. Die Mitarbeit der Schüler war dann am größten, wenn die WWU-Aktivitäten unter dem Leitgedanken der Kommunikationsmoral oder der Klärung individueller Werthaltungen standen. Sie sank in statistisch signifikanter Weise ab, wenn Lernen durch Einsicht oder die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden sollte. Ein stärker rationalitätsbetonter Unterricht hielt offensichtlich mehr Schüler von einer spontanen Beteiligung an der unterrichtlichen Kommunikation ab als ein an Ich-Erfahrungen und Emotionen der Schüler anknüpfender.

zu b.: Die Lehrer konnten keine deutlichen positiven Verhaltensänderungen bei den Schülern oder ein spürbares Anwachsen ihrer Entscheidungsfähigkeit beobachten. Schon eher wurden kritischere Einstellung gegenüber vorgegebenen Werten und unbewußt übernommene Verhaltensmuster sowie Einsicht in die Notwendigkeit einer gewissen gemeinsamen Wertbasis wahrgenommen. Besonders hervorgehoben wurde von den Lehrern die Tatsache, daß im Projekt WWU schülerorien-

tiert, d. h. die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigend, gearbeitet werden konnte.

zu c.: Während die unter a. und b. genannten Daten lediglich grobe und subjektive Schätzungen der Wirksamkeit von WWU darstellen, handelt es sich bei dem zu Schülerbefragung verwendeten PFK 9-14 um ein Testverfahren, das den Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität im Sinne der klassischen Testtheorie entspricht. Seine Validität für die Evaluationsstudie wurde mittels einer Lehrerbefragung überprüft. Demnach spiegelten von den 15 Persönlichkeitsdimensionen des PFK 9-14 vor allem die folgenden sechs das wider, was als mögliche Erziehungseffekte von WWU betrachtet werden konnte: VS2 (fehlende Willenskontrolle), MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung), MO6 (Maskulinität der Einstellung/Feinfühligkeit), SB3 (Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit), MO3 (schulischer Ehrgeiz) und MO4 (Bereitschaft zu sozialem Engagement). Erwartet wurde, daß Schüler, die von den Projektlehrern im Sinne des gemeinsam erarbeiteten WWU-Orientierungsrahmens unterrichtet worden waren, sich in den genannten PFK-Dimensionen positiv von denjenigen Schülern unterschieden, die von den anderen Lehrern der Schule betreut worden waren. Bei keinem der kovarianzanalytisch ausgewerteten Vergleiche ließ sich für die Experimentalklassen ein eindeutig auf WWU-Aktivitäten zurückführbarer Vorteil gegenüber den Kontrollklassen nachweisen. Aus zwei Gründen konnten diese Befunde jedoch nicht zur Beantwortung der Frage nach der erzieherischen Wirksamkeit von WWU herangezogen werden. Der erste Grund war im Mangel an innerer Validität des experimentellen Vorgehens zu sehen. Die realen Schulbedingungen, unter denen die Untersuchung stattfinden sollte und mußte, hatten keine völlige Abgrenzung der Treatments in den Experimental- und den Kontrollklassen zugelassen. Ein weiterer Grund für den Zweifel an der Schlüssigkeit der Befunde mußte in der Tatsache gesehen werden, die sich erst nach Aus-

wertung der Protokolle über WWU-Aktivitäten im Schuljahr 1979/80 herausstellte: Der zeitliche Aufwand für WWU war in den experimentellen Klassen so gering gewesen, daß kein wesentlicher Unterschied mehr in der Behandlung gegenüber den Kontrollklassen unterstellt werden durfte.

Fazit: Die Frage nach der erzieherischen Wirksamkeit von WWU konnte im Rahmen des Projekts nicht endgültig beantwortet werden. Zwar berichteten die Lehrer von überdurchschnittlicher Schülerbeteiligung innerhalb wertrelevanter Unterrichtsphasen und glaubten, kritischere Einstellungen gegenüber vorgegebenen Werten bei gleichzeitiger Einsicht in die Notwendigkeit einer gemeinsamen Normen- und Wertbasis bei ihren Schülern festgestellt zu haben. Eine objektive Erfassung der erzieherischen Wirksamkeit von WWU muß jedoch einer zukünftigen Studie überlassen bleiben, in der nicht nur experimentell unbeeinflusste Kontrollgruppen zur Verfügung stehen, sondern auch Möglichkeiten intensiver wertklärender und wertorientierender Unterrichtsarbeit gegeben sind.

6.4 Einige Markierungspunkte auf dem Weg zu einer pädagogisch neuorientierten Schule

Wenn im folgenden abschließend einige Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Erziehungsbedingungen gemacht werden, so sei vorausgeschickt, daß es sich dabei keinesfalls um die Gesamtkonzeption einer pädagogisierten Schule handelt. Diesbezüglich kann auf eine Reihe beachtenswerter systematischer Publikationen der letzten Jahre verwiesen werden (z. B. AURIN 1980; HENTIG 1973, 1976, 1979a, b; WEBER 1979; LICHTENSTEIN-ROTHER 1980; SINGER 1981). Aufgezeigt werden hier lediglich einige Stellen des Schulsystems, die sich während der zweijährigen Kooperation des Berichterstatters mit Lehrern einer regulären bayerischen Hauptschule als Hindernisse pädagogischen Handelns herauskristallisierten und an denen eine Neuorientierung ansetzen könnte (zur Ergänzung s. die Situationsschilderung aus der Warte eines der Projektlehrer: STADLER 1981).

1. Die Erweiterung des pädagogischen Freiraums

Als eines der gravierendsten Hemmnisse für eine stärkere Berücksichtigung pädagogischer Aspekte in der Schule wurde von den Praktikern, wie in Abschnitt 6.2 bereits erwähnt, die Stofffülle der CuLP empfunden. Die Klage der Lehrer über Zeitmangel für erzieherische Aufgaben kann m. E. auch nicht dadurch abgewiesen werden, daß man darauf verweist, die Urheber der CuLP hätten bei der Auswahl der Lernziele und -inhalte für das jeweilige Unterrichtsfach eine Lücke zur freien Disposition des Lehrers gelassen, die etwa ein Fünftel der vorgesehenen Unterrichtszeit ausmache. Diese Lücke wird offensichtlich nicht wahrgenommen, d. h. allem Anschein nach atmen entweder die CuLP nicht den Geist jenes vom Staatsinstitut für Schulpädagogik proklamierten "Pädagogischen Freiraums" (ISP o. J.) oder aber die Lehrer wurden nicht in ausreichender Weise in den angemessenen Gebrauch der CuLP eingeführt. Beides müßte gewährleistet sein, damit jener pädagogische Freiraum entstehen kann, der die Bedingung der Möglichkeit für mehr Erziehungswirksamkeit der Schule schafft. Die Erweiterung des pädagogischen Freiraums in der gemeinsamen Tätigkeit von Schülern und Lehrern muß als *conditio sine qua non* für weitere Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Erziehungsklimas angesehen werden.

2. Pädagogische Professionalisierung

Allerdings muß bezweifelt werden, ob ein Großteil der Lehrer gegenwärtig überhaupt in der Lage wäre, einen real existierenden pädagogischen Freiraum in erzieherisch wirksamer Weise optimal zu gestalten. Die sicherlich notwendige Professionalisierung des Lehrerstandes - vor allem der Volksschullehrer - verlief in den letzten beiden Jahrzehnten in zu einseitiger Weise in Richtung auf fachwissenschaftliche Qualifizierung.

Erweiterte Fachkompetenz wurde auf Kosten der erzieherischen Kompetenz erreicht. Das Bild vom "Fachmann für Erziehung und Unterricht" reduzierte sich immer mehr auf das vom professionellen Wissensvermittler. Als kaum noch zu unterbietender Tiefpunkt dieses Entpädagogisierungstrends muß z. B. in Bayern das neue Lehrerbildungsgesetz und die Lehramtsprüfungsordnung I vom Dezember 1979 angesehen werden, in der die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile auf kümmerliche Rudimente zusammengestrichen worden sind. Diese Entwicklung ist um so fataler, als die erzieherischen Aufgaben an Eltern und Erzieher im gleichen Zeitraum ja nicht leichter wurden. Das Gegenteil ist der Fall: Heute vorherrschende Zielvorstellungen für Erziehung, die den demokratisch gesinnten, selbstbestimmten und moralisch mündigen Bürger vor Augen haben, erfordern ein höheres Maß erzieherischer Kompetenz als dies in Zeiten unhinterfragbarer und unhinterfragter Autorität des Erziehers qua Amt der Fall gewesen sein mag. Wenn Lehrer heutzutage über ihren Beruf klagen, dann nicht, weil sie das Gefühl haben, zu wenig in ihrem Fach Bescheid zu wissen, sondern meistens, weil sie sich den erzieherischen Herausforderungen des Schulalltags nicht gewachsen sehen. Diesem Mißstand kann u. a. durch vermehrte Anstrengungen zur pädagogischen Professionalisierung des Lehrerstandes begegnet werden.

3. Kooperatives Vorgehen

Wenig Aussicht auf Erfolg muß vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Projekt WWU dem bisherigen Vorgehen des ISP bei seinem Konzept "Pädagogischer Freiraum" prognostiziert werden. Die noch so gut gemeinten Ratschläge zur Gestaltung des Pädagogischen Freiraums müssen folgenlos bleiben, - wenn der Lehrer nicht gelernt hat, erzieherisch bedeutsame Unterrichtsmethoden (z.B. Projektunterricht, Gruppenunterricht, Spiel) und -prinzipien (s. MAUERMANN 1981) anzuwenden, - wenn rechtliche Bestimmungen und rigide Stundenpläne (z. B. im Rahmen von Exkursionen, Schullandheimaufenthalten und außerunterrichtlichen Aktivitäten) Initiativen zur Verbesserung des Schullebens im Keim ersticken,

- wenn Schulräte die Qualität von Lehrern oft nach leicht quantifizierbaren Kriterien (z. B. Zahl der Hefteinträge, der ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten, der Fortbildungsnachweise usw.) beurteilen,
- wenn Eltern die Qualität einer Schule lediglich nach den Ziffern auf den Zeugnissen ihrer Kinder bemessen, kurz:
- wenn andere Einflußgrößen innerhalb des Schulsystems pädagogischen Bemühungen diametral entgegenwirken.

Die gegenwärtigen schulischen Erziehungsverhältnisse, die u. a. dadurch gekennzeichnet sind,

- daß Lehrer ihren Erziehungsauftrag nicht zureichend wahrnehmen (wollen oder können) mit dem Verweis auf Unzuständigkeit, Ausbildungsdefizite, Rechtsverordnungen oder Geringschätzung erzieherischer Tätigkeit durch Schulaufsicht und Eltern,
 - daß Schüler unter der Beziehungslosigkeit der heutigen Schule leiden und sie häufig als krankmachende und angstausslösende Institution erleben (SINGER 1981),
 - daß Eltern die Erziehungsfunktion der Schule in äußerst uneinheitlicher Weise interpretieren: die Sichtweisen variieren von der Übertragung nahezu aller Erziehungsaufgaben auf die Schule (vgl. STADLER 1981, S. 201 f.) über Indifferenz und Gleichgültigkeit bis zur völligen Ablehnung des schulischen Erziehungsauftrags (vgl. das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts gegenüber einem klageführenden Vater, der die Abschaffung der Beurteilung von Sozialverhalten in den ersten beiden Grundschuljahren verlangt hatte; Meldung der Süddeutschen Zeitung vom 27./28. 6. 1981),
 - daß die Schulaufsicht angesichts ständig wachsender bürokratischer Akte nur noch in Ausnahmefällen Schule, Lehrern und Eltern beratend zur Seite stehen kann und innovative Anregungen an zunehmender Verrechtlichung des Schulwesens scheitern müssen,
- können mit Aussicht auf Besserung wohl kaum lediglich durch Appelle an nur einen der betroffenen Personenkreise kon-

struktiv verändert werden. Zuvörderst gilt es, dysfunktionale Faktoren zu neutralisieren, Mißverständnisse zu überwinden und gemeinsame Zielvorstellungen zu entwickeln. Hierzu bedarf es der Kooperation aller an einer Besserung Interessierten (vgl. auch TRÖGER 1981, S. 152 ff.).

4. Schulforum, Lehrerkonferenz und Schulleitung als pädagogische Impulsgeber

Institutionellen Rahmen für Kooperation an einer Schule böten z. B. das Schulforum und die Lehrerkonferenz. Bedauerlicherweise werden diese beiden Einrichtungen gegenwärtig nicht in dem Maße für die Gestaltung des Erziehungsklimas an einer Schule genutzt, wie dies gemäß ihrer Funktionsbeschreibungen in den einschlägigen Verordnungen möglich wäre. Lehrerkonferenzen werden häufig nur zur Weitergabe von Informationen, Vorschriften und Terminen der Schulverwaltung u. ä. verwendet, das Schulforum verkommt an manchen Schulen zu einem lästigen, sinnentleerten Ritual. Zum Teil mag das daran liegen, daß die Betroffenen das Gefühl vermittelt bekommen haben, nichts Wesentliches mehr entscheiden zu können, da sowieso alles von "oben" verordnet wird. Diese resignativen Einstellungen können vermutlich nur abgebaut werden, wenn mehr Verantwortung an die Basis verlegt wird, wenn den einzelnen Schulen mehr Autonomie zugebilligt wird. "Wenn wir die Schulleiter und Lehrer zu Buchhaltern machen, geben wir die Pädagogik auf. Mut zur Erziehung muß auch heißen können: Mut zur Unregelmäßigkeit, zur Ausnahme, zum Risiko" (HENTIG 1979a, S. 58). Zu einem anderen Teil mag die unbefriedigende Arbeitsweise der beiden genannten Gremien in der Person des jeweiligen Schulleiters begründet sein. Sicherlich kann dem zugestimmt werden, was AURIN über die Rolle des Schulleiters für eine pädagogisch ausgerichtete Schule schreibt: "Nicht derjenige ist zum Beispiel ein geeigneter Schulleiter, der aus Altersgründen an der Reihe ist, der ein bestimmtes Parteibuch besitzt oder sich stets gut anzupas-

sen wußte und ein agiler Organisator und Manager ist, sondern derjenige, der trotz aller bestehenden Schwierigkeiten es nicht aufgegeben hat, Kolleginnen und Kollegen bei Unterrichtsschwierigkeiten pädagogisch Rat und Halt zu geben, der Kinder- und Jugendprobleme kennt und unbürokratisch zu helfen weiß und das Vertrauen der Eltern zu gewinnen vermag, der pädagogische Anliegen seiner Klasse, seiner Schüler und Eltern im Kollegium und bei Gesamtkonferenzen überzeugend zu vertreten und auch bei der Schulverwaltung durchzusetzen weiß" (AURIN 1980, S. 111). In dieser idealtypischen Beschreibung einer guten Schulleitung wird jedoch übersehen, daß die bürokratische Struktur unseres Schulwesens die Entfaltung solcher menschlichen Qualitäten gar nicht oder nur mit der Konsequenz ungeheurer psychischer und physischer Belastungen für den Schulleiter selber zuläßt. Zu übermächtig sind die Sachzwänge, zu zahlreich die organisatorischen, rechtlichen, stundenplan- und verwaltungstechnischen Probleme. Eine grundlegende Aufwertung der pädagogischen Funktion der Schulleitung wäre in dem Augenblick vollzogen, wenn die Leitung des Verwaltungsapparats von der pädagogischen Leitung abgetrennt werden kann. Als Beispiele einer funktionsgerechten Lösung dieses Modells können die Organisationsformen "Universität" und "Krankenhaus" gelten (vgl. TRÖGER 1981, S. 153 f.).

5. Entwicklung eines schulspezifischen pädagogischen Ethos

Sollte es gelingen, die an einer Verbesserung schulischer Erziehungsverhältnisse interessierten Lehrer, Eltern, Schüler sowie Vertreter der Schulaufsicht zu einer gemeinsamen Aussprache zusammenzubringen, so könnte dieses Gremium versuchen, eine klare pädagogische Linie für ihre Schule festzulegen, d. h. ein schulspezifisches pädagogisches Ethos zu entwickeln. Dieses Schulethos (RUTTER 1979) kann, wie dies in der Arbeit der Projektgruppe WWU praktiziert

wurde, die Form eines pädagogischen Orientierungsrahmens annehmen, nach dem Erziehung und Unterricht im Bereich der jeweiligen Schule ausgerichtet werden soll. Damit verknüpft sich die Hoffnung, daß "die einzelne Schule ein Gesicht mit erzieherischer Kraft erhält, die von einem Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Schüler geprägt wird" (BECKMANN 1979, S. 15). Daß diese Hoffnung so un begründet nicht ist, zeigen unter anderem die Befunde von RUTTER u. a. (1979). In dieser Studie ließ sich nachweisen, daß sich "gute" von "schlechten" Schulen hauptsächlich durch ihre interne Organisation unterscheiden lassen: in den schulischen Anforderungen, in der Art der Strafen und Belohnungen, in den Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule, in der Stabilität und Gliederung des Lehrkörpers u. ä.

6. Realistischer Optimismus

Die RUTTER-Untersuchung gibt, angesichts wachsender Resignation der Schulreformer der siebziger Jahre, dem pädagogischen Optimismus zweifelsohne wieder etwas Auftrieb. Vor einer Überschätzung der erzieherischen Möglichkeiten der Schule muß jedoch abschließend mit einer Feststellung von Heinrich ROTH gewarnt werden:

"Und wenn heute über einen Mangel an Erziehung in den Schulen geklagt wird, so ist es wohl immer schon eine falsche Hoffnung gewesen, die Schule könne zusätzlich aus eigenem Elan leisten, was Familie, Kirche, Gesellschaft und Politik zusammen offenbar zur Zeit auch nicht zu leisten vermögen" (ROTH 1981, S. 11).

Literaturverzeichnis

- ACTON, T. A.: Educational criteria of success - some problems in the work of Rutter et al. Educational Research, 1980, 22, 163 ff.
- A.I.C.E. (ed.): Character Education Curriculum. Austin: University of Texas Press 1974
- AURIN, K.: Mehr Verständnis für Kinder - mehr Verständnis für die Schule. Aspekte einer humanen Erziehung. Freiburg: Herder 1980
- BECKMANN, H.-K.: Zielprobleme des staatlichen Schulwesens. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1979, 31, 11-15
- BENNING, A.: Ethik der Erziehung. Grundlegung und Konkretisierung einer pädagogischen Ethik. Freiburg: Herder 1980
- BETHAUSER, H.: Persönlichkeits-Fragebogen für Kinder (PFK 9-14) von Seitz und Rausche. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1980, 27, 187-191
- BEUTEL, P., KÜFFNER, H., RÖCK, E. & SCHUBÖ, W.: SPSS - Statistikprogrammssystem für die Sozialwissenschaften. Eine Kurzbeschreibung zur Programmversion 6. Stuttgart: G. Fischer 1976
- BIRKEL, P.: Handlungsforschung in der Schule - Möglichkeiten und Probleme. Die Deutsche Schule, 1978, 70, 641-650
- BLATT, M. M. & KOHLBERG, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education, 1975, 4, 129-161
- BRESLAUER, K., HACKER, H. & POSCHARDT, D. (Hrsg.): Werterziehung als Auftrag der Schule. Hannover: Schroedel 1978
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft. Über Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft zur Klärung der Lage. Pädagogische Rundschau, 1980, 34, 405-435
- BRUNNHUBER, P. & ZÖPFL, H.: Erziehungsziele konkret. Donauwörth: Auer 1975
- CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung (deutsche Bearbeitung durch E. SCHWARZ). In: INGENKAMP, K. & PAREY, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Weilheim: Beltz 1970, 445-632
- COCHRANE, D.: Doctoral dissertations in review. Moral Education Forum, 1980, 5, No. 4, 16-38
- ECKENSBERGER, L. H. (Hrsg.): Entwicklung des moralischen Urteils. Theorie, Methoden, Praxis. Saarbrücken: Universitätsdruck 1978

- FEIL, H.-D.: Normativer Unterricht. Ein didaktisches Konzept zur Transparenz von Normen. München: Ehrenwirth 1977
- FELLSCHES, J.: Moralische Erziehung als politische Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977
- FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weinheim: Beltz 1977
- FEND, H., DREHER, E. & HAENISCH, H.: Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen - Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. Zeitschrift für Pädagogik, 1980, 26, 673-698
- FEND, H., KNÖRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W. & VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Sozialisationseffekte der Schule II. Weinheim: Beltz 1976
- GALBRAITH, R. E. & JONES, T. M.: Moral reasoning. A teaching handbook for adapting KOHLBERG to the classroom. Anoka: Greenhaven Press 1976
- GÜNZLER, C. & TEUTSCH, G. M.: Erziehen zur ethischen Verantwortung. Freiburg: Herder 1980
- HAAG, F., KRÜGER, H., SCHWÄRZEL, W. & WILDT, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München: Juventa 1972
- HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 1975, 21, 653-676
- HAENISCH, H., LUKESCH, H., KLAGHOFER, R. & KRÜGER-HAENISCH, E. M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Schulleistungsvergleich in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn: Schöningh 1979
- HALL, R. L.: Unterricht über Werte. München: Urban & Schwarzenberg 1979
- HAMEYER, U. & HAFT, H.: Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte in der Praxis. Voraussetzungen, Realisierungsprobleme und Entwicklungstendenzen. In: dies. (Hrsg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Weinheim: Beltz 1977, 9-33
- HAMMEL, W.: Aspekte sittlicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976
- HEATH, A. & CLIFFORD, P.: The seventy thousand hours that Rutter left out. Oxford Review of Education, 1980, 6, 3-19
- HELMKE, A. & DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Erzieherische Wirkungsformen und soziale Umwelt. Paderborn: Schöningh 1979

- HENTIG, H. v.: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart: Klett 1973
- HENTIG, H. v.: Was ist eine humane Schule? München: Hanser 1976
- HENTIG, H. v.: Die Reform war nicht radikal genug, 1. Teil: Aufwachsen in Vernunft. Betrifft: erziehung, 1979, 12, Heft 10, 38-44, 53-58 (a)
- HENTIG, H. v.: Die Reform war nicht radikal genug, 2. Teil: Reform über die Schule hinaus. Betrifft: erziehung, 1979, 12, Heft 11, 30-37 (b)
- HENTIG, H. v.: Einführung zur deutschen Ausgabe von M. Rutter u. a.: Fünfzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz 1980, 9-24
- HOFSTÄTTER, P. R. & WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. Band 1: Deskriptive, Inferenz- und Korrelationsstatistik. Frankfurt/M.: J. A. Barth, 4. neu bearb. Aufl. 1974
- ISP (= Staatsinstitut für Schulpädagogik): Oberste Bildungsziele in Bayern. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht. München 1979
- ISP (= Staatsinstitut für Schulpädagogik): Konzept "Pädagogischer Freiraum". München o. J.
- KERSTIENS, L.: Erziehungsziele und Schulwirklichkeit. Prinzipien, Rückblick, Perspektiven. Freiburg: Herder 1980
- KIRSCHBAUM, H.: Advanced value clarification. La Jolla: University Associates 1977
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. Zeitschrift für Pädagogik, 1973, 19, 487-516
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung. In: WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper 1974, 267-272
- KLAFKI, W.: Werkstattbericht aus dem "Marburger Grundschulprojekt". In: HAMEYER, U. & HAFT, H. (Hrsg.), 1977, 139-153
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974
- KOHLBERG, L.: Foreword. In: SCHARF, P. (ed.): Readings in moral education. Minneapolis: Winston Press 1978, 2-15
- KOHLBERG, L., KAUFFMAN, K., SCHARF, P. & HICKEY, J.: The just community approach to corrections. A manual, part I & II. Cambridge: Moral Education Research Foundation 1974
- KOHLBERG, L. & TURIEL, E.: Moral development and moral education. In: LESSER, G. E. (ed.): Psychology and educational practice. Glenview: Scott, Foresman & Co. 1971, 410-465

- KOHLBERG, L., WASSERMAN, E. & RICHARDSON, N.:
Die gerechte Schulkoooperative. Ihre Theorie und das
Experiment der Cambridge Cluster School. In: PORTELE, G.
(Hrsg.), 1978, 215-259
- KOPP, F. & FRANKE, P.: Werterziehung in der Schule.
Donauwörth: Auer 1978
- KORMANN, A.: Veränderungsmessung. In: SCHIEFELE, H. & KRAPP, A.
(Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie.
München: Ehrenwirth 1981, 391-394
- KOST, F. & MOSER, H.: Das Projekt "Kooperativer Unterricht".
In: HAMEYER, U. & HAFT, H. (Hrsg.), 1977, 55-72
- KRÄMER-BADONI, T. & WAKENHUT, R.: Möglichkeiten der
Skalierung von moralischem Urteilsverhalten. In: ECKENS-
BERGER, L. H. (Hrsg.), 1978, 379-391
- KRAUS, G.: Mit drei 7. Klassen in der Wildschönau.
In: MAUERMANN, L., NICKMANN, G. & STADLER, H. (Hrsg.),
1981, 166-170
- KUHMERKER, L., MENTKOWSKI, M. & ERICKSON, V. L. (eds.):
Evaluating moral development. Schenectady: Character
Research Press 1980
- LAWRENCE, J. A.: Moral judgment intervention studies using
the Defining Issues Test. Journal of Moral Education,
1980, 9, 178-191
- LEWIN, K.: Action research and minority problems. Journal
of Social Issues, 1946, 2, 34-46
- LICHTENSTEIN-ROTHER, J. (Hrsg.): Jedem Kind seine Chance.
Freiburg: Herder 1980
- LIENERT, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim:
Beltz, 3. Aufl. 1969
- LIETH, E. v. d.: Der Lehrer im Spannungsfeld von Wissen-
schaft und Erziehung. In: dies. (Hrsg.): Wissensver-
mittlung ohne Erziehung? Düsseldorf: Patmos 1978,
64-79 (a)
- LIETH, E. v. d.: Der Erziehungsauftrag des Gymnasiums
heute. Die Höhere Schule, 1978, 31, 301-305 (b)
- LIND, G.: Der "Moralische-Urteil-Test" (M-U-T). Zur An-
wendung und Weiterentwicklung des Tests. In: ECKENS-
BERGER, L. H. (Hrsg.), 1978, 359-378 (a)
- LIND, G.: Wie mißt man moralisches Urteil? Probleme und
alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen
Konstrukts. In: PORTELE, G. (Hrsg.), 1978, 171-201 (b)
- LIND, G. & WAKENHUT, R. (Hrsg.): Erfassung von moralischem
Urteil mit standardisierten Fragebogen. In: Individuum
und Gesellschaft in der politischen Sozialisation
(= Materialien und Berichte, Nr. 56). Tutzing: Akademie
für Politische Bildung 1980

- LOCKWOOD, A. L.: The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects. A critical review of recent research. *Review of Education Research*, 1978, 48, 325-364
- LUKESCH, H., SCHUPPE, H., DREHER, E., HAENISCH, H. & KLAGHOFER, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn: Schöningh 1979
- MAUERMANN, L.: Schulleistungsmessung als pädagogisches Problem. *Welt der Schule*, 1974, 27, 313-340
- MAUERMANN, L.: Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung. In: OERTER, R. & WEBER, E. (Hrsg.), 1975, 296-339
- MAUERMANN, L.: Thesen zur Rolle des Lehrers bei Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren. In: GARTEN, H.-K. (Hrsg.): *Diagnose von Lernprozessen*. Braunschweig: Westermann 1977, 42-51
- MAUERMANN, L.: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung unter dem Aspekt des Erzieherischen. *Pädagogische Welt*, 1978, 32, 3-16 (a)
- MAUERMANN, L.: Exemplarische Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Wertvorstellungen. *Pädagogische Welt*, 1978, 32, 17-23 (b)
- MAUERMANN, L.: Moral education - ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8-13. *Die Deutsche Schule*, 1978, 70, 488-496 (c)
- MAUERMANN, L.: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: MAUERMANN, L. & WEBER, E. (Hrsg.), 1978, 79-96 (d)
- MAUERMANN, L.: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin & Simon - Darstellung und Kritik. In: MAUERMANN, L. & WEBER, E. (Hrsg.), 1978, 210-223 (e)
- MAUERMANN, L.: Über die Bedeutung von Methoden der Wertklärung für Schule und Unterricht - ein Gespräch mit Prof. Dr. Sidney B. Simon. *Pädagogische Welt*, 1979, 33, 44-47
- MAUERMANN, L.: Leitgedanken zu einem erziehungswirksamen Unterricht. In: MAUERMANN, L., NICKMANN, G. & STADLER, H. (Hrsg.), 1981, 11-22
- MAUERMANN, L., NICKMANN, G. & STADLER, H. (Hrsg.): *Wertklärung und Wertorientierung. Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule*. Donauwörth: Auer 1981
- MAUERMANN, L. & WEBER, E. (Hrsg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht*. Donauwörth: Auer 1978

- MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. & RUTTER, M.:
Fifteen thousand hours: a reply to Heath & Clifford.
Oxford Review of Education, 1980, 6, 289
- McCALL, R. B. & APPELBAUM, M. I.: Systematische Fehler bei
der Analyse von Designs mit wiederholten Messungen:
einige alternative Ansätze. In: PETERMANN, F., (Hrsg.):
Methodische Grundlagen klinischer Psychologie.
Weinheim: Beltz 1977, 102-125
- McPHAIL, P., INGRAM, D. & MIDDLETON, D.: Startline - Moral
education in the middle years. London: Longman 1978
- McPHAIL, P., UNGOED-THOMAS, J. R. & CHAPMAN, H.: Lifeline -
Moral education in the secondary school. London:
Longman, 2. Aufl. 1973 (1. Aufl. 1972)
- MOLLENHAUSER, K. & RITTELMEYER, C.: "Empirisch-analytische
Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung":
eine irreführende Alternative. Zeitschrift für Pädago-
gik, 1975, 21, 687-693
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der
Sozialwissenschaften. München: Kösel 1975
- MULKEY, Y. J.: Teacher training für character education.
San Antonio: AICE 1977
- NIE, N. H., BENT, D. H. & HULL, C. H.: SPSS - Statistical
Package for the Social Sciences. New York: McGraw-Hill
1970
- NIE, N. H., HULL, C. H., JENKINS, J. G., STEINBRENNER, K.
& BENT, D. H.: SPSS- Statistical Package for the
Social Sciences. New York: McGraw-Hill, 2. Aufl. 1975
- OEHLERT, P.: Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen
Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.
Zeitschrift für Pädagogik, 1980, 26, 751-759
- OERTER, R. & WEBER, E. (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen
in Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Auer 1975
- OTT, G.: Mit einer 6. Klasse im Schullandheim Zusammzell.
In: MAUERMANN, L., NICKMANN, G. & STADLER, H. (Hrsg.),
1981, 162-166
- PETERMANN, F.: Erfassung und quantitative Beschreibung von
Einstellungsänderungen; in: ders. (Hrsg.): Einstellungs-
messung - Einstellungsforschung. Göttingen: Hogrefe 1980,
195-215
- PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim:
Beltz 1978
- PREECE, P. F. W.: Fifteen taus and rhos. Research Intelli-
gence (BERA Newsletter), 1979, Aug., 16-17
- PRELL, S. & SCHIEFELE, H.: Schulversuche und ihre wissen-
schaftliche Begleitung. In: ROTH, L. (Hrsg.): Hand-
lexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehren-
wirth 1976, 361-369

- PROJEKTGRUPPE (Hrsg.): Diagnostik in der Schule.
München: Oldenbourg 1973
- RADTKE, F.-O.: Wider ein restringiertes Verständnis von
Aktionsforschung - Bemerkungen zu Klafkis Schilderungen
des "Marburger Grundschul-Innovationsprojekts".
Beiträge zur Bildungstechnologie, 1975, Heft 1, 11-25
- RATHS, L. E., HARMIN, M. & SIMON, S. B.: Values and teaching
Working with values in the classroom. Columbus: Merrill
1966 (deutsch: Werte und Ziele. Methoden zur Sinn-
findung im Unterricht. München: Pfeiffer 1976)
- REST, J. R.: Manual for the Defining Issues Test: An
objective test of moral judgment. University of
Minnesota, 1974
- REST, J. R.: Development in judging moral issues.
Minneapolis: University of Minnesota Press 1979
- REST, J. R.: The Defining Issues Test: a survey of research
results. In: KUHMERKER, L. et. al. (eds.), 1980,
113-120
- ROTH, H.: Mut und Unmut zur Erziehung. Die Deutsche Schule,
1981, 73, 7-11
- RÜLCKER, C. & RÜLCKER, T.: Soziale Normen und schulische
Erziehung. Moralisches Handeln als Problem in einer
demokratischen Gesellschaft. Heidelberg: Quelle &
Meyer 1978
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. & OUSTON, J.:
Fifteen thousand hours. Secondary schools and their
effects on children. Cambridge, Mass.: Harvard Univer-
sity Press 1979 (deutsch: Fünfzehntausend Stunden-Schulen
und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz 1980)
- SCHÄFER, K.-H.: Forschungsmethoden in der Pädagogik.
In: Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg: Herder
1977, 308-316
- SCHMADERER, F.-O. (Hrsg.): Werterziehung - Der Erziehungs-
auftrag der Schule unter dem besonderen Aspekt der
Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung.
München: Ehrenwirth 1978
- SCHMIDT, G.-R.: Grundlagen und Aufgaben einer ethischen
Erziehung in der gegenwärtigen Schule. In: MAUERMANN, L.
& WEBER, E. (Hrsg.), 1978, 68-78
- SCHRÖDER, H.: Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und
didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts.
München: Ehrenwirth 1978
- SEITZ, W. & RAUSCHE, A.: Persönlichkeitsfragebogen für
Kinder 9-14 (PFK 9-14). Braunschweig: Westermann 1976
- SIMON, S. B., HOWE, L. W. & KIRSCHENBAUM, H.: Values clari-
fication. A handbook of practical strategies für
teachers and students. New York: Hart 1972

- SINGER, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt: Fischer Tb 1981
- STACHEL, G. & MIETH, D.: Ethisch handeln lernen. Zürich: Benziger 1978
- STADLER, H.: Hindernisse und Grenzen der Erziehungsarbeit in der Hauptschule aus der Sicht eines Lehrers. In: MAUERMANN, L., NICKMANN, G. & STADLER, H. (Hrsg.), 1981, 198-208
- STRAKA, G. A.: Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen. Weinheim: Beltz 1974
- STRAKA, G. A.: Handlungsforschung. In: ROTH, L (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer 1978, 168-187
- TEUTSCH, G. M.: Die Vermittlung sozialverantwortlicher-Einstellungen im Schulgeschehen. Lehren und Lernen, 1977, 3, Heft 4, 20-51
- TRÖGER, W.: Thesen zum Lehrer-Ethos. Vierteljahres-schrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1981, 57, 147-158
- TSCHAMLER, H. & ZÖPFL, H. (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule. München: Lurz 1978
- ULICH, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: ders. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 2. Aufl. 1974, 13-87
- WASSERMAN, E. R.: Implementing Kohlberg's "Just Community Concept" in an alternative high school. In: SCHARF, P. (ed.): Readings in moral education. Minneapolis: Winston 1978, 164-172
- WATSON, E. P.: Vorschlag eines Modells für die Anwendung des Microteaching in der Lehrerbildung. In: ZIFREUND, W. (Hrsg.): Training des Lehrerverhaltens und Interaktions-analyse. Weinheim: Beltz 1976, 132-178
- WEBER, E.: Grundfragen und Grundbegriffe der moralischen Erziehung in Unterricht und Schule. In: WEBER, E. (Hrsg.): Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule. Donauwörth: Auer 1973, 15-41
- WEBER, E.: Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule - Grundkategorien moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wert-klärung und Wertorientierung. In: MAUERMANN, L. & WEBER, E. (Hrsg.), 1978, 33-67
- WEBER, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth: Auer 1979
- WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Zeitschrift für Pädagogik, 1976, 22, 343-356

- WESTPHALEN, K.: Die pädagogische Freiheit des Lehrers.
Die Realschule, 1980, 88, 393-399
- WILHELM, Th.: Sittliche Erziehung durch politische Bildung.
Über die Lernbarkeit von Moral. Zürich: Interfrom 1979
- WILSON, J.: Moral education and the curriculum. New York:
Pergamon Press 1969
- WILSON, J.: Practical methods of moral education. London:
Heinemann 1972
- WILSON, J.: The assessment of morality. Windsor: NFER 1973
- WONDERLY, D. & KUPFERSMID, J. H.: Kohlberg's moral judgment
program in the classroom: Practical considerations.
The Alberta Journal of Educational Research, 1980,
2b, 128-141
- ZINNECKER, J.: Handlungsforschung. In: ROTH, L. (Hrsg.):
Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehren-
wirth 1976, 168-172

Anhang

1. Genehmigungsschreiben der Regierung von Schwaben	191
2. Orientierungsrahmen für die Projektarbeit	193
3. Elternbrief zur Schülerbefragung	202
4. Lehrerbefragung	204
5. Tabellen A1 - A4	206

240 - 501 A 2/149

REGIERUNG VON SCHWABEN

Geschäftsnummer (bitte bei jeder Antwort angeben)

Regierung von Schwaben · Postfach · 8900 Augsburg 11

Universität Augsburg
Prof. Dr. Erich Weber
Lehrstuhl für Pädagogik
Memminger Straße 6



8900 Augsburg

Augsburg den 15. September 1978 Telefon-Durchwahl-Nr. (0821) 3105- 393 Bearbeiter(in) *) RRin z.A. Schrieder-Holzner	Dienstgebäude Augsburg Fronhof 10 Telefon Vermittlung (0821) 31051	Telex 533506 rschw Konto der Zahlstelle 8713-804 PSchA München	Besuchszeiten Montag bis Donnerstag 8 - 12 Uhr und 13 - 16 Uhr Freitag 8 - 12 Uhr und 13 - 15 Uhr
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*) hier nur genannt, wenn der Name nicht aus der Unterschrift hervorgeht

Vollzug des § 90 Allgemeine Schulordnung vom 2. Oktober 1973
(GVBl S. 535), zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. April 1978
(GVBl S. 178) - ASchO - ;

Wissenschaftliche Untersuchung zum Thema "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht"

Zum Schreiben vom 11.08.1978 Nr.: We/La an das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Weber,
sehr geehrter Herr Dr. Mauermann,

auf Ihren Antrag im Bezugsschreiben genehmigt die Regierung von Schwaben die wissenschaftliche Untersuchung zum Thema "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht" in der Volksschule Augsburg, Neuschwansteinstraße (HS) für die Schuljahre 1978/79 und 1979/80 gemäß § 90 ASchO unter folgenden Bedingungen, Auflagen und Hinweisen:

1. Aus der Untersuchung dürfen keine Rückschlüsse auf einzelne Schüler, Erziehungsberechtigte oder Lehrer gezogen werden können und die Anonymität der Betroffenen muß gewahrt bleiben.
2. Die Mitwirkung der genannten Schule ist freiwillig. Die Beteiligung der Lehrkräfte und Schüler erfolgt ebenfalls auf freiwilliger Grundlage.
3. Für alle Schüler ist schon vor der Erhebung die schriftliche Zustimmung der Erziehungsberechtigten, die über Anlaß, Ausmaß, Ort und Zeit der Untersuchung zu unterrichten sind, einzuholen.

4. Die beabsichtigte Untersuchung ist außerhalb der Unterrichtszeit durchzuführen. Lediglich die hierfür erforderlichen begleitenden Maßnahmen (Unterrichtsbeobachtungen und- aufzeichnungen) dürfen im notwendigen Umfang während der Unterrichtszeit durchgeführt werden.
5. Durch die Untersuchung und die hierfür erforderlichen begleitenden Maßnahmen dürfen der lehrplangemäße Unterricht und die Erreichung der verbindlichen Lernziele in den betroffenen Klassen in keiner Weise beeinträchtigt werden.
6. Bezüglich der Zuweisung von Lehramtsanwärtern im Zusammenhang mit der Durchführung der Untersuchung an die Volksschule Augsburg, Neuschwansteinstraße (HS) ergeht gesonderter Bescheid.
7. Das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die Regierung von Schwaben, das Staatliche Schulamt in der Stadt Augsburg sowie die Volksschule Augsburg, Neuschwansteinstraße (HS) sind nach Abschluß der Untersuchung über deren Ergebnis zu unterrichten.

Die Zuständigkeit der Regierung von Schwaben für diese Entscheidung ergibt sich aus § 90 Abs. 1 Satz 1 ASchO in Verbindung mit § 1 Ziff. 90 1.1. der Ergänzenden Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen (EBASchOVo) vom 18. September 1974 (KMBI S. 1513), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. März 1978 (KMBI I S. 81).

Das Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus und das Staatliche Schulamt in der Stadt Augsburg haben Abdrucke dieses Schreibens erhalten.

Das Staatliche Schulamt wurde gebeten, die genannte Volksschule zu unterrichten.

Mit freundlichen Grüßen

I.A.



Luce

Oberregierungsrat

O R I E N T I E R U N G S R A H M E N

für die Projektarbeit ×)

Ausgangssituation

"Wiedergewinnung des Erzieherischen" lautet ein oft gebrauchtes Schlagwort der Gegenwart. Wenn man von Wiedergewinnung spricht, dann muß die erzieherliche Dimension in den letzten Jahren verloren gegangen oder zu kurz gekommen sein. Die Öffentlichkeit beklagt die unzureichende Verwirklichung erzieherischer Aufgaben.

Dieses Defizit zeigt sich in und außerhalb der Schule in vielfältiger Weise:

*erzieherische
Defizite*

a. in der Einstellung zur Schule und Umwelt:

Man findet Langeweile, Desinteresse, Antriebslosigkeit, eine verarmte Gefühlswelt und Phantasielosigkeit.

b. in bestimmten Verhaltensweisen und Fähigkeiten:

Man stellt

- Konzentrationsstörungen fest.
- fest, daß die Zahl der aggressiven Schüler zunimmt.
- fest, daß das Streben nach materiellen Gütern Egoismus und Intoleranz fördern.
- eine mangelnde Bereitschaft fest,
 - äußere Verhaltensmuster zu akzeptieren und zu adaptieren,
 - sich an getroffene Vereinbarungen zu halten,
 - sich Mehrheitsentscheidungen zu unterwerfen.
- die Unfähigkeit bzw. die Ablehnung fest,
 - zuzuhören,
 - selbst zu argumentieren,
 - sachliche Kritik zu üben,
 - Eigeninteresse zurückzustellen,
 - Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden,
 - sich Modeerscheinungen entgegenzustellen,
 - Verantwortung zu übernehmen,
 - Kritik zu ertragen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Der aufgeführte Katalog von feststellbaren Mängeln erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die aufgeführten Defizite sind mehr oder weniger stark in allen Schulen und Klassen vorzufinden.

Die Mängel haben sowohl in der Umwelt, als auch in der heutigen Schulsituation ihren Ursprung.

Diese Situation nicht hinzunehmen und Möglichkeiten der Verbesserung zu suchen, ist ein Anliegen des Projektes "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht".

× Verabschiedet und einstimmig beschlossen in der gemeinsamen Sitzung der Projektgruppe vom 19. November 1979

Werte und deren Funktion für das menschliche Verhalten

*Definition
"Wert"*

Werte sind Regeln, Kriterien oder Standards, nach denen eine Person bzw. eine Gruppe von Personen einen Gegenstand, einen Sachverhalt oder eine Handlungsweise bevorzugt, auswählt, schätzt oder anstrebt. Werte können unter quantitativen als auch unter qualitativen Aspekten betrachtet werden. Je nach natürlichen, kulturellen und sozialen Lebensbedingungen unterscheiden sich Werte, die individuell angebahnt und gesellschaftlich vermittelt werden, in ihrem Umfang und in ihrer Verbreitung (quantitative Aspekte). Werte lassen sich aber auch unterscheiden nach Gegenstandsbereichen; nach ihrer Letztbegründung; nach dem Grad der Verbindlichkeit ihrer Einhaltung; nach dem Grad ihrer Bewußtheit; nach dem Grad ihrer Realisierung (qualitative Aspekte).

Wertbereiche

Werte entstehen im Umgang mit sich selbst (ich-bezogene Werte), im Umgang mit anderen (soziale Werte) und im Umgang mit der natürlichen, der kulturellen und technischen Umwelt (sachliche Werte). Diejenigen Werte, die mit überdauernden Menschheitsidealen wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Gemeinwohl und Mit-Menschlichkeit (Solidarität, Brüderlichkeit) im Zusammenhang stehen und ein menschenwürdiges und glückliches Leben jedes einzelnen ermöglichen sollen, können als moralische Werte bezeichnet werden.

Die einzelnen Wertbereiche sind nicht strikt voneinander zu trennen; sie bedingen und beeinflussen sich wechselseitig. Werden Werte nach dem letzten Sinn ihrer Geltung befragt und darin verankert, spricht man von weltanschaulich-religiös fundierten Werten. Durch das Kriterium der Verbindlichkeit werden Werte zu Normen, d. h. zu Sollensforderungen an das Verhalten, die in Form von Vorschriften, Geboten und Verboten für jedes Individuum einer gesellschaftlichen Gruppierung gelten und deren Einhaltung durch Sanktionen abgesichert ist.

*Definition
"Norm"*

Werthaltung

Werte und Normen werden im Verlauf der menschlichen Entwicklung zu Werthaltungen verinnerlicht. Werthaltungen sind Dispositionen, die dem Verhalten und Handeln des Individuums Ziel und Richtung geben. Sie kanalisieren die Vielzahl der Verhaltensimpulse und lassen das Handeln gleichsam automatischer ablaufen. Dadurch entlasten sie das Individuum davon, in jeder sich stellenden Situation neu über eine bestimmte Handlungsalternative entscheiden zu müssen. Daraus ergeben sich eine gewisse Beständigkeit und Vorhersagbarkeit des individuellen Verhaltens, welche für ein gedeihliches Zusammenleben unabdingbare Voraussetzungen sind.

*Funktion von
Werthaltungen*

Wertorientierung und Wertklärung als Erziehungsaufgaben der Schule

*Erziehung
und
Gesellschaft*

Der Raum, den eine freiheitliche Gesellschaftsordnung dem einzelnen Mitglied zur Lebensgestaltung zubilligt, birgt Chancen und Gefahren zugleich. Einerseits bietet er die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung des einzelnen, andererseits verleiten seine unscharfen Grenzen zu egoistischen Ausweitungen auf Kosten des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der Selbstverwirklichung anderer. Einerseits ermöglicht eine freiheitliche Grundordnung die Entwicklung unverwechsel-

barer Persönlichkeiten mit je spezifischen Werthaltungen, andererseits verlangen Fortbestand und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse eine Basis gemeinsamer Werte. Anpassung an gemeinsam geteilte Werte und Freisetzung für je individuelle Werte stellen polare Hauptaufgaben der Erziehung dar, deren Ziel der moralisch mündige Bürger ist, d. h. ein Individuum, das aufgrund sachlicher und sozialer Kompetenz bereit und fähig ist, gemäß moralischer Werthaltungen und Prinzipien selbstbestimmend und verantwortlich zu handeln.

Aufgaben der Erziehung

Hierzu soll und kann die Schule einen Beitrag leisten. Unser heutiges Gesellschafts- und Personverständnis, das durch Dynamik, Plastizität und Offenheit gekennzeichnet ist, fordert von jedem einzelnen die selbstverantwortliche Reflexion und Entscheidung über die je angemessene Art der Daseinsverwirklichung, also auch über Werthaltungen und Weltanschauung. Von da her verbieten sich Methoden der Wertindoktrination und Gesinnungsmanipulation, die Unmündigkeit bewirken. Die Absage an solche Methoden kann jedoch nicht Abstinenz bedeuten, d. h. keinerlei absichtliche Lernhilfen für den Erwerb von Werthaltungen anzubieten und lediglich auf eine positive Wirkung milieuspezifischer Sozialisationseinflüsse und selbstregulierender Kräfte zu vertrauen. Allzu groß wäre die Gefahr einer daraus resultierenden individualistischen oder egoistischen Moral, die friedvolles menschliches Zusammenleben bedroht oder gar verhindert.

anthropologische und soziale Prämissen

Eine Schule, in der keine Werte und Werthaltungen existieren, vermittelt und/oder angebahnt würden, ist undenkbar. Die Institution selbst mit ihren impliziten Organisations- und Ordnungsregeln stellt ein unentrinnbares Normen- und Wertgefüge dar. Lehrplan und Stoffauswahl spiegeln kulturelle Werte unserer Gesellschaft wider. Im Schulleben und im Unterricht wird nach bestimmten Regeln des Zusammenlebens, also nach sozialen Werten, gehandelt. Die aus der Unzufriedenheit mit Ergebnissen schulischer und außerschulischer Erziehungsprozesse erwachsene Forderung nach Wiedergewinnung des Erzieherischen muß nicht auf eine Erweiterung des Angebots an Werten abzielen: Über Werte wird in der Schule zur Genüge informiert und orientiert. Das Hauptproblem schulischer Erziehung erscheint eher in qualitativer Art:

Beitrag der Schule

- daß bestimmte Wertbereiche überbetont werden und andere zu kurz kommen;
- daß es nicht gelingt, die Notwendigkeit gemeinsamer und verbindlicher Werte transparent zu machen;
- daß die Schüler zu wenig Sinn hinter den angebotenen (vor allem sachbezogenen) Werte finden können;
- daß sich die Werte des sog. "heimlichen" Lehrplans der Schule störend auf die Unterrichtsarbeit auswirken können;
- daß unklare, indifferente und unbewußte Werthaltungen den Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit der jeweiligen natürlichen, kulturellen und technischen Umwelt erschweren.

Für die Lösung dieser Probleme reicht Wertorientierung - hier verstanden als Prozeß des Informierens über und Demonstrierens von Werten - nicht aus. Hinzu müssen Lernprozesse treten, die im weitesten Sinn als Wertklärung zu bezeichnen sind. Wertklärung umfaßt Prozesse der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung von Werten, der kognitiven, emotionalen und handelnden Auseinandersetzung mit konkurrierenden Werten, der rationalen Begründung und reflektierten Auswahl von Werten, des Bewußtwerdens über

Wertorientierung

Wertklärung

erziehender Unterricht eigene und gemeinsame Werthaltungen sowie über diejenigen der anderen. Ein Unterricht, der diese Prozesse in Gang zu bringen versucht, wird erzieherisch bedeutsam, wird zu erziehendem Unterricht.

Wertorientierung und Wertklärung im Zusammenhang mit den obersten Bildungszielen der BV und den Curricularen Lehrplänen (CuLP).

oberste Bildungsziele Das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) hat unlängst den Versuch unternommen, den Artikel 131 der Bayer. Verfassung mit den darin enthaltenen obersten Bildungszielen in aktueller pädagogischer Sicht neu zu interpretieren. Das ISP-Papier vom März 1979 enthält die Konkretisierung eines Katalogs von sechs Richtzielen der Erziehung:

1. Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung des anderen
2. Achtung vor der Würde des Menschen
 - a. Entfaltung der eigenen Person
 - b. Leben mit anderen
3. Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne
4. Bekenntnis zum Geist der Demokratie
5. Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk
6. Bereitschaft zur Völkerverständigung

Zuordnung zu Wertbereichen Wenngleich Wertbereiche nicht eindeutig voneinander abgetrennt werden können, lassen sich akzentuierend die in 2.a angesprochenen Werte als ich-bezogene, die in 2.b, 4. und 6. enthaltenen Werte als soziale und moralische, die in 3. und 5. genannten als sachbezogene Werte bezeichnen und 1. spricht die weltanschauliche Fundierung von Werten an.

Repräsentation in Unterrichtsfächern Soweit es sich um primär sachbezogene Wertbereiche handelt, geben die in den curricularen Lehrplänen der Unterrichtsfächer genannten Lernziele und -inhalte ausreichend Raum zur Wertorientierung und Wertklärung: Die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen des Lehrplans sollte wohl insgesamt zur Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne (3.) führen können. Besonders durch den Unterricht in Heimatkunde, Geschichte, Geographie, Sprache, Musik und Kunst kann die Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk (5.) angebahnt werden. Aus der Behandlung geschichtlicher, sozialkundlicher und geographischer Themen kann die Bereitschaft zur Völkerverständigung (6.) erwachsen. Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung des anderen (1.) sind explizite Lernziele des Religions- und Ethikunterrichts.

Relativ wenige Anknüpfungspunkte finden sich im CuLP demgegenüber für soziale und moralische Wertorientierung (2.b und 4.). Das mag daher rühren, daß Unterricht und Schulleben durchgängig eine soziale und moralische Komponente besitzen und angenommen wird, Wertorientierung in diesem Bereich erfolge gleichsam nebenbei. Diese Annahme verleitet jedoch zu einer zu unreflektierten, unvollständigen und unsystematischen Wertorientierung und Wertklärung in diesem Gegenstandsbereich und ist mitverantwortlich für eine Reihe von derzeitigen Problemen in und mit der Schule.

Ein weiteres oberstes Bildungsziel, das kaum Niederschlag in den Lernzielsetzungen der CuLP findet, betrifft den Umgang mit sich selbst (2.a). Lernhilfen zur Identitätsfindung, zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung über die Klärung ich-bezogener Werte spielen folglich eine sehr untergeordnete Rolle im Schulalltag.

Das Projekt "Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht" wird sich deshalb vor allem auf wertklärende und wertorientierende Lernhilfen im Bereich des Umgangs mit sich selbst und des Umgangs mit anderen konzentrieren. Die Zielformulierungen des ISP-Papiers zum Richtziel "Achtung vor der Würde des Menschen" und "Bekenntnis zum Geist der Demokratie" konkretisieren somit auch die Absichten der Projektarbeit.

*Schwerpunkte
der Projektarbeit*

Prinzipien eines erziehenden Unterrichts

1. Das Prinzip der Kommunikationsmoral

*Kommunikations-
moral*

Das menschliche Zusammenleben und das Erreichen gemeinsamer Ziele erfordert ein Angleichen je individueller Bedürfnisse und Interessen durch gegenseitige Verständigung. Effektiv kann diese Verständigung werden, wenn die miteinander kommunizierenden Individuen bereit und fähig sind,

- einander zuzuhören, Mitteilungen anderer in bezug auf deren Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen wahrzunehmen;
- Mitteilungen anderer korrekt und eindeutig zu interpretieren;
- über angemessene Reaktionen gegenüber anderen zu entscheiden, d. h. unter Berücksichtigung von deren Bedürfnissen, Gefühlen oder Interessen;
- angemessene Reaktionen in klare und unzweideutige Mitteilungen an den anderen umzusetzen.

Exemplarische Fragen, die sich in einem nach dem Prinzip der Kommunikationsmoral konzipierten Unterricht immer wieder stellen:

- Was will der andere in seinen Worten, in seiner Mimik und Gestik mitteilen?
- Welche Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen stecken hinter seinen Mitteilungen?
- Wie würde ich an seiner Stelle empfinden?
- Wie kann ich ihm gegenüber angemessen reagieren, ohne meine eigenen Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen zu verleugnen?
- Wie beeinflusst mein Handeln die Reaktion des anderen?
- Wie kann ich ihm gegenüber klar und unzweideutig mitteilen, was ich selbst fühle oder erreichen möchte?

Fragen wie diese zielen auf die Herstellung einer "Moralität der Kommunikation", die als Grundlage aller wertbezogenen Aktivitäten angesehen werden kann.

2. Das Prinzip des Lernens durch Einsicht

*einsichtiges
Lernen*

Viele Lernprozesse scheitern, weil das Individuum keinen Sinn dahinter sieht und bestimmten Lerngegenständen keine Bedeutung zuzumessen vermag, d. h. sie scheitern an mangelnder Einsicht. Einsichtig wird Lernen, wenn es (a) an vorangehende Erfahrungen anknüpft, wenn es (b) die Möglichkeit einer emotionalen Beteiligung und (c) handelnden Auseinan-

dersetzung bietet, wenn es (d) in vorhandene Denkstrukturen eingliedert werden kann oder wenn es (e) auf ein erkanntes Ziel ausgerichtet ist.

Exemplarische Fragen, denen sich ein nach dem Prinzip des einsichtigen Lernens konzipierter Unterricht stellt:

- In welchem Zusammenhang steht der Lehr-/Lerngegenstand mit früher gemachten Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule?
- Welche Funktion hat er für zukünftiges Handeln?
- Welchem engeren oder weiteren Zweck dient er?
- Weshalb muß man sich in der Schule mit ihm auseinandersetzen?
- Welche Querverbindungen bestehen zu anderen Lerngegenständen oder Fächern?
- Wie gelangt dieser Lehrgegenstand in den Lehrplan?
- Inwieweit ist seine Aneignung verbindlich?

Diese und ähnliche Leitfragen dienen der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung von Werten vor allem im sachbezogenen und sozialen Bereich.

*individuelle
Wertklärung*

3. Das Prinzip der Klärung individueller Werthaltungen
- Viele Verhaltensprobleme von Schülern lassen sich darauf zurückführen, daß sie nichts anzufangen wissen mit sich und ihrer freien Zeit, daß sie nicht gelernt haben, bewußte Werthaltungen im Umgang mit sich selbst zu entwickeln. Prozesse der individuellen Wertklärung zielen auf das Bewußtmachen der kognitiven, der emotionalen und der aktionalen Aspekte eigener Werthaltungen. Mehr oder weniger bewußte Werthaltungen äußern sich in individuellen Neigungen, Lieblingsbeschäftigungen, Hobbys, Vorurteilen, Meinungen, Interessen, Vorlieben, Wünschen, Ängsten u. ä. Diesbezügliche Äußerungen des Schülers bieten Ansätze für Wertklärung. Exemplarische Fragen, die sich der Schüler in einem nach dem Prinzip der Klärung individueller Werthaltungen konzipierten Unterricht immer wieder stellen soll:
- a. kognitiver Aspekt
 - Habe ich das Objekt meiner Wertschätzung frei wählen können?
 - Habe ich aus Alternativen gewählt?
 - Habe ich die Konsequenzen meiner Wahlentscheidung bedacht?
 - b. emotionaler Aspekt
 - Bin ich glücklich mit meiner Wahl?
 - Kann ich meine Wahlentscheidung offen vertreten?
 - c. aktionaler Aspekt
 - Handle ich gemäß meiner Wahlentscheidung?
 - Habe ich bereits bestimmte Verhaltensgewohnheiten entwickelt?
- Fragen wie diese stimulieren die Selbstreflexion und eignen sich vor allem zur Klärung ich-bezogener Werte.

4. Das Prinzip der moralischen Entwicklungsförderung *moralische
Entwicklungs-
förderung*
- Die Forschungen der kognitiven Entwicklungspsychologie haben erbracht, daß sich die Art und Weise, wie ein Mensch im Lauf seiner Entwicklung moralische Sachverhalte beurteilt, in eine Abfolge typischer moralischer Urteile bringen läßt (Stufenmodell moralischen Urteilens). Je höher die erreichte Urteilsstufe ist, desto gerechter und angemessener werden moralische Sachverhalte beurteilt und desto wahrscheinlicher ist das Individuum zu moralisch reifem Handeln fähig. Die Bewältigung moralischer Konflikte und die Konfrontation mit Argumenten, die eine Entwicklungsstufe höher als die eigene Urteilsstufe anzusiedeln sind, fördern die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Exemplarische Fragen, die sich in einem nach dem Prinzip der moralischen Entwicklungsförderung konzipierten Unterricht stellen:
- In welchen Situationen kann es zu Konflikten zwischen verschiedenen Normen und Werten kommen?
 - Welche Werte konfliktieren in diesen Situationen?
 - Welche Begründungen werden auf einzelnen Entwicklungsstufen zur Wahl einer bestimmten moralischen Handlungsalternative herangezogen?
 - Lassen sich die verschiedenen Pro- und Contra-Argumente für eine moralische Handlungsalternative in eine qualitative Reihung bringen?
 - Lassen sich generalisierende Schlüsse aus bestimmten moralischen Handlungen ziehen?
- Die Auseinandersetzung mit hypothetischen Konfliktsituationen eignet sich vor allem zur Klärung moralischer Werte.
5. Das Prinzip der Handlungsorientierung *Handlungs-
orientierung*
- Die Reflexion über eigene Werthaltungen und die Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsamer Normen des Zusammenlebens allein führen in der Regel noch nicht zu entsprechenden Verhaltensweisen und Handlungen. Wertorientierung und Wertklärung sind notwendige aber nicht hinreichende Bedingungen für wertorientiertes Handeln. Die rationale und emotionale Auseinandersetzung mit Werten bedarf der handelnden Verwirklichung in bedeutsamen Situationen. Möglichkeiten, im Raum von Schule und Unterricht gemäß expliziter Werte zu handeln, ergeben sich vor allem im Schulleben, im Miteinander der Klassengemeinschaft und bei schülerorientierten Unterrichtsaktivitäten. Hier können Wertentscheidungen zu unmittelbaren Handlungskonsequenzen führen.
- Exemplarische Möglichkeiten eines nach dem Prinzip der Handlungsorientierung konzipierten Unterrichts sind:
- Mitbestimmung und -gestaltung bei der Unterrichtsarbeit, bei Schul- und Klassenvorhaben durch die Schüler,
 - Beteiligung an der Schülermitverantwortung,
 - Mitarbeit an einer Schülerzeitung,
 - Öffnung des Unterrichts für interessen geleitete Projekte der Schüler,
 - Mithilfe der Schüler bei der Einhaltung einer gemeinsam erarbeiteten Hausordnung,

- neigungsdifferenzierende Gruppenarbeit im Unterricht,
- gegenseitige Hilfe bei Hausaufgaben und Schularbeiten,
- Plan- und Simulationsspiele als Entscheidungstraining,
- Kontaktpflege mit außerschulischen Institutionen.

Viele dieser Aktivitäten erfordern eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern und gute Kooperation innerhalb des Lehrerkollegiums.

Schwerpunktthemen der Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht

Schwerpunkte der Projektarbeit

Auf folgende Wertbereiche konzentriert sich die Arbeit des Projekts:

- a. individuelle Werte
 - zielbewußtes Arbeitsverhalten (Lernhilfen zur Arbeitseinteilung, Arbeitsplanung, Zeiteinteilung, Selbstkontrolle u. ä.)
 - reflektiertes Konsumverhalten (Lernhilfen zur kritischen Auswahl, zur Prioritätensetzung, zur Einteilung des Taschengelds u. ä.)
 - sinnvolle Freizeitgestaltung
- b. soziale/moralische Werte
 - Normen des schulischen Zusammenlebens (Schul- und Klassenordnung, Regeln des Diskutierens und Miteinander-Sprechens, Lernhilfen zur Gesprächsfähigkeit)
 - Mitverantwortung und Engagement (Lernhilfen zur schrittweisen Verantwortungsübernahme und zu selbstbestimmtem Handeln)
 - Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme (Toleranz; Fähigkeit, Gefühle zu empfinden und zu zeigen; Kompromißbereitschaft)
 - Gerechtigkeit
 - Ehrlichkeit

Erwartete Effekte der Projektarbeit

Forschungsbefunde

Die Zeilen der nachfolgenden Matrix beschreiben einige Effekte verstärkter Wertklärung und moralischer Diskussionen, die in der einschlägigen Forschungsliteratur postuliert bzw. belegt wurden. Die postulierten Verhaltensänderungen sind weder sehr trennscharf noch werden sie ausschließlich auf wertorientierende und wertklärende Unterrichtsverfahren zurückzuführen sein. Ebenso wenig kann erwartet werden, sie könnten kurzfristig herbeigeführt werden. Sie betreffen ein komplexes Gebilde von Persönlichkeitsdimensionen, deren je einzelne Operationalisierung zu projektinternen Evaluationszwecken weit über das im Rahmen der Projektarbeit Leisbare hinausginge. Aus diesem Grund wird auf ein bereits erprobtes pädagogisch-psychologisches Diagnoseinstrument zurückgegriffen, das den Anspruch erfüllt, ein möglichst breites und detailliertes Bild der Schülerpersönlichkeit aufzuzeichnen: der PFK 9-14 von SEITZ/RAUSCHE. Die 15 auf faktorenanalytischem Weg gewonnenen Dimensionen dieses Persönlichkeitsfragebogens für Schüler enthalten Verhaltensbeschreibungen (s. die Spalten der Matrix), die sich mit den Formulierungen für erwartete Effekte verstärkter Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht teilweise decken (in der Matrix durch Kreuze dargestellt). Aufgrund der o. a. Schwerpunkte der Projektarbeit wird vermutet, daß sich die angestrebten Verhaltensänderungen vor allem in den PFK-Dimensionen VS2, VS4, Mo1, Mo4, SB2, SB3 und SB5 nachweisen lassen.

Operationalisierung

Übersicht:
 WIE SICH VERSTÄRKT WERTKLÄRUNG UND WERTORIENTIERUNG VERMUTLICH IN EINZELNEN PERSÖNLICHKEITSDIMENSIONEN DES PFK 9-14 NIEDERSCHLÄGT

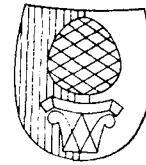
Postulierte oder bereits nachgewiesene Auswirkungen verstärkter Wertklärung bzw. der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit:
 Schüler, die zur individuellen Wertklärung angeregt werden bzw. deren moralische Urteilsfähigkeit gefördert wird, ...

Persönlichkeitsdimensionen, die mit dem PFK 9 - 14 erhoben werden

	VS1: Emotionale Erregbarkeit	VS2: fehlende Willenskontrolle	VS3: aktiv-extravertiertes Temperament	VS4: Zurückhaltung und Scheu vor Sozialkontakt	Mo1: aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	Mo2: Bedürfnis nach Eigenständigkeit/Selbstgenügsamkeit	Mo3: schulischer Ehrgeiz	Mo4: Bereitschaft zu sozialem Engagement	Mo5: Neigung zu Erwachsenen-Abhängigkeit	Mo6: Maskulinität der Einstellung	SB1: Selbsterleben von allgemeiner Angst	SB2: Selbstüberzeugung hinsichtlich Meinungen, Entscheidungen	SB3: Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit	SB4: Tendenz zur Selbstaufwertung, -überschätzung, -beschönigung	SB5: Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen
sind begeisterungsfähiger/lebensfreudiger			X	X			X	X							
sind beständiger	X														
sind entschlossener			X									X			
sind zielbewußter/produktiver							X					X			
sind eher kooperationsbereit		X		X	X	X		X							
sind kritikfähiger									X						
sind offener (ehrlicher, echter)		X		X									X		
sind toleranter		X			X			X				X			
können sich besser in andere versetzen/mitfühlen								X							
können besser zuhören					X										
können besser miteinander diskutieren															
beteiligen sich eher an Gruppendiskussionen						X									
schätzen sich selbst realistischer ein													X	X	
zeigen positivere Einstellungen zur Schule							X								
haben vertiefte Kenntnisse über moral. Grundbegriffe		X						X				X			
erreichen eine höhere Entwicklungsstufe des moral. Urteils									X			X			

STADT AUGSBURG

Volksschule Augsburg
Hauptschule an der Neuschwansteinstraße



Stadt Augsburg, Postfach 111960, 8900 Augsburg 11

An die
Eltern und Erziehungsberechtigten
aller Schüler der Klassen 5 - 9

Ihr Zeichen

Ihre Nachricht

Unser Zeichen

Durchwahl Rufnummer

Augsburg,

7.3.1979

Sehr geehrte Eltern!

Heutzutage hört man häufig den Vorwurf, in der Schule wird nur noch unterrichtet und nicht mehr erzogen. Dieser Zustand wird von vielen Eltern, aber auch von Lehrern und Pädagogen bedauert. Man ist sich allerdings gegenwärtig noch nicht völlig im klaren, wie dieser Zustand geändert werden könnte. Von der Universität Augsburg (Lehrstuhl für Pädagogik, Prof. Dr. E. Weber) wurde deshalb an unserer Schule ein Projekt gestartet, das darauf abzielt, dem Erzieherischen in der Schule wieder das ihm gebührende Gewicht zu geben. Eine Gruppe von Lehrern an unserer Schule versucht in Zusammenarbeit mit der Augsburger Universität Methoden und Modelle zu erproben, die den Unterricht erzieherisch wirksamer machen sollen (Projektleitung: Dr. Lutz Mauermann). Sowohl das Staatsministerium für Unterricht und Kultus, als auch die Regierung von Schwaben begrüßen dieses Projekt und haben seine Durchführung für dieses und das nächste Schuljahr genehmigt.

Damit festgestellt werden kann, ob unsere Schüler durch dieses Vorhaben erzieherisch erkennbar gefördert werden, verwendet die Universität zu Beginn und am Ende des Schulversuches einen Persönlichkeitsfragebogen für Kinder. Der Elternbeiratsvorsitzende, Herr Steimer, und das Schulforum unserer Schule haben den Fragebogen geprüft und die Befragung befürwortet. Dabei werden neben den Schülerantworten nur noch die Berufstätigkeiten der Eltern und die Zahl der Geschwi-

ster festgehalten. Das Schulforum war einstimmig der Meinung, daß auch die Schüler und Lehrer von dieser Fragebogenaktion einen großen Nutzen haben werden. Die Ergebnisse ermöglichen dem Klassenlehrer ein besseres Verständnis seiner Schüler und eine angemessenere pädagogische Förderung jedes einzelnen. Die Auswertung des Fragebogens geschieht ausschließlich in der Universität. Es wird strengste Vertraulichkeit garantiert.

Die Befragung der Schüler wird in der Woche vom 19.3. - 23.3.1979 an unserer Schule durchgeführt. Sie erfordert einen Zeitaufwand von insgesamt ca. 45 Minuten. Gemäß §90 der Allgemeinen Schulordnung ist die Teilnahme freiwillig und erfordert die Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Deshalb unsere Bitte an Sie: Unterstützen Sie dieses wichtige Vorhaben, das die Universität an unserer Schule durchführt, indem Sie Ihr Einverständnis mit der Befragung auf der unteren Hälfte dieses Blattes erklären. Wir bitten Sie, die unterzeichnete Erklärung durch Ihr Kind beim Klassenlehrer abgeben zu lassen.

Mit freundlichen Grüßen

für das Schulforum:

für das Projekt:

gez. M. Rädler
Rektor

gez. Dr. L. Mauermann
Wiss. Assistent

Augsburg, den

Mit der Teilnahme meines Sohnes/meiner Tochter

..... Klasse:
(Vorname, Name)

an der zu Beginn und am Ende des Projekts durchgeführten Befragung bin ich

(bitte kreuzen Sie an):

einverstanden

nicht einverstanden

.....
(Unterschrift des Vaters)

.....
(Unterschrift der Mutter)

Projekt WWU
Dr. Lutz Mauermann

Augsburg, den 8.7.1980

An das Kollegium
der Hauptschule
Neuschwansteinstr.

Sehr geehrte Frau L.

Wie Sie wissen, führt seit Schuljahresbeginn 1978/79 der Lehrstuhl für Pädagogik der Philosophischen Fakultät I der Uni Augsburg ein praxisbezogenes Forschungsprojekt an Ihrer Hauptschule durch. Unter anderem geht es in diesem Projekt um die Fragen, inwieweit Unterricht erziehungswirksam ist und wie sich die Persönlichkeit des Schülers im Verlauf der Schulzeit stabilisiert bzw. verändert. Um diese Fragen beantworten zu können, haben wir in der Anfangsphase der Projektarbeit Ihren Schülern einen Persönlichkeitsfragebogen (PFK) vorgelegt, der Aufschluß über Verhaltensstile, Motivationen und Selbstbild der Schüler geben soll. Die Ergebnisse der ersten Befragung liegen Ihnen bereits vor. Die zweite Befragung fand am 19. Juni 1980 (für die 9. Klassen) bzw. am 2. Juli 1980 (für die Klassen 6 bis 8) statt. Wir hoffen, Ihnen innerhalb von zwei Wochen nach der Befragung die Ergebnisse mitteilen zu können.

Bei der Beurteilung der Persönlichkeitsentwicklung möchten wir uns nicht allein auf die Ergebnisse des PFK verlassen. Wir möchten versuchen, das Urteil des Klassenlehrers über bestimmte Schüler mit einzubeziehen. Deshalb bitten wir Sie, in der beigefügten Liste derjenigen Schüler Ihrer Klasse, die sich an der Befragung beteiligt haben, für jedes Einzelmerkmal gesondert je sechs Schüler zu kennzeichnen:

- mit einem "+"-Zeichen diejenigen drei Schüler, für die das in der Spaltenüberschrift genannte Persönlichkeitsmerkmal Ihrer Beobachtung nach am ehesten zutrifft,
- mit einem "-"-Zeichen diejenigen drei Schüler, für die das in der Spaltenüberschrift genannte Persönlichkeitsmerkmal Ihrer Beobachtung nach am wenigsten zutrifft.

Falls Sie Rückfragen zu diesem Verfahren haben sollten, stehe ich gern zur Auskunft bereit (Tel. 598560 oder 598561 oder montags von 13.00 - 14.30 Uhr im Lehrerzimmer Ihrer Schule). Bitte geben Sie die ausgefüllten Listen im beigefügten Kuvert bis spätestens Montag, den 21.7.80 im Sekretariat Ihrer Schule ab. Für Ihre Mitarbeit bedanken wir uns herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

Lutz Mauermann

Projekt WWU
 Persönlichkeitsbefragung
 Klasse: 9
 Lehrer: L. S. ...

Gesamtzuschülerzahl

_____ Mädchen
 _____ Jungen

		ist begeisterungsfähig u. lebensfreudig	ist beständig	ist entschlossen	ist zielbewußt und produktiv	ist kooperationsbereit	ist kritikfähig	ist offen (echt, ehrlich)	ist tolerant	ist einfühlsam	kann gut zuhören	beteiligt sich an Gruppendiskussionen	schätzt sich selbst realistisch ein	hat positive Einstellung zur Schule	hat vertiefte Kenntnisse moral. Grundbegriffe	hat höheres moralisches Urteilsniveau
8201	Alm ... , Irene															
8202	Bald ... , Edith															
8203	Braun ... , Sabine															
8204	Burk ... , Günther															
8205	Franz ... , Thomas															
8207	Haller ... , Hubert															
8208	Klein ... , Gabriele															
8209	Lange ... , C.															
8210	Müller ... , Peter															
8212	Meyer ... , Rosemarie															
8213	Nick ... , Ulrike															
8215	Ober ... , Peter															
8216	Richter ... , Klaus															
8217	Rohde ... , Harald															
8219	Schmidt ... , Achim															
8220	Schulz ... , Jürgen															
8221	Schwarz ... , Thomas															
8222	Wagner ... , Andrea															
8223	Waller ... , Alfons															
8225	Werner ... , Siegfried															
8226	Zimmer ... , Astrid															
8227	Meyer ... , Sybille															
8228	Schulz ... , Michaela															
9317	Schulz ... , Monika															

Zur Kontrolle: In jeder Spalte müssen sich je 3 "+" und 3 "-" befinden.

	VS1			VS2			VS3			VS4			
	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	n
V 1	+ 8,25	4,27	0,92	9,76	3,76	2,27	9,27	2,43	3,83	1,96	2,15	1,06	51
	- 7,47	4,30		7,96	4,27	*	7,39	2,54	***	2,41	2,14		51
V 2	+ 7,12	3,75	1,10	6,65	3,77	3,39	8,02	2,85	0,38	2,17	1,88	1,43	52
	- 7,94	3,84		9,26	3,99	**	8,24	2,95		2,70	1,85		50
V 3	+ 7,40	3,68	1,11	7,71	3,70	1,44	8,52	2,79	0,67	2,04	1,40	1,47	52
	- 8,25	4,12		8,69	3,13		8,86	2,39		2,53	1,93		51
V 4	+ 7,63	4,14	0,06	7,45	4,14	1,96	8,49	2,90	1,37	2,08	1,53	1,70	51
	- 7,68	3,98		9,22	4,88		7,72	2,75		2,76	2,40		50
V 5	+ 7,40	3,59	0,42	8,06	3,84	0,05	8,90	2,76	2,56	2,04	2,05	1,75	50
	- 7,10	3,65		8,10	4,09		7,53	2,62	*	2,73	1,89		51
V 6	+ 8,14	3,91	0,10	8,76	3,73	0,65	8,14	2,99	0,30	2,24	1,84	0,31	49
	- 8,22	4,01		8,22	4,21		8,31	2,47		2,38	2,25		45
V 7	+ 6,98	3,54	0,67	7,94	3,90	1,41	7,98	2,80	0,04	1,71	1,35	2,50	51
	- 7,52	4,50		9,04	3,93		8,00	2,74		2,58	7,08	*	50
V 8	+ 7,29	3,85	0,15	7,50	4,36	2,34	8,06	2,97	0,12	2,19	2,18	0,65	48
	- 7,40	3,66		9,53	4,08	*	8,13	2,51		2,45	1,67		47
V 9	+ 8,06	4,12	0,60	7,31	3,79	3,75	8,43	2,44	1,85	2,27	1,47	2,38	49
	- 7,60	3,38		10,23	3,89	***	7,46	2,71		3,13	2,04	*	48
V10	+ 7,82	4,13	1,22	7,12	4,22	2,53	7,53	2,98	0,79	2,57	2,29	0,93	51
	- 6,88	3,59		9,20	4,10	*	7,98	2,72		2,96	1,87		49
V11	+ 7,73	3,86	0,83	8,39	3,88	0,52	8,61	3,07	1,25	1,92	1,26	2,19	51
	- 7,06	4,14		7,96	4,43		7,88	2,74		2,82	2,62	*	49
V12	+ 7,30	3,56	1,53	7,26	3,62	3,03	8,12	3,19	0,18	1,96	1,69	1,60	50
	- 8,48	4,15		9,68	4,32	**	8,02	2,47		2,60	2,28		50
V13	+ 7,49	3,90	0,06	7,25	3,95	3,17	8,43	2,91	1,20	2,29	1,88	1,15	51
	- 7,45	3,08		9,90	4,38	**	7,78	2,55		2,71	1,78		49
V14	+ 7,57	2,86	0,53	7,33	3,41	1,98	7,76	3,46	0,71	2,81	1,94	0,28	21
	- 6,95	4,41		9,95	4,89		8,45	2,68		3,00	2,43		20
V15	+ 8,14	3,55	0,03	8,10	4,52	1,55	7,57	3,33	1,08	2,76	2,00	0,74	21
	- 8,11	5,17		10,42	4,96		8,58	2,48		3,37	3,02		19

Tab. A1: Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (t-Tests) der Rohpunkte zu den vier PFK-Verhaltensstil-Dimensionen (VS1 bis VS4) zwischen den Extremgruppen gemäß Lehrerurteil (zur Erläuterung s. Abschnitt 5.4.1; * : p 5%; ** : p 1%; *** : p 0,1%)

		MO1			MO2			MO3			MO4			MO5			MO6			n
		\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	
V1	+	8,67	4,12	1,60	2,86	1,64	0,81	4,71	2,50	2,83	8,31	1,90	0,80	4,20	1,87	0,40	4,00	2,07	0,70	51
	-	7,31	4,43		3,15	1,99		3,33	2,39	**	7,98	2,29		4,02	2,50		4,29	2,20		51
V2	+	6,00	3,66	4,03	2,67	1,65	0,98	5,10	2,44	4,13	8,60	1,42	1,40	4,69	2,40	1,61	3,50	2,36	2,01	52
	-	9,20	4,34	***	3,00	1,73		3,18	2,25	***	8,06	2,32		3,96	2,18		4,38	2,04	*	50
V3	+	6,48	3,58	2,93	2,83	1,35	1,24	5,08	2,49	2,34	8,98	1,57	2,27	4,67	2,27	1,10	3,52	2,18	2,49	52
	-	8,73	4,18	**	3,20	1,65		3,96	2,36	*	8,20	1,93	*	4,20	2,14		4,53	1,93	*	51
V4	+	6,90	4,52	1,79	2,45	1,35	2,39	5,25	2,47	4,62	8,65	1,78	1,95	4,31	2,18	0,62	3,55	2,29	2,24	51
	-	8,60	4,99		3,20	1,77	*	3,14	2,11	***	7,76	2,70		4,04	2,26		4,54	2,14	*	50
V5	+	7,14	3,94	0,71	2,88	1,57	0,06	4,84	2,46	2,36	8,68	1,98	1,64	4,90	2,23	1,47	3,88	1,90	1,98	50
	-	7,75	4,58		2,90	2,08		3,65	2,61	*	8,00	2,17		4,22	2,43		4,71	2,27		51
V6	+	7,96	4,10	0,19	2,96	1,59	0,30	4,41	2,55	1,39	8,67	1,70	0,71	3,94	2,23	1,58	4,08	2,22	0,33	49
	-	7,78	5,11		3,07	1,91		3,67	2,62		8,40	2,02		4,71	2,56		4,22	1,92		45
V7	+	7,49	3,72	1,98	2,94	1,70	0,40	4,53	2,36	1,99	8,16	1,67	0,26	4,04	2,41	0,00	3,96	2,23	2,10	51
	-	9,04	4,13		2,80	1,84		3,54	2,62	*	8,26	2,24		4,04	2,64		4,88	2,16	*	50
V8	+	6,56	3,77	3,34	2,96	2,01	0,90	4,71	2,64	1,46	8,44	1,97	1,11	4,67	2,27	1,16	3,38	2,19	3,13	48
	-	9,36	4,38	**	3,30	1,64		3,94	2,52		7,98	2,05		4,11	2,42		4,68	1,87	**	47
V9	+	7,04	3,71	4,56	2,73	1,50	2,07	4,55	2,54	2,71	8,90	2,03	3,41	4,78	2,19	2,00	3,37	1,80	4,90	49
	-	10,52	3,81	***	3,42	1,74	*	3,25	2,17	**	7,35	2,42	***	3,79	2,63	*	5,17	1,81	***	48
V10	+	6,25	4,04	3,08	2,86	1,87	0,83	4,49	2,23	2,44	9,02	1,44	3,12	4,90	2,43	2,79	3,41	1,99	3,14	51
	-	8,88	4,46	**	3,16	1,77		3,49	2,77	*	7,86	2,20	**	3,63	2,11	**	4,69	2,09	**	49
V11	+	7,57	4,21	0,31	2,67	1,48	0,27	5,12	2,47	3,15	8,65	1,68	2,23	4,25	2,27	0,69	3,69	2,21	2,04	51
	-	7,86	5,04		2,57	1,95		3,59	2,36	**	7,63	2,72	*	4,59	2,63		4,55	2,02	*	49
V12	+	6,36	4,04	2,94	2,68	1,75	1,78	4,47	2,76	2,28	8,52	1,92	1,48	4,20	2,27	0,60	3,34	2,12	2,49	50
	-	9,14	5,31	**	3,34	1,94		3,60	2,11	*	7,88	2,39		3,92	2,43		4,36	1,98	*	50
V13	+	7,25	3,64	3,00	3,04	1,75	0,31	5,39	2,43	5,91	8,82	1,82	2,68	4,39	2,46	1,43	3,49	2,19	3,66	51
	-	9,69	4,47	**	3,14	1,63		2,78	1,96	***	7,61	2,61	**	3,69	2,43		5,08	2,15	***	49
V14	+	7,14	3,45	2,24	3,19	1,78	0,44	4,19	2,52	0,51	8,19	2,11	0,54	3,71	1,98	0,42	3,76	2,00	2,13	21
	-	9,90	4,40	*	3,45	2,04		3,80	2,42		7,80	2,50		4,00	2,36		5,15	2,18	*	20
V15	+	7,10	3,91	2,45	3,38	1,91	0,02	4,95	2,60	1,54	8,76	1,58	0,85	3,90	2,00	0,35	3,33	1,80	2,05	21
	-	10,47	4,79	*	3,37	2,27		3,74	2,38		8,26	2,13		4,16	2,59		4,68	2,36	*	19

Tab. A2: Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (t-Tests) der Rohpunkte zu den sechs PFK-Motiv-Dimensionen (MO1 bis MO6) zwischen den Extremgruppen gemäß Lehrerurteil (zur Erläuterung s. Abschnitt 5.4.1; * : p 5%; ** : p 1%; *** : p 0,1%)

	SB1			SB2			SB3			SB4			SB5			n
	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	\bar{X}	s	t	
V 1	+ 2,65	2,95	0,46	13,27	2,55	0,53	3,71	1,93	0,72	2,98	1,66	2,10	3,24	2,94	0,43	51
	- 2,39	2,71		13,02	2,33		3,41	2,18		2,31	1,54	*	3,47	2,55		51
V 2	+ 2,13	2,47	0,99	13,44	2,38	1,08	2,52	1,58	4,67	2,69	1,25	2,05	2,77	2,41	2,25	52
	- 1,66	2,37		12,90	2,70		4,20	2,02	***	2,12	1,56	*	3,84	2,39	*	50
V 3	+ 1,94	2,60	0,84	13,63	2,18	0,83	3,00	1,50	3,49	2,65	1,37	0,21	2,62	2,04	2,86	52
	- 2,37	2,60		13,25	2,44		4,25	2,10	***	2,59	1,84		3,78	2,11	**	50
V 4	+ 2,24	2,71	0,85	13,06	2,60	0,54	3,02	1,49	2,61	2,94	1,57	1,59	2,69	2,24	3,14	51
	- 1,82	2,14		12,78	2,56		4,02	2,27	*	2,44	1,61		4,22	2,66	**	50
V 5	+ 2,50	2,72	1,76	13,50	2,01	1,35	3,36	1,94	0,79	2,60	1,65	0,92	2,82	2,06	1,66	50
	- 1,65	2,10		12,84	2,82		3,67	1,97		2,29	1,68		3,63	2,79		51
V 6	+ 2,55	2,61	0,38	13,20	2,33	0,24	3,35	1,68	1,54	2,86	1,51	1,94	3,14	2,19	2,05	49
	- 2,36	2,38		13,09	2,27		4,00	2,35		2,24	1,54		4,27	3,02	*	45
V 7	+ 2,16	2,35	0,13	13,14	2,37	0,71	3,31	1,93	1,68	2,57	1,25	0,04	2,69	2,12	1,38	51
	- 2,10	2,18		13,46	2,17		3,98	2,06		2,58	1,87		3,32	2,49		50
V 8	+ 2,25	2,72	1,36	13,60	2,17	0,95	2,88	2,08	1,99	2,77	1,39	0,15	2,73	2,40	1,82	48
	- 1,57	2,07		13,17	2,26		3,70	1,97	*	2,72	1,66		3,66	2,57		47
V 9	+ 2,25	2,81	1,21	13,10	2,22	0,39	2,92	1,85	4,04	2,59	1,32	0,70	3,51	2,53	0,06	49
	- 1,88	2,68		12,90	2,88		4,56	2,15	***	2,79	1,50		3,54	2,68		48
V10	+ 2,71	2,82	1,95	12,94	2,41	0,35	2,86	1,99	2,90	2,53	1,50	0,69	3,45	2,62	0,35	51
	- 2,04	2,29		12,63	3,28		3,86	2,27		2,24	1,51	*	3,63	2,84		49
V11	+ 2,29	2,66	0,51	13,31	2,30	1,20	3,20	1,72	1,63	3,00	1,40	2,60	2,90	1,98	1,49	51
	- 2,04	2,29		12,63	3,28		3,86	2,27		2,24	1,51	*	3,63	2,84		49
V12	+ 1,86	2,29	1,03	13,36	2,46	1,83	2,96	1,76	2,18	2,52	1,46	0,35	2,76	2,43	1,80	50
	- 2,34	2,37		12,40	2,77		3,84	2,24	*	2,62	1,43		3,68	2,67		50
V13	+ 2,88	2,85	2,59	13,20	2,33	0,36	2,80	1,84	3,36	2,76	1,32	1,09	3,12	2,39	0,78	51
	- 1,61	1,99	*	13,02	2,55		4,24	2,12	**	2,43	1,73		3,49	2,39		48
V14	+ 1,90	1,61	0,38	12,86	2,39	0,96	3,33	1,74	1,78	2,52	1,25	0,17	3,19	2,42	0,70	21
	- 2,15	2,39		13,55	2,24		4,45	2,26		2,45	1,47		3,75	2,69		20
V15	+ 2,57	2,66	0,14	13,33	2,27	0,88	3,29	1,79	2,07	2,95	1,40	1,36	3,38	2,62	0,11	21
	- 2,68	2,52		13,89	1,70		4,74	2,60	*	2,32	1,57		3,47	2,65		10

Tab. A3: Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (t-Tests) der Rohpunkte zu den fünf PFK-Selbstbild-Dimensionen (SB1 bis SB5) zwischen den Extremgruppen gemäß Lehrerurteil (zur Erläuterung s. Abschnitt 5.4.1; * : p 5%; ** : p 1%; *** : p 0,1%)

A4. Ergebnisse der Kovarianzanalysen für die projektrelevanten PFK-Dimensionen (zur Erläuterung s. Abschnitt 5.5)

VS2: Fehlende Willenskontrolle

		V	N	n							
E-Klasse 5c (6c)	Kn	\bar{X}	8,27	9,36	11	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	3,98	5,75		Kovariate (V)	502,08	1	502,08	35,37	***
	Mä	\bar{X}	10,38	8,69	13	Behandlung	0,46	1	0,46	0,03	
		s	2,79	5,84		Geschlecht	23,60	1	23,60	1,66	0,20
	ges.	\bar{X}	9,42	9,00	24	Wechselwirkung (B x G)	13,42	1	13,42	0,95	
		s	3,48	5,68		erklärte Varianz	540,13	4	135,03	9,51	***
K-Klasse 5b (6b)	Kn	\bar{X}	7,38	7,13	8	Restvarianz	539,50	38	14,20		
		s	4,60	2,75		Gesamtvarianz	1079,63	42	25,71		
	Mä	\bar{X}	6,45	6,09	11						
		s	4,48	4,64							
	ges.	\bar{X}	6,84	6,53	19						
		s	4,43	3,89							
E-Klasse 6b (7b)	Kn	\bar{X}	7,40	7,60	5	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	3,21	5,13		Kovariate (V)	116,31	1	116,31	5,99	0,02
	Mä	\bar{X}	8,17	10,00	6	Behandlung	34,50	1	34,50	1,77	0,20
		s	5,46	4,05		Geschlecht	23,36	1	23,36	1,20	0,29
	ges.	\bar{X}	7,82	8,91	11	Wechselwirkung (B x G)	0,01	1	0,01	0,00	
		s	4,38	4,50		erklärte Varianz	173,01	4	43,25	2,23	0,10
K-Klasse 6a (7d)	Kn	\bar{X}	11,67	7,33	6	Restvarianz	368,82	19	19,41		
		s	7,17	6,92		Gesamtvarianz	541,83	23	23,56		
	Mä	\bar{X}	6,71	6,86	7						
		s	3,45	3,63							
	ges.	\bar{X}	9,00	7,08	13						
		s	5,83	5,16							
E-Klasse 7b (8b) + 7c (8c)	Kn	\bar{X}	8,75	9,15	20	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	3,73	4,12		Kovariate (V)	138,90	1	138,90	13,24	***
	Mä	\bar{X}	8,52	9,14	21	Behandlung	0,19	1	0,19	0,06	
		s	3,37	3,57		Geschlecht	0,98	1	0,98	0,09	
	ges.	\bar{X}	8,63	9,15	41	Wechselwirkung (B x G)	2,01	1	2,01	0,19	
		s	3,51	3,80		erklärte Varianz	142,06	4	35,51	3,39	0,01
K-Klasse 7a (8a) + 7d (8d)	Kn	\bar{X}	9,71	9,94	17	Restvarianz	765,78	73	10,49		
		s	3,04	2,22		Gesamtvarianz	907,84	77	11,79		
	Mä	\bar{X}	8,15	8,80	20						
		s	4,15	3,55							
	ges.	\bar{X}	8,86	9,32	37						
		s	3,71	3,03							

(Forts. VS2)

K-Klasse	E-Klasse	Kn	\bar{X}		14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s								
E-Klasse	8b (9b)	Kn	9,57	9,71	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			3,52	3,22							
		Mä	6,78	7,56	9	Kovariate (V)	304,83	1	304,83	33,49	***
			4,29	3,91							
		ges.	8,48	8,87	23	Behandlung	36,96	1	36,96	4,06	0,05
			4,00	3,58							
K-Klasse	8e (9e)	Kn	9,64	7,64	14	Geschlecht	0,01	1	0,01	0,00	
			4,96	4,45							
		Mä	7,38	6,63	8	Wechselwirkung (B x G)	1,70	1	1,70	0,19	
			2,97	4,37							
		ges.	8,82	7,27	22	erklärte Varianz	343,52	4	85,88	9,43	***
			4,40	4,34							
				Restvarianz	364,12	40	9,10				
				Gesamtvarianz	707,64	44	16,08				
E-Klasse	8d (9c)	Kn	9,29	9,93	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			4,03	3,85							
		Mä	8,56	7,89	9	Kovariate (V)	299,98	1	299,98	43,68	***
			5,00	4,01							
		ges.	9,00	9,13	23	Behandlung	6,38	1	6,38	0,93	
			4,34	3,96							
				Geschlecht	30,88	1	30,88	4,50	0,04		
				Wechselwirkung (B x G)	2,42	1	2,42	0,35			
K-Klasse	8a (9a)	Kn	9,00	9,50	4	erklärte Varianz	351,11	4	87,78	12,78	***
			2,16	4,65							
		Mä	7,44	5,78	9	Restvarianz	212,89	31	6,87		
			4,59	3,07							
		ges.	7,92	6,92	13	Gesamtvarianz	564,00	35	16,11		
			3,97	3,86							

MO1: Aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung

		V	N	n							
E-Klasse (6c)	Kn	\bar{X}	10,64	7,91	11	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	6,07	4,57		Kovariate (V)	331,65	1	331,65	24,36	***
	Mä	\bar{X}	8,92	7,31	13	Behandlung	0,77	1	0,77	0,06	
		s	5,36	5,65		Geschlecht	9,98	1	9,98	0,73	
	ges.	\bar{X}	9,71	7,58	24	Wechselwirkung (B x G)	6,23	1	6,23	0,46	
		s	5,64	5,08		erklärte Varianz	348,47	4	87,12	6,40	***
K-Klasse (6b)	Kn	\bar{X}	9,13	6,50	8	Restvarianz	517,44	38	13,62		
		s	5,44	3,21		Gesamtvarianz	865,90	42	20,62		
	Mä	\bar{X}	5,27	6,27	11						
		s	4,05	4,29							
	ges.	\bar{X}	6,89	6,37	19						
		s	4,94	3,77							
E-Klasse (7b)	Kn	\bar{X}	7,80	4,60	5	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	2,39	4,39		Kovariate (V)	75,14	1	75,14	4,92	0,04
	Mä	\bar{X}	5,67	6,00	6	Behandlung	6,01	1	6,01	0,39	
		s	3,62	3,52		Geschlecht	5,37	1	5,37	0,35	
	ges.	\bar{X}	6,64	5,36	11	Wechselwirkung (B x G)	9,06	1	9,06	0,59	
		s	3,17	3,80		erklärte Varianz	96,61	4	24,15	1,58	0,22
K-Klasse (7d)	Kn	\bar{X}	10,83	8,33	6	Restvarianz	290,35	19	15,28		
		s	5,91	3,98		Gesamtvarianz	386,96	23	16,82		
	Mä	\bar{X}	5,86	6,00	7						
		s	2,80	4,62							
	ges.	\bar{X}	8,15	7,08	13						
		s	5,01	4,33							
E-Klasse (8b) + (8c)	Kn	\bar{X}	8,00	9,45	20	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	4,57	5,26		Kovariate (V)	515,86	1	515,86	40,96	***
	Mä	\bar{X}	7,62	7,57	21	Behandlung	3,95	1	3,95	0,31	
		s	3,53	3,83		Geschlecht	28,44	1	28,44	2,26	0,13
	ges.	\bar{X}	7,80	8,49	41	Wechselwirkung (B x G)	4,02	1	4,02	0,32	
		s	4,02	4,62		erklärte Varianz	553,01	4	138,25	10,98	***
K-Klasse (8a) + (8d)	Kn	\bar{X}	8,88	9,06	17	Restvarianz	919,44	73	12,60		
		s	4,00	3,27		Gesamtvarianz	1472,45	77	19,12		
	Mä	\bar{X}	7,70	7,60	20						
		s	4,66	4,74							
	ges.	\bar{X}	8,24	8,27	37						
		s	4,35	4,14							

MO6: Maskulinität der Einstellung

		V	N	n								
E-Klasse	5c (6c)	Kn	\bar{X}	5,91	5,55	11	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	1,58	1,37		Kovariate (V)	84,11	1	84,11	36,73	***
		Mä	\bar{X}	3,00	3,00	13	Behandlung	1,25	1	1,25	0,55	
			s	1,22	1,68		Geschlecht	11,39	1	11,39	11,39	0,03
		ges.	\bar{X}	4,33	4,17	24	Wechselwirkung (B x G)	0,00	1	0,00	0,00	
			s	2,01	1,99		erklärte Varianz	95,57	4	23,89	10,43	***
K-Klasse	5b (6b)	Kn	\bar{X}	3,38	4,13	8	Restvarianz	87,03	38	2,29		
			s	2,07	1,73		Gesamtvarianz	182,60	42	4,35		
		Mä	\bar{X}	1,00	1,82	11						
			s	1,10	1,60							
		ges.	\bar{X}	2,00	2,79	19						
			s	1,94	1,99							
E-Klasse	6b (7b)	Kn	\bar{X}	5,20	5,00	5	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	2,59	2,12		Kovariate (V)	38,51	1	38,51	17,37	***
		Mä	\bar{X}	4,00	3,17	6	Behandlung	0,01	1	0,01	0,00	
			s	2,83	1,33		Geschlecht	14,46	1	14,46	6,52	0,02
		ges.	\bar{X}	4,55	4,00	11	Wechselwirkung (B x G)	0,63	1	0,63	0,28	
			s	2,66	1,90		erklärte Varianz	53,70	4	13,42	6,05	***
K-Klasse	6a (7d)	Kn	\bar{X}	5,50	5,50	6	Restvarianz	42,13	19	2,22		
			s	2,07	2,17		Gesamtvarianz	95,83	23	4,17		
		Mä	\bar{X}	2,71	2,43	7						
			s	1,70	0,98							
		ges.	\bar{X}	4,00	3,85	13						
			s	2,31	2,23							
E-Klasse	7b (8b) + 7c (8c)	Kn	\bar{X}	5,00	5,55	20	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	1,86	1,85		Kovariate (V)	134,65	1	134,65	41,34	***
		Mä	\bar{X}	3,00	3,19	21	Behandlung	0,04	1	0,04	0,01	
			s	1,84	2,21		Geschlecht	20,80	1	20,80	6,39	0,01
		ges.	\bar{X}	3,98	4,34	41	Wechselwirkung (B x G)	0,96	1	0,96	0,29	
			s	2,09	2,34		erklärte Varianz	156,70	4	39,18	12,03	***
K-Klasse	7a (8a) + 7d (8d)	Kn	\bar{X}	5,41	5,47	17	Restvarianz	237,76	73	3,26		
			s	1,42	1,46		Gesamtvarianz	394,46	77	5,12		
		Mä	\bar{X}	3,40	3,55	20						
			s	2,39	2,37							
		ges.	\bar{X}	4,32	4,43	37						
			s	2,22	2,21							

(Forts. M06)

E-Klasse 8b (9b)	Kn	\bar{X}	5,50	5,07	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	FF	p
		s	1,79	1,90		Kovariate (V)	46,82	1	46,82	18,77	***
	Mä	\bar{X}	2,56	2,78	9	Behandlung	0,05	1	0,05	0,02	
		s	1,01	1,09		Geschlecht	12,44	1	12,44	4,99	0,03
	ges.	\bar{X}	4,35	4,17	23	Wechselwirkung (B x G)	0,16	1	0,16	0,06	
		s	2,10	1,97		erklärte Varianz	59,42	4	14,85	5,96	***
K-Klasse 8e (9e)	Kn	\bar{X}	4,86	4,71	14	Restvarianz	99,78	40	2,50		
		s	2,80	1,98		Gesamtvarianz	159,20	44	3,62		
	Mä	\bar{X}	3,00	3,00	8						
		s	1,51	1,07							
	ges.	\bar{X}	4,18	4,09	22						
		s	2,54	1,87							
E-Klasse 8d (9c)	Kn	\bar{X}	6,07	4,86	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	1,54	1,66		Kovariate (V)	43,50	1	43,50	16,39	***
	Mä	\bar{X}	3,67	4,33	9	Behandlung	0,21	1	0,21	0,08	
		s	2,06	2,18		Geschlecht	0,18	1	0,18	0,07	
	ges.	\bar{X}	5,13	4,65	23	Wechselwirkung (B x G)	6,10	1	6,10	2,30	0,14
		s	2,10	1,85		erklärte Varianz	50,02	4	12,50	4,71	***
K-Klasse 8a (9a)	Kn	\bar{X}	4,50	5,25	4	Restvarianz	82,29	31	2,66		
		s	2,65	2,06		Gesamtvarianz	132,31	35	3,78		
	Mä	\bar{X}	2,67	3,22	9						
		s	1,32	1,86							
	ges.	\bar{X}	3,23	3,85	13						
		s	1,92	2,08							

SB3: Selbsterleben von Impulsivität

		V		N	n							
E-Klasse	5c (6c)	Kn	\bar{X}	3,91	3,45	11	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	2,70	2,77		Kovariate (V)	63,88	1	63,88	12,77	***
		Mä	\bar{X}	5,00	4,46	13	Behandlung	8,14	1	8,14	1,63	0,21
			s	2,24	3,10		Geschlecht	2,79	1	2,79	0,56	
		ges.	\bar{X}	4,50	4,00	24	Wechselwirkung (B x G)	0,00	1	0,00	0,00	
			s	2,47	2,93		erklärte Varianz	74,17	4	18,54	3,71	0,01
K-Klasse	5b (6b)	Kn	\bar{X}	3,25	2,25	8	Restvarianz	190,11	38	5,00		
			s	2,25	1,67		Gesamtvarianz	264,28	42	6,29		
		Mä	\bar{X}	3,55	2,91	11						
			s	2,42	1,58							
		ges.	\bar{X}	3,42	2,63	19						
			s	2,29	1,61							
E-Klasse	6b (7b)	Kn	\bar{X}	4,20	3,00	5	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	1,10	2,12		Kovariate (V)	2,06	1	2,06	0,65	
		Mä	\bar{X}	3,67	4,33	6	Behandlung	2,07	1	2,07	0,65	
			s	2,66	1,21		Geschlecht	15,33	1	15,33	4,85	0,04
		ges.	\bar{X}	3,91	3,73	11	Wechselwirkung (B x G)	0,17	1	0,17	0,05	
			s	2,02	1,74		erklärte Varianz	19,72	4	4,93	1,56	0,23
K-Klasse	6a (7d)	Kn	\bar{X}	3,83	2,17	6	Restvarianz	60,12	19	3,16		
			s	2,48	0,98		Gesamtvarianz	79,83	23	3,47		
		Mä	\bar{X}	4,29	4,00	7						
			s	1,25	2,31							
		ges.	\bar{X}	4,08	3,15	13						
			s	1,85	1,99							
E-Klasse	7b (8b) + 7c, (8c)	Kn	\bar{X}	4,40	4,05	20	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	2,23	2,16		Kovariate (V)	62,96	1	62,96	26,94	***
		Mä	\bar{X}	3,43	3,52	21	Behandlung	0,07	1	0,07	0,03	
			s	1,80	1,67		Geschlecht	0,03	1	0,03	0,01	
		ges.	\bar{X}	3,90	3,78	41	Wechselwirkung (B x G)	0,09	1	0,09	0,04	
			s	2,06	1,92		erklärte Varianz	63,16	4	15,79	6,76	***
K-Klasse	7a (8a) + 7d (8d)	Kn	\bar{X}	5,00	4,18	17	Restvarianz	170,64	73	2,34		
			s	1,62	1,38		Gesamtvarianz	233,79	77	3,04		
		Mä	\bar{X}	4,75	4,10	20						
			s	2,36	1,68							
		ges.	\bar{X}	4,86	4,14	37						
			s	2,03	1,53							

(Forts. SB3)

Klasse	Subklasse	Sex	\bar{X}	s	n	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
E-Klasse	8b (9b)	Kn	\bar{X} 4,43	3,79	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s 1,79	1,97		Kovariate (V)	40,88	1	40,88	11,23	***
		Mä	\bar{X} 2,89	3,78	9	Behandlung	2,47	1	2,47	0,83	
			s 1,62	2,44		Geschlecht	3,46	1	3,46	0,95	
		ges.	\bar{X} 3,83	3,78	23	Wechselwirkung (B x G)	0,44	1	0,44	0,12	
			s 1,85	2,11		erklärte Varianz	47,37	4	11,84	3,25	0,02
K-Klasse	8e (9e)	Kn	\bar{X} 4,07	3,29	14	Restvarianz	145,61	40	3,64		
			s 2,20	2,23		Gesamtvarianz	192,98	44	4,39		
		Mä	\bar{X} 3,75	3,50	8						
			s 2,43	2,00							
		ges.	\bar{X} 3,95	3,36	22						
			s 2,24	2,11							
E-Klasse	8d (9c)	Kn	\bar{X} 4,07	4,50	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s 1,59	1,29		Kovariate (V)	54,24	1	54,24	25,03	***
		Mä	\bar{X} 2,89	2,00	9	Behandlung	1,96	1	1,96	0,90	
			s 2,32	1,87		Geschlecht	23,25	1	23,25	10,73	***
		ges.	\bar{X} 3,61	3,52	23	Wechselwirkung (B x G)	0,53	1	0,53	0,25	
			s 1,95	1,95		erklärte Varianz	86,38	4	21,60	9,97	***
K-Klasse	8a (9a)	Kn	\bar{X} 3,25	3,25	4	Restvarianz	67,17	31	2,17		
			s 1,71	2,22		Gesamtvarianz	153,56	35	4,39		
		Mä	\bar{X} 3,44	2,00	9						
			s 2,65	2,24							
		ges.	\bar{X} 3,38	2,38	13						
			s 2,33	2,22							

MO3: Schulischer Ehrgeiz

				V	N	n					
E-Klasse 5c (6c)	Kn	\bar{X}	7,36	5,18	11	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	2,50	3,25		Kovariate (V)	74,02	1	74,02	14,66	***
	Mä	\bar{X}	5,62	4,69	13	Behandlung	9,54	1	9,54	1,89	0,17
		s	2,60	2,46		Geschlecht	1,67	1	1,67	0,33	
	ges.	\bar{X}	6,42	4,92	24	Wechselwirkung (B x G)	0,46	1	0,46	0,09	
		s	2,65	2,80		erklärte Varianz	85,31	4	21,33	4,22	0,01
K-Klasse 5b (6b)	Kn	\bar{X}	4,63	4,75	8	Restvarianz	191,86	38	5,05		
		s	2,33	2,38		Gesamtvarianz	277,16	42	6,60		
	Mä	\bar{X}	4,45	4,82	11						
		s	1,81	2,40							
	ges.	\bar{X}	4,53	4,79	19						
		s	1,98	2,32							
E-Klasse 6b (7b)	Kn	\bar{X}	4,20	4,80	5	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	3,49	2,77		Kovariate (V)	67,79	1	67,79	12,04	***
	Mä	\bar{X}	3,83	2,83	6	Behandlung	18,98	1	18,98	3,37	0,08
		s	3,06	3,06		Geschlecht	16,78	1	16,78	2,98	0,10
	ges.	\bar{X}	4,00	3,73	11	Wechselwirkung (B x G)	0,04	1	0,04	0,01	
		s	3,10	2,97		erklärte Varianz	104,38	4	26,10	4,64	0,01
K-Klasse 6a (7d)	Kn	\bar{X}	5,00	7,00	6	Restvarianz	106,95	19	5,63		
		s	2,19	2,90		Gesamtvarianz	211,33	23	9,19		
	Mä	\bar{X}	5,86	5,86	7						
		s	2,67	2,41							
	ges.	\bar{X}	5,46	6,38	13						
		s	2,40	2,60							
E-Klasse 7b (8b) + 7c (8c)	Kn	\bar{X}	4,25	4,10	20	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	2,31	1,94		Kovariate (V)	79,04	1	79,04	20,84	***
	Mä	\bar{X}	4,00	4,67	21	Behandlung	27,14	1	27,14	7,15	0,01
		s	2,37	2,24		Geschlecht	0,04	1	0,04	0,01	
	ges.	\bar{X}	4,12	4,39	41	Wechselwirkung (B x G)	11,17	1	11,17	2,95	0,09
		s	2,32	2,10		erklärte Varianz	117,43	4	29,36	7,74	***
K-Klasse 7a (8a) + 7d (8d)	Kn	\bar{X}	4,53	3,82	17	Restvarianz	276,94	73	3,79		
		s	2,63	2,43		Gesamtvarianz	394,37	77	5,12		
	Mä	\bar{X}	3,10	2,40	20						
		s	2,02	1,93							
	ges.	\bar{X}	3,76	3,05	37						
		s	2,40	2,26							

(Forts. MO3)

Klasse	Subklasse	Kategorie	\bar{X}	s	n	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
E-Klasse	8b (9b)	Kn	3,14	3,43	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			2,18	1,91		Kovariate (V)	44,29	1	44,29	16,60	***
		Mä	3,44	3,33	9	Behandlung	3,14	1	3,14	1,18	0,29
			1,74	1,58		Geschlecht	0,12	1	0,12	0,05	
		ges.	3,26	3,39	23	Wechselwirkung (B x G)	1,33	1	1,33	0,50	
			1,98	1,75		erklärte Varianz	48,91	4	12,23	4,58	***
K-Klasse	8e (9e)	Kn	4,29	3,14	14	Restvarianz	106,74	40	2,67		
			2,79	1,92		Gesamtvarianz	155,64	44	3,54		
		Mä	3,75	3,38	8						
			2,43	2,39							
		ges.	4,09	3,23	22						
			2,62	2,05							
E-Klasse	8d (9c)	Kn	4,07	4,43	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			3,02	1,79		Kovariate (V)	22,88	1	22,88	5,88	0,02
		Mä	4,89	3,89	9	Behandlung	0,32	1	0,32	0,08	
			2,85	1,96		Geschlecht	0,11	1	0,11	0,03	
		ges.	4,39	4,22	23	Wechselwirkung (B x G)	7,44	1	7,44	1,91	0,17
			2,92	1,83		erklärte Varianz	30,67	4	7,67	1,97	0,12
K-Klasse	8a (9a)	Kn	4,25	3,50	4	Restvarianz	120,55	31	3,89		
			2,22	1,73		Gesamtvarianz	151,22	35	4,32		
		Mä	4,44	4,78	9						
			2,35	2,82							
		ges.	4,38	4,38	13						
			2,22	2,53							

MO4: Bereitschaft zu sozialem Engagement

		V	N	n							
E-Klasse (6c)	Kn	\bar{X}	7,82	7,91	11	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	2,56	2,74		Kovariate (V)	54,19	1	54,19	13,96	***
	Mä	\bar{X}	8,15	8,38	13	Behandlung	11,74	1	11,74	3,02	0,09
		s	1,34	1,89		Geschlecht	0,59	1	0,59	0,15	
	ges.	\bar{X}	8,00	8,17	24	Wechselwirkung (B x G)	4,20	1	4,20	1,08	0,31
		s	1,96	2,28		erklärte Varianz	70,53	4	17,63	4,54	***
K-Klasse (6b)	Kn	\bar{X}	6,63	9,00	8	Restvarianz	147,52	38	3,88		
		s	2,83	3,02		Gesamtvarianz	218,05	42	5,19		
	Mä	\bar{X}	9,00	9,36	11						
		s	1,48	1,50							
	ges.	\bar{X}	8,00	9,21	19						
		s	2,40	2,20							
E-Klasse (7b)	Kn	\bar{X}	7,60	8,20	5	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	2,51	2,28		Kovariate (V)	23,73	1	23,73	7,06	0,02
	Mä	\bar{X}	7,67	8,17	6	Behandlung	0,00	1	0,00	0,00	
		s	3,39	1,47		Geschlecht	3,56	1	3,56	1,06	0,32
	ges.	\bar{X}	7,64	8,18	11	Wechselwirkung (B x G)	3,81	1	3,81	1,13	0,30
		s	2,87	1,78		erklärte Varianz	31,09	4	7,77	2,31	0,09
K-Klasse (7d)	Kn	\bar{X}	7,00	7,17	6	Restvarianz	63,87	19	3,36		
		s	3,16	2,93		Gesamtvarianz	94,96	23	4,13		
	Mä	\bar{X}	9,14	9,43	7						
		s	1,35	0,79							
	ges.	\bar{X}	8,15	8,38	13						
		s	2,51	2,29							
E-Klasse (8b) + (8c)	Kn	\bar{X}	8,05	6,95	20	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
		s	2,26	2,56		Kovariate (V)	59,13	1	59,13	16,05	***
	Mä	\bar{X}	9,38	9,24	21	Behandlung	3,39	1	3,39	0,92	
		s	0,92	1,45		Geschlecht	11,96	1	11,96	3,25	0,07
	ges.	\bar{X}	8,73	8,12	41	Wechselwirkung (B x G)	20,99	1	20,99	5,70	0,02
		s	1,82	2,35		erklärte Varianz	96,49	4	24,12	6,55	***
K-Klasse (8a) + (8d)	Kn	\bar{X}	7,59	8,29	17	Restvarianz	269,00	73	3,69		
		s	2,90	1,40		Gesamtvarianz	365,48	77	4,75		
	Mä	\bar{X}	8,10	8,20	20						
		s	2,17	2,44							
	ges.	\bar{X}	7,86	8,24	37						
		s	2,51	2,01							

(Forts. MO4)

Klasse	Subklasse	Sex	M	S	n	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p	
												\bar{X}
E-Klasse	8b (9b)	Kn	\bar{X}	7,14	6,36	14	Variationsquelle					
			s	2,63	2,21		Kovariate (V)	46,87	1	46,87	13,38	***
		Mä	\bar{X}	8,89	9,44	9	Behandlung	3,34	1	3,34	0,95	
			s	1,36	1,33		Geschlecht	7,59	1	7,59	2,17	0,15
		ges.	\bar{X}	7,83	7,57	23	Wechselwirkung (B x G)	27,69	1	27,69	7,90	0,01
			s	2,35	2,43		erklärte Varianz	84,82	4	21,21	6,05	***
K-Klasse	8e (9e)	Kn	\bar{X}	8,50	8,64	14	Restvarianz	140,16	40	3,50		
			s	2,44	2,41		Gesamtvarianz	224,98	44	5,11		
		Mä	\bar{X}	8,88	8,00	8						
			s	1,89	1,20							
		ges.	\bar{X}	8,64	8,41	22						
			s	2,22	2,04							
E-Klasse	8a (9c)	Kn	\bar{X}	7,79	8,43	14	Variationsquelle	SAQ	FG	MQ	F	p
			s	1,72	1,83		Kovariate (V)	14,86	1	14,86	5,29	0,03
		Mä	\bar{X}	8,33	8,33	9	Behandlung	1,72	1	1,72	0,61	
			s	2,83	1,41		Geschlecht	0,37	1	0,37	0,13	
		ges.	\bar{X}	8,00	8,39	23	Wechselwirkung (B x G)	4,31	1	4,31	1,54	0,22
			s	2,17	1,64		erklärte Varianz	20,95	4	5,24	1,87	0,14
K-Klasse	8a (9a)	Kn	\bar{X}	9,00	7,50	4	Restvarianz	87,05	31	2,81		
			s	0,82	2,52		Gesamtvarianz	108,00	35	3,09		
		Mä	\bar{X}	8,56	8,56	9						
			s	1,01	1,81							
		ges.	\bar{X}	8,69	8,23	13						
			s	0,95	2,01							