

Lutz Mauermann/Gerhard Nickmann/Hermann Stadler (Hrsg.)

Wertklärung und Wertorientierung

Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts
in der Hauptschule



VERLAG LUDWIG AUER DONAUWÖRTH

Die Reihe EXEMPLA wird von Walter Barsig und Hans Berkmüller herausgegeben. Sie stellt Anliegen der Schulpraxis in Grund- und Hauptschule in den Mittelpunkt und berücksichtigt moderne didaktische und methodische Erkenntnisse.

Reihe EXEMPLA Band 30

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1981

Alle Rechte vorbehalten

Einbandgestaltung: Brigitte Karcher, Mering

Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth

ISBN 3-403-01237-9

1. Leitgedanken zu einem erziehungswirksamen Unterricht

(Lutz Mauermann)

Vorbemerkung

Die nachfolgenden Ausführungen stellen eine erweiterte Fassung des Orientierungsrahmens dar, der zu Beginn des Schuljahres 1979/80 als Basis der gemeinsamen Arbeit der Projektgruppe „Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht“ formuliert wurde („WWU-Orientierungsrahmen“). Die Mitglieder der Projektgruppe hatten sich im vorangegangenen Schuljahr im Zusammenhang mit einer Lehrveranstaltung des Kontaktstudiums der Universität Augsburg, die vom Autor dieses Aufsatzes während des Wintersemesters 1978/79 abgehalten worden war, intensiv mit Erziehungsfragen der Schule befaßt. Es waren grundsätzliche Diskussionen über Ziele der moralischen Erziehung geführt worden, und man hatte sich mit einschlägigen sozial- und entwicklungspsychologischen Befunden auseinandergesetzt. Außerdem waren verschiedene praktische Ansätze der moralischen Erziehung vorgestellt und diskutiert worden, die in der aktuellen pädagogischen Literatur veröffentlicht vorlagen. Es sollte geprüft werden, inwieweit diese Ansätze für die schulische Erziehungsarbeit der beteiligten Lehrer nutzbar gemacht werden konnten. Dies war in einer an das Seminar anschließenden halbjährigen Phase versucht worden. Schon bald hatte sich aber herausgestellt, daß die Vielzahl der behandelten Ansätze und Modelle und die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Zielsetzungen die Praktiker eher verunsichert hatten, anstatt ihnen die erwartete Sicherheit im pädagogischen Handeln zu vermitteln. Vermißt wurde ein Konzept erziehungswirksamen Unterrichts, das einerseits die als praktikabel erachteten Ansätze integrierte, andererseits aber auch noch so viel Freiraum offenließ, daß die beteiligten Lehrer gemäß ihren eigenen Neigungen und den Erfordernissen der unterrichteten Fächer und Jahrgangsstufen arbeiten konnten. Zur besseren Verständigung innerhalb der Projektgruppe mußte zunächst die Frage geklärt werden, was unter Erziehung in der Schule gemeint ist. Wenn mit Erziehung im engeren Sinne der moralischen Erziehung Lernhilfen in bezug auf den Erwerb von Werthaltungen und normativen Orientierungen angesehen werden sollen (vgl. *Weber* 1978a), dann bedarf es eines gewissen Konsenses darüber,

- was als Wert zu betrachten ist,
- welche Funktion Werte für das menschliche Verhalten haben,
- welche Werte und Normen als erstrebenswert anzusehen sind,
- welche Rolle die Schule bei der Reflexion von Werten und Anbahnung von Werthaltungen spielt,
- wie sich der Erziehungsauftrag der Schule legitimieren läßt,
- worauf sich die schulische Erziehungsarbeit aufgrund festgestellter Defizite gegenwärtig konzentrieren soll.

Nach der Schaffung dieser grundsätzlichen Verständigungsbasis galt es, über geeignete pädagogische Maßnahmen zu entscheiden: Wie soll Unterricht geplant und gestaltet werden, damit er zur Verwirklichung der als wichtig erachteten Erziehungsziele beitragen kann? Die Erfahrungsberichte aus schulpädagogischen Forschungsprojekten in England und den USA, die Praxiserfahrungen der beteiligten Lehrer sowie Vorarbeiten des Autors (*Mauermann* 1978a, b, c, d) lieferten die Entscheidungshilfen für die Auswahl von Elementen eines erziehungswirksamen Unterrichts. Diese Elemente wurden als „Leitgedanken“ oder „Prinzipien“ formuliert. Aus differenziert begründeten schulpädagogischen und psychologischen Erkenntnissen wurden die markantesten Aussagen herausgearbeitet. Die Darstellungsform in Prinzipien sollte keinesfalls als Rückfall in eine durch die Unterrichtswissenschaft längst abgelöste „Unterrichtslehre“ mißverstanden werden. Die weiter unten vorgestellten Leitgedanken sollen als Kürzel aufgefaßt werden, die für weitestgehend wissenschaftlich abgesicherte und objektiv begründbare Aussagenkomplexe stehen. Sie erleichtern nicht nur die Verständigung über erzieherische Aspekte des Unterrichts, sie haben – nach den Erfahrungen der Projektgruppe – auch eine wichtige Funktion bei der Planung und Beurteilung von Unterricht. Ob eines oder mehrere der Prinzipien im konkreten Unterrichtsverlauf verwirklicht wird bzw. werden, richtet sich nach den sachlichen und situationsspezifischen Gegebenheiten, d. h. dem didaktischen Funktionszusammenhang.

1.1 Wertorientierung und Wertklärung als Erziehungsaufgaben der Schule

1.1.1 Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft

Der Freiraum, 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 unverwechselbarer 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 (vgl. hierzu *Roth* 1978, *Weber* 1978a).

Unser heutiges Gesellschafts- und Personverständnis, das durch Dynamik, Plasti-

zität und Offenheit gekennzeichnet ist (vgl. *Weber* 1978b), hat zu einer gesellschaftlichen Situation geführt, die von vielen Beobachtern mit Begriffen wie „soziale Entwurzelung“, „weltanschauliche Unsicherheit“, „moralische Umwälzung“ beschrieben wird (*Brezinka* 1980, S. 405). Erziehung, vor allem wenn sie im engeren Sinn der Lernhilfe in bezug auf ideelle Werte und Normen verstanden wird, ist problematisch und schwierig geworden. Die Frage nach den Erziehungszielen, nach den Grundwerten der Gesellschaft, nach der gemeinsamen Wertbasis wird zu einem zentralen Thema gesellschaftswissenschaftlicher und -politischer Diskussionen (z. B. die Auseinandersetzung um die Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“: Wissenschaftszentrum Bonn 1979; *Benner* u. a. 1979; *Nipkow* 1979). Bevor nachfolgend auf die Erziehungsaufgaben der Schule angesichts der problemträchtigen Wertfragen in der Gesellschaft eingegangen wird, sollen zunächst einige begriffliche Festlegungen getroffen werden.

1.1.2 Werte und deren Funktion für das menschliche Verhalten und Handeln

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 (vgl. die „klassische“ Definition von *Kluckhohn* 1962, S. 395). 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). (Vgl. hierzu z. B. *Schmidt* 1978, S. 71 f., *Weber* 1978a, S. 38 ff.)

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 Mitmenschlichkeit (Solidarität, Brüderlichkeit) im Zusammenhang stehen und der selbstverantwortlich handelnden Person Entscheidungskriterien für das, was als gut oder böse gilt, abgeben, 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.

Werte und Normen werden im Verlauf der menschlichen Entwicklung zu Wert-

haltungen verinnerlicht. Werthaltungen geben dem Verhalten und Handeln des Individuums Ziel und Richtung. 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.

Viele Werthaltungen werden im Laufe des Sozialisationsprozesses durch Nachahmung und Konditionierung erworben. Sie steuern mehr oder weniger unbewußt das menschliche Handeln. Damit geraten sie in Widerspruch zu erzieherischen Leitvorstellungen wie Mündigkeit und Selbstbestimmung und machen Lernprozesse notwendig, die den einzelnen von der fraglosen Hinnahme dieser erworbenen Verhaltensmuster befreien und ihn befähigen, ihnen bewußt, „in eigener Verantwortlichkeit kritisch urteilend, integrierend, verändernd und sinngebend gegenüberzutreten“ (Weber 1978a, S. 49).

1.1.3 Zur Erziehungsfunktion der Schule

Wenn das gegenwärtige Gesellschafts- und Personverständnis jedem einzelnen die selbstverantwortliche Reflexion und Entscheidung über die je angemessene Art der Daseinsverwirklichung und Lebensordnung überläßt, muß die Schule als Erziehungsinstitution der Gesellschaft in diesem Bereich normative Zurückhaltung üben. Das heißt jedoch nicht, den Schülern keinerlei absichtliche Lernhilfen für den Erwerb von Werthaltungen anzubieten und lediglich auf eine positive Wirkung milieubedingter Sozialisationsprozesse und selbstregulierender Kräfte zu vertrauen. Eine Schule, in der keine Werte und Werthaltungen existieren, vermittelt oder angebahnt werden, ist undenkbar. Die Institution selbst mit ihren impliziten Organisations- und Ordnungsregeln stellt ein unentrinnbares Normen- und Wertgefüge dar. Lehrplan und Stoffauswahl spiegeln die kulturellen 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 liegt eher in ihrer qualitativen Dimension:

- daß bestimmte Wertebereiche 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) Werten finden können;
- daß sich die Werte des sog. „heimlichen“ Lehrplans (vgl. Zinnecker 1975) 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 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.

1.1.4 Wertorientierung und Wertklärung im Zusammenhang mit den Bildungszielen der Bayerischen Verfassung und den Curricularen Lehrplänen für die Hauptschule in Bayern

Das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München hat unlängst den Versuch unternommen, den Artikel 131 der Bayerischen Verfassung mit den darin enthaltenen obersten Bildungszielen in aktueller pädagogischer Sicht neu zu interpretieren (ISP 1979). In diesem Beitrag werden sechs Richtziele der Erziehung konkretisiert:

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

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 bezeichnen, die in 3 und 5 genannten als sachbezogene Werte, und 1 spricht die weltanschauliche Fundierung von Werten an.

Soweit es sich um primär sachbezogene Wertbereiche handelt, geben die in den Curricularen Lehrplänen (CuLP) der Unterrichtsfächer genannten Lernziele und -inhalte ausreichend Raum zur Wertorientierung und Wertklärung: Die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen des Lehrplans sollte insgesamt zur Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne (3) zu führen vermögen. Durch den Unterricht in Heimatkunde, Geschichte, Geographie, Sprache, Musik und Kunst im besonderen 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 in 2. a) 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 (s. *Zinnecker 1975; Tillmann 1976*).

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.

Die Formulierung der Aufgabe der Schule, Lernhilfen im Umgang mit anderen und mit sich selbst zu geben („Achtung vor der Würde des Menschen“, „Bekenntnis zum Geist der Demokratie“), verbleibt in einem wenig konkreten Status innerhalb der CuLP. Es ist dem einzelnen Fachlehrer überlassen, inwieweit er sich dieser Aufgabe widmet. Nach den Erfahrungen der Projektgruppe „Wertklärung und Wertorientierung“ sind die folgenden fünf Prinzipien erziehungswirksamer Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung geeignet, den Lehrer für diese, von den CuLP-Autoren wenig oder überhaupt nicht beachtete Erziehungsarbeit zu sensibilisieren.

1.2 Prinzipien eines erziehungswirksamen Unterrichts

1.2.1 Das Prinzip der Kommunikationsmoral

Menschliches Zusammenleben und Verfolgung gemeinsamer Zielsetzungen erfordern ständig ein Angleichen bzw. Aufeinander-Abstimmen der je individuellen Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten. Gelingt dies nicht, ist die Kommunikation „gestört“ (vgl. *Domke 1975*), entstehen Konflikte. Kommunikationsstörungen und daraus erwachsende Konflikte im Zusammenleben sind nur zum geringen Teil auf bewußt rücksichtslose Durchsetzung von Eigeninteressen zurückzuführen. Zum Großteil resultieren sie aus dem Umstand, daß die Beteiligten nicht gelernt haben, einander zu verstehen und sich zu verständigen. Nach den Untersuchungen von *McPhail* und Mitarbeitern kann die Verständigung über Gefühle, Bedürfnisse und Interessen dann effektiv 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 (vgl. *McPhail* u. a. 1972; *McPhail* u. a. 1978).

Diese Fähigkeiten des Aufnehmens, Interpretierens, Reagierens und Mitteilens gewährleisten das Entstehen einer Kommunikationsmoral, die durch Rücksichtnahme, gegenseitiges Verständnis, Offenheit und Kooperationsbereitschaft gekennzeichnet ist. Für das Anbahnen und Üben dieser Fähigkeiten bieten Schule und Unterricht reichlich Gelegenheit: Klassengespräche und -diskussionen, Gruppenarbeiten, Projekte, Rollenspiele, darstellende Spiele, Empathie-Übungen, Pantomimen, Bildinterpretationen, zeichnerische Darstellungen usw.

In einem nach dem Prinzip der Kommunikationsmoral konzipierten Unterricht stellen sich immer wieder Fragen wie diese:

- Was will der andere mit seinen Worten, in seiner Mimik und Gestik mitteilen?
- Welche Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen stecken hinter seinen Mitteilungen?
- Wie würde ich an seiner Stelle empfinden? Was würde ich sagen bzw. tun?
- Wie kann ich ihm gegenüber angemessen reagieren, ohne meine eigenen Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen zu verleugnen?
- Wie beeinflusst mein Handeln die Reaktion des anderen?
- Weshalb sind bestimmte Äußerungen ungeeignet/geeignet, um mit dem anderen Kontakt aufzunehmen oder aufrechtzuerhalten?
- Wie kann ich ihm klar und unzweideutig mitteilen, was ich selbst fühle oder erreichen möchte?

1.2.2 Das Prinzip des Lernens durch Einsicht

Viele Lernprozesse scheitern, weil das Individuum keinen Sinn dahinter sieht und bestimmten Lerngegenständen keine Bedeutung zuzumessen vermag, d. h. das Lernen scheitert an mangelnder Einsicht. Das gilt nicht nur für den Erwerb von Wissensbeständen, sondern vor allem auch für die Internalisierung von Regeln und Normen des Zusammenlebens. „Denn die Moral lehren heißt nicht, sie predigen und eintrichtern: es heißt, sie erklären. Wenn man aber dem Kind jede Erklärung dieser Art verweigert und nicht versucht, ihm die Gründe der Regeln, denen es folgen soll, begreiflich zu machen, so heißt das, es zu einer unvollständigen und niedrigen Moralität zu verurteilen“ (*Durkheim* 1973, S. 165). Lernsituationen, die einsichtiges Lernen begünstigen, können wie folgt beschrieben werden:

- a) Sie sind lebensnah, d. h. sie geben dem Schüler die Chance, an vorangehende Erfahrungen anzuknüpfen.

- b) Sie sprechen auch Gefühle an, d. h. sie bieten die Möglichkeit einer emotionalen Beteiligung bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.
- c) Sie aktivieren den Schüler, d. h. sie halten ihn dazu an, den Lerngegenstand weitgehend eigenständig handelnd zu bewältigen.
- d) Sie überfordern nicht, d. h. ihr Lerninhalt läßt sich vom Schüler in bereits vorhandene Denkstrukturen eingliedern.
- e) Sie sind zielgerichtet, d. h. sie lassen den Schüler das angestrebte Lernergebnis von Anfang an erkennen.

Schule und Unterricht schaffen derartige Lernsituationen durch Methoden des entdeckenden Lernens, durch Schülerbeteiligung bei Planung und Durchführung von Unterricht und schulischen Veranstaltungen, durch gemeinsame Projekte, durch Unterricht über Unterricht (Meta-Unterricht), durch Schülermitverantwortung am Schulleben usw. Unterricht, der nach dem Prinzip des Lernens durch Einsicht konzipiert wird, stellt Fragen wie diese:

- 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?
- Wozu dienen Normen und Verhaltensregeln im schulischen Zusammenleben?

1.2.3 Das Prinzip der Klärung individueller Werthaltungen

Viele Verhaltensprobleme lassen sich darauf zurückführen, daß Schüler 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. Hierfür eine Reihe von originellen, abwechslungsreichen erprobten Lernhilfen und Unterrichtsmethoden entwickelt zu haben, ist das Verdienst von *Raths, Harmin & Simon* (1976). Untersuchungen in den USA haben gezeigt, daß die wohlüberlegte Anwendung solcher Verfahren (zur Kritik s. *Mauermann* 1978c) im Unterricht verschiedene Dimensionen der persönlichen Entwicklung von Schülern positiv beeinflussen (s. *Kirschenbaum* 1977).

Methoden der Klärung individueller Werthaltungen (z. B. Wertklärende Impulse,

Öffentliche Interviews, Rangordnen, Lieblingsbeschäftigungen, Wochenrückblicke, Blitzumfragen) lassen sich sowohl in den Unterrichtsablauf der einzelnen Fächer integrieren (im Sinne von Artikulationsstufen), als auch zusätzlich, ohne expliziten Lehrplan- und Fachbezug, zur Belebung der Unterrichtsgestaltung anwenden. Als besonders geeignet zur Klärung individueller Werthaltungen erweisen sich Schullandheimaufenthalte.

In einem Unterricht, der das Prinzip der individuellen Wertklärung verwirklicht, sieht sich der Schüler immer wieder mit Fragen konfrontiert, die ihn – in Anlehnung an die Definition von Wertklärungsprozessen von *Raths, Harmin & Simon* (1976, S. 46) – zur Reflexion der kognitiven, emotionalen und aktionalen Aspekte seiner Werthaltungen anregen sollen:

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?

1.2.4 Das Prinzip der moralischen Entwicklungsförderung

Die Forschungen der kognitiven Entwicklungspsychologie (*Piaget, Kohlberg*) weisen nach, daß die Art und Weise, wie ein Mensch im Lauf seiner Entwicklung moralische Sachverhalte beurteilt, sich in eine Abfolge typischer moralischer Urteile bringen läßt (Stufenmodell moralischen Urteils). Ein Kind – etwa im Grundschulalter – beurteilt die Qualität einer Handlung zunächst danach, ob sie physische Konsequenzen nach sich zieht oder durch Erwachsenenautorität abgesichert ist (bei *Kohlberg* = Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam). Mit fortschreitendem Alter werden diese Urteile jedoch abgelöst von solchen, die die Richtigkeit einer Handlung danach bemessen, ob sie der eigenen Bedürfnisbefriedigung dient (= Stufe 2: Hedonistische Orientierung). Diese Stufe des moralischen Urteils ist in der Regel bereits überwunden, wenn das Kind in die Sekundarstufe I (Hauptschule) wechselt. Jetzt wird eine Handlung als richtig angesehen, wenn sie anderen gefällt (= Stufe 3: Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung). Im darauffolgenden Entwicklungsstadium wird etwas als richtig beurteilt, wenn es den verbindlichen Regeln und Gesetzen der sozialen Gruppe entspricht (= Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung). Die beiden anschließenden Entwicklungsstadien überwinden die Vorstellungen einer konven-

tionellen Moral und messen die Richtigkeit des Handelns an allgemeingültigen Werten und Prinzipien (= Stufe 5: Legalistische Orientierung, und Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien). 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. Es konnte festgestellt werden, daß sich Individuen in der Geschwindigkeit, in der sie diese Entwicklungsstufen durchlaufen, und in der erreichten Endstufe des moralischen Urteils unterscheiden. Nur wenige Erwachsene urteilen auf den Stufen 5 und 6 autonomer Moral (für detailliertere Informationen s. *Kohlberg & Turiel* 1978 und *Kohlberg* 1978). Durch pädagogische Experimente konnte außerdem nachgewiesen werden, daß die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit gefördert werden kann, indem man den Urteilenden mit Argumenten konfrontiert, die eine Entwicklungsstufe höher als seine derzeitige Urteilsstufe angesiedelt sind (*Blatt & Kohlberg* 1975).

Als wirkungsvolle Lernhilfe zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit im Rahmen von Schule und Unterricht erweisen sich Diskussionen über moralische Konflikte, die reale oder fiktive Personen zu bewältigen haben (s. *Galbraith & Jones* 1975 u. 1976; *Beyer* 1978; *Mauermann* 1978a). Stoff für moralische Dilemmas liefern nicht nur schulische Vorkommnisse und Schülerprobleme mit Eltern, Geschwistern und Gleichaltrigen, sondern auch Ereignisse des Zeitgeschehens und der Geschichte, literarische Vorlagen sowie Lerninhalte der Fächer Erziehungskunde, Sozialkunde und Arbeitslehre.

In einem nach dem Prinzip der moralischen Entwicklungsförderung konzipierten Unterricht stellen sich Fragen wie diese:

- 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?
- Wem schadet/wem nützt jede einzelne Handlungsalternative?

1.2.5 Das Prinzip der Handlungsorientierung

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.

Gelegenheiten, im Raum von Schule und Unterricht gemäß expliziter Werte zu handeln, ergeben sich vor allem im Schulleben, im Miteinander der Klassengemeinschaft (s. *Weber 1979; Engelhardt 1978*) und bei schülerorientierten Unterrichtsaktivitäten (s. *Einsiedler & Härle 1976*). 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 interessengeleitete 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,
- Betriebserkundungen.

Literatur

- Benner, D. u. a.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München: Urban & Schwarzenberg 1978
- Beyer, B. K.: Moralische Diskussion im Unterricht: Wie macht man das? In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 183–192)
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L.: The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 1975, 4, 129–161
- Breslauer, K. u. a. (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
- Domke, H.: Unterricht als gestörte Kommunikation. In: R. Oerter & E. Weber (1975, S. 209–223)
- Durkheim, E.: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand 1973
- Einsiedler, W. & Härle, H.: *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer 1976
- Engelhardt, W.: „Schulleben“ – eine didaktische Wertkategorie. In: K. Breslauer u. a. (1978, S. 140–149)
- Galbraith, R. E. & Jones, T. M.: Teaching strategies for moral dilemmas. *Social Education*, 1975, 39, 16–22
- Galbraith, R. E. & Jones, T. M.: *Moral reasoning*. Anoka: Greenhaven 1976
- ISP (= Staatsinstitut für Schulpädagogik): *Die obersten Bildungsziele in aktueller pädagogischer Sicht*. Schulreport, 1979, Heft 1, 1–4 u. 24
- Kjirschenbaum, H.: *Advanced value clarification*. La Jolla: University Associates 1977
- Kluckhohn, C.: Values and value-orientations in the theory of action. In: T. Parsons & E. Shils (1962, S. 388–433)

- Kohlberg, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 107–117)
- Kohlberg, L. & Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. Portele (1978, S. 13–80)
- Mauermann, L.: Exemplarische Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Wertvorstellungen. *Pädagogische Welt*, 1978, 32, 17–23 (1978a)
- Mauermann, L.: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 79–96) (1978b)
- Mauermann, L.: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin & Simon – Darstellung und Kritik. In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 210–223) (1978c)
- Mauermann, L.: Moral education – ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8–13. *Die Deutsche Schule*, 1978, 70, 488–496 (1978d)
- 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
- McPhail, P. u. a.: *Moral education in the secondary school*. London: Longman 1972
- McPhail, P. u. a.: *Moral education in the middle years*. London: Longman 1978
- Nipkow, K. E.: Der Ruf nach ethischer Erziehung in der Schule – Rückfragen an eine neue Programmatik. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1979, 31, 5–11
- Oerter, R. & Weber, E. (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth: Auer 1975
- Parsons, T. & Shils, E. (eds.): *Toward a general theory of action*. New York: Harper & Row 1962
- Portele, G. (Hrsg.): *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*. Weinheim: Beltz 1978
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B.: *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: Pfeiffer 1976
- Roth, H.: Moralische Mündigkeit als Ziel der Erziehung. In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 13–32)
- Schmidt, G. R.: Grundlagen und Aufgaben einer ethischen Erziehung in der gegenwärtigen Schule. In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 68–78)
- Tillmann, K.-J.: *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt/M.: Fischer 1976
- Weber, E.: Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule – Grundkategorien moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertklärung und Wertorientierung. In: L. Mauermann & E. Weber (1978, S. 33–67) (1978a)
- Weber, E.: *Erziehungsprobleme in der modernen Gesellschaft. Teil 1: Industrialisierung und Demokratisierung als pädagogische Herausforderungen*. Donauwörth: Auer 1978 (1978b)
- Weber, E.: *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung*. Donauwörth: Auer 1979
- Wissenschaftszentrum Bonn (Hrsg.): *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*. Stuttgart: Klett 1979
- Zinnecker, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz 1975