

LUTZ MAUERMANN / ERICH WEBER (Hrsg.)

Der Erziehungsauftrag der Schule

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

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



VERLAG LUDWIG AUER DONAUWÖRTH

© by Verlag Ludwig Auer, Donauwörth. 1978
Alle Rechte vorbehalten
Gesamtherstellung Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth
ISBN 3-403-00874-6

Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung*

Übersicht

1. Überlegungen zur Genese der Forderung nach „Wiedergewinnung des Erzieherischen“	80
1.1 Versagt die Schule?	80
1.2 Moralische Erziehung als Auftrag der Schule	80
1.3 Gründe für die mangelhafte Erfüllung des Erziehungsauftrags	82
2. Die Minderung der Kluft zwischen formalisiertem und informellem schulischen Lernen als Voraussetzung für moralische Erziehung	83
2.1 Zur erzieherischen Dysfunktionalität des Schulalltags	83
2.2 <i>Herbarts</i> Lehre vom erziehenden Unterricht	84
2.3 Schulleben und Klassenklima als Determinanten schulischer Erziehung	85
3. Unterricht unter dem Aspekt des Erzieherischen	86
3.1 Zur Frage der Planbarkeit von Erziehungsprozessen	86
3.2 Konditionierende und befreiende Lernhilfen im Zusammenhang mit moralischer Erziehung	87
3.3 Wertklärung als Unterrichtsprinzip	89
3.4 Werte und Normen als Gegenstand des Unterrichts	90
3.5 Zum Problem der Ermittlung von Lernfortschritt im Bereich der moralischen Erziehung	92
4. Zusammenfassung und Ausblick	95

* *Anmerkung der Herausgeber:*

Mit Ausnahme der Teile 1 und 2 sowie des Abschnittes 3.1, die aus dem Aufsatz „*Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung unter dem Aspekt des Erzieherischen. Pädagogische Welt, 1978, 32, S. 3–9*“ übernommen wurden, handelt es sich um Ausführungen, die der Autor für diesen Sammelband verfaßt hat.

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

1.1 Versagt die Schule?

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

Nun ist seit jeher die Neigung der Öffentlichkeit groß, bei der Schule und den darin unterrichtenden Lehrern hängenzubleiben, wenn es gilt, Verantwortliche für angebliche oder offensichtliche Mißstände im Verhalten von Heranwachsenden zu suchen. Es läßt sich aber unschwer nachweisen, daß dieser monokausale Schluß von den beobachteten Symptomen auf die Verursachungsquelle „Schule/Lehrer“ kaum gerechtfertigt ist. Schule und Lehrer stehen selbst inmitten eines Geflechts systembedingter Abhängigkeiten, die ihnen oft genug den Eindruck vermitteln, sie seien marionettengleiche Vollzugsorgane bürokratischer Verwaltungsvorgänge. Hilfreich für das Verständnis der Situation, in der sich gegenwärtig Eltern, Schüler und Lehrer befinden, ist eine Analyse des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft, wie er sich u. a. in den gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen für das Schulsystem niederschlägt (zur ausführlicheren Information s. *Fend*, 1974; *Hurrelmann*, 1975; *Kob*, 1976).

1.2 Moralische Erziehung als Auftrag der Schule

Damit eine Gesellschaft das für ihr Überleben notwendige Maß an Stabilität erhält, bedarf es eines gemeinsamen Bestandes an normativen Orientierungen, Deutungsmustern und kulturellen Überlieferungen. Durch die Weitergabe von dominanten sozio-kulturellen Wertvorstellungen, von moralischen Einstellungen, von Weltanschauungen und Rechtsauffassungen an die nachwachsende Generation soll die Schule ihren Beitrag zum Fortbestand, zur Reproduktion der Gesellschaft leisten. Diese Aufgabe wird als die *Legitimations- oder Integrationsfunktion* der Schule bezeichnet. Davon abgehoben werden zwei weitere Hauptfunktionen: die der *Qualifikation*, d. h. der Vermittlung der für die Übernahme einer beruflichen und politischen Rolle innerhalb der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, und die der *Allokation* oder *Selektion*, d. h. einer mehr oder weniger vorläufigen Festlegung der Schullaufbahn des Schülers (womit in der Regel bereits eine Positionszuweisung innerhalb der sozialen Hierarchie vorbereitet wird) durch Kontrolle und Bewertung individueller Lernleistungen. Diese drei Hauptfunktionen sind nicht isoliert zu betrachten,

sie sind vielmehr interdependent. So prägen beispielsweise Art und Umfang der Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schule vermittelt, die normativen Orientierungen der Schüler und von diesen wiederum hängt der Erwerb weiterer Lerninhalte ab. Desgleichen legen die vom Schüler erworbenen Qualifikationen fest, welche sozialen Positionen für ihn zugänglich sind und welche nicht.

Gesetzliche Vorschriften, Richtlinien, Lehrpläne oder Curricula, die letztlich Ergebnisse politischer Entscheidungen darstellen, erläutern, wie die Schule ihre Aufgaben zu bewältigen hat. Ohne Zweifel lag der Schwerpunkt bei der Arbeit an curricularen Revisionen vergangener Jahre in der Kodifizierung der schulischen Funktionen im Bereich „Qualifikation“ und „Allokation“. Hier entstanden teilweise bis ins kleinste Detail gehende Handlungsanweisungen. Zur Illustration sei verwiesen auf Richtlinien, die neben operationalen Lernzielangaben auch lernorganisatorische Hinweise und Methoden der Lernkontrolle beinhalten, oder auf Vorschriften, die festlegen, wann einem Schüler der Übertritt in eine weiterführende Schule oder die Einnahme eines Studienplatzes gestattet werden kann. Im Aufgabenbereich der Weitergabe gesellschaftlich dominanter Wertorientierungen und der Vorbereitung des Schülers für die Teilnahme am sozio-kulturellen Leben begnügte man sich dagegen mit recht abstrakten und vagen Formulierungen. Als Veranschaulichung kann hier der Artikel 131 der Bayerischen Verfassung dienen, auf den man in bayerischen Schulgesetzen und -verordnungen (z. B. ASchO) oder Lehrplänen immer wieder verweist, wenn die Legitimationsfunktion der Schule angesprochen wird:

- „1. Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
2. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.
3. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“

Vergleicht man Anspruch (Art. 131) und Wirklichkeit (s. die obengenannten Symptome abweichenden Kinderverhaltens) in bezug auf „oberste Bildungsziele“, kann man geneigt sein, der Schule von heute zumindest partiell Erfolglosigkeit zu attestieren. So ist es nur folgerichtig, wenn die Forderung nach „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ laut wird (wie sie z. B. der bayerische Kultusminister nachdrücklich seit mehreren Jahren in seinen bildungspolitischen Reden erhebt – ohne allerdings mit gleichem Nachdruck dann auch auf praxiswirksame Schritte zu drängen). Zunächst ist möglichen falschen Erwartungen vorzubeugen: Mit dem auch in diesem Aufsatz geteilten Wunsch nach „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ wird weder einer strengeren Disziplinierung der Schüler das Wort geredet noch wird eine Beruhigungsdroge gegen soziale Benachteiligungsgefühle geschaffen (auch das letztgenannte Verständnis scheint nicht so abwegig wie es klingt, bedenkt man, daß dieses Schlagwort immer dann ins Feld geführt wird, wenn es um Probleme der Hauptschule geht!). Wenn im vorliegenden Kontext ebenfalls auf die Notwendigkeit verstärkter Reflexion und Berücksichtigung erzieherischer Aspekte in der Schule hingewiesen wird, so liegt ein Verständnis von Erziehung im engeren Sinne der moralischen Erziehung zugrunde (vgl. Weber, 1977, S. 52 ff.; Weber, 1974a, S. 16 f.): als Vermittlung von und Auseinandersetzung mit Werten und Normen, als Lernhilfe zum Erlangen „mündiger und moralischer Selbstbestimmung und Selbstbestimmtheit“ (Roth, 1971, S. 389). Dieses Lernziel aber betrifft in einem demokratischen Staatswesen grundsätzlich *alle* Heranwachsenden. Es repräsentiert den zentralen Erziehungsauftrag der öffentlichen Schulen.

1.3 Gründe für die mangelhafte Erfüllung des Erziehungsauftrags

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

a) *Historisch-gesellschaftliche Situation*

Die Konfrontation mit den nach dem Kriegsende erst im vollen Umfang bekannt- und bewußtwerdenden Greuelthaten der Hitler-Diktatur prägte die Neugestaltung des deutschen Schulwesens nach 1945 sicherlich mit (am eindringlichsten wohl in Theodor Adornos Aussage zum Ausdruck kommend: „Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“). Wie „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno) auszuführen sei, darüber gab es überwiegend negative Festlegungen: auf keinen Fall wieder jene massive schulische Gesinnungsmanipulation und Indoktrination, wie sie die ältere Generation noch erfahren mußte. Das Fehlen konkreter Angaben, wie die Schule ihre gesellschaftliche Integrationsfunktion zu erfüllen habe, fiel während des technisch-wirtschaftlichen Wiederaufbaus kaum ins Gewicht. Die Schulen waren vordringlich mit der fachlichen Qualifikation der heranwachsenden Generation beschäftigt, ohne die der gewaltige wirtschaftliche Aufschwung kaum denkbar gewesen wäre. Mit dem sinkenden Einfluß der Kirchen, der sich aus der neuen pluralistischen gesellschaftlichen Grundordnung zwangsläufig ergeben mußte, mit der Abschaffung der am religiösen Bekenntnis sich orientierenden Schule in den sechziger Jahren verschwanden auch jene Einrichtungen, denen man, zumindest formell, nachsagen konnte, in ihnen würde noch auf der Basis eines Grundbestandes an Wert- und Glaubensüberzeugungen unterrichtet. Weltanschaulicher Ersatz konnte vom Staat nicht erwartet werden: Ein Staatswesen, das seinen Bürgern im Grundgesetz Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit garantiert (Artikel 3–5, GG), das Pluralismus der Werte und Normen ausdrücklich zuläßt, kann seine Schulen nicht mit der Weitergabe eines bestimmten Kanons von Wertbegriffen beauftragen. Diese staatliche Zurückhaltung, die eine Vermittlung gemeinsamer Grundwerte einer liberalen Demokratie ebenso möglich wie notwendig macht, führte jedoch innerhalb der staatlichen Schulen nicht zu einer dementsprechenden positiven Formulierung ihrer Legitimationsfunktion; sie verblieben in einem Status weitgehender Wert- und Normoffenheit. Daran hat auch die Curriculumreform der siebziger Jahre nichts geändert.

b) *Lehrplan*

Wo finden so allgemeine Erziehungsziele wie „Achtung vor der Würde des Menschen“, „Hilfsbereitschaft“ oder „Verantwortungsgefühl“ ihren Niederschlag in den Lehrplänen? Ein diesbezügliches Studium von schulischen Richtlinien läßt nur den Schluß zu, daß man sich zufriedengibt mit ihrer Delegation in den alleinigen Zuständigkeitsbereich des Religions-, Ethik- und Sozialkundeunterrichts. Gegen diese Interpretation spricht aber z. B. § 2 der bayerischen Lehrerdienstordnung (LDO) vom 3. 10. 1977, wo es unter der Überschrift „Verantwortung des Lehrers“ heißt: „Der Lehrer trägt im Rahmen der Rechtsordnung und seiner dienstlichen Pflichten die unmittelbare pädagogische Verantwortung für seine Erziehungsarbeit und seinen Unterricht. Dabei sind insbesondere die in Art. 131 Bayerische Verfassung niedergelegten obersten Bildungsziele bestimmend für seine Arbeit.“

Ein wesentlicher Grund für die mangelhafte Erfüllung des Erziehungsauftrages der Schule kommt hier zum Vorschein: Der Auftrag ist nicht explizit genug in den Lehrplänen verankert. Die vagen bzw. nicht-existenten curricularen Vorgaben zur erzieherischen Arbeit der Schule korrespondieren mit dem niedrigen „Tausch“- und „Gebrauchs“-Wert, den unser

Ausbildungs- und Beschäftigungssystem diesen allgemeinen Erziehungszielen beimißt. Für ein hohes Maß an Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft und Achtung vor der Menschenwürde bekommt ein Abiturient noch lange keinen Studienplatz in Medizin, obwohl diese Persönlichkeitsmerkmale sicherlich zu den Basisqualifikationen eines Arztes gehören. Nimmt ein Lehrer seinen Erziehungsauftrag tatsächlich ernst und widmet er einen Teil seiner Arbeit der Vermittlung von und Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, so muß er sich gegenwärtig Sorgen machen: Es könnte ja sein, daß er damit die Karriere seiner Schüler negativ beeinflusst, indem er ihnen zwangsläufig weniger Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Und diese zählen nahezu ausschließlich für schulisches und berufliches Fortkommen.

c) *Lehrerbildung*

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

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

2.1 Zur erzieherischen Dysfunktionalität des Schulalltags

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

Damit unsere Schulen, die sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte zu immer größeren

Organisationseinheiten ausgewachsen haben, einen funktionierenden Lehr- und Lernbetrieb gewährleisten können, müssen Regeln des Zusammenlebens eingehalten werden (vgl. zu diesem Abschnitt *Groddeck & Wulf*, 1977, S. 197 ff.). Als Gruppierungsregel gilt das Zusammenfassen von Schülern eines Jahrgangs zu einer Klasse, ohne Rücksicht auf individuelle Lernvoraussetzungen und Sozialisierungserfahrungen. Für die optimale Nutzung der vorhandenen Unterrichtsräume und Lehrer sorgt ein Stundenplan, der nicht nur die Benutzung von Fachräumen festlegt, den Schülern Lehrer und Unterrichtsfach zuteilt, sondern vor allem auch Pausen und Unterrichtszeit regelt, ganz gleich, ob die Schüler den Lehrer oder das Unterrichtsfach mögen oder nicht, ob bestimmte Lernziele gerade erreicht sind oder nicht. Diese Formalisierung des schulischen Lernens, die um so strikter ausfallen muß, je größer die Schule und je umfangreicher der zu bewältigende Lehrstoff ist, zwingt die betroffenen Schüler und Lehrer, ihre eigenen Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zugunsten sach- und zweckorientierten Handelns zunehmend hintanzustellen. Daß dies auf keinen Fall motivierend wirkt, liegt auf der Hand. Auf Dauer lassen sich außerdem Emotionen nicht unterdrücken; sie drängen auf Abreaktion, welche dann meist im informellen Bereich des Schulalltags erfolgt. Schüler schaffen sich etwa durch Provokation von weniger „strengen“ Lehrern, durch Toben oder lautstarke Unterhaltungen auf dem Schulhof oder durch außerschulische Aktivitäten einen Ausgleich. In diesem informellen Bereich bilden sich andere Regeln heraus, gelten andere Normen und andere Wertorientierungen, und zwar solche, die stärker mit eigenen Gefühlen und Interessen verknüpft sind. Ihre Existenz erklärt so manche Schulschwierigkeit: „Die Erfolglosigkeit vieler pädagogischer Bemühungen im Rahmen des formalen Schullebens ist oftmals in dem Umstand begründet, daß die normativen Orientierungen und Wertvorstellungen, wie sie sich im informellen Bereich der Schülerkultur innerhalb der Organisation herausgebildet haben, den dominanten Einfluß auf deren Verhalten ausüben“ (*Groddeck & Wulf*, 1977, S. 202). Da diese im informellen Bereich erwachsenen Wertvorstellungen gleichsam eine Reaktion auf die formalisierten Lernprozesse in der Schule darstellen, darf man als Lehrer nicht erwarten, man könne sie auf „formelle“ Art im herkömmlichen Unterricht pädagogisch beeinflussen. Erzieherische Wirksamkeit wird sich erst einfinden, wenn die Kluft zwischen formalisiertem und informellem schulischen Lernen verringert wird. Das heißt konkret, wenn die Einflußgrößen des unbedachten Lehrplans intensiver bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Unter anderem könnte es dadurch geschehen, den Schülern zu gestatten, in größerem Umfang als bisher die eigenen Motive, Gefühle, Werte und Bedürfnisse in den Unterricht einzubringen und darin zu verwirklichen.

2.2 Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht

Die Erkenntnis, daß schulisches Lernen erzieherisch dysfunktional werden kann, ist so neu nicht, wie in kurzer Blick in das im Jahre 1806 erschienene Buch von *J. F. Herbart* „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ beweist. In der Einleitung zu diesem Werk, das er selbst als das Ergebnis des Nachdenkens über seine acht Jahre währende Tätigkeit als Hauslehrer bezeichnet, schreibt *Herbart*: „Und ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (*Herbart*, 1913, S. 237). Nach *Herbart* ergänzt der Unterricht die beim Schüler bereits vorhandenen Erkenntnisquellen, die er „Erfahrung“ und „Umgang“ nennt. Diese werden zum „Gedankenkreis“, wenn sie im Unterricht durch Besinnung und Vertiefung in einzelne Gedankenmassen zerlegt, ergänzt und geordnet werden. Das so geordnete Vorstellungsgewebe und ein daran ausgebildetes „vielseitiges Interesse“ seien unentbehrliche Voraussetzungen für sachgerechte Ein-

sicht, objektive Urteile und richtiges Verhalten; „denn aus Gedanken werden Empfinden und daraus Grundsätze und Handlungsweisen“ (*Herbart*, 1913, S. 238). *Herbart* nimmt an, daß die im „Gedankenkreis“ gegliederten und miteinander verbundenen Vorstellungen mit Gefühlen und Begehungen verschmolzen sind. Will man den sittlichen Willen bilden, müßten durch Unterricht solche Vorstellungsmassen vorrangig ins Bewußtsein des Zöglings gebracht werden, denen ein sittliches Fühlen und Wollen innewohnt.

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

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

2.3 Schulleben und Klassenklima als Determinanten schulischer Erziehung

Die für moralische Erziehung notwendige emotionale Fundierung (vgl. hierzu *Weber*, 1975, S. 98 ff.) kann da ansetzen, wo es den Schülern selbst unter gegenwärtigen Bedingungen gestattet ist, sanktionsfrei Elemente ihres informellen Verhaltens in den Schulalltag einzubringen. Zu denken ist hier vor allem an jene schulischen Veranstaltungen, die unter geringerem „Disziplinzwang“ stehen (sowohl im Sinne einer straffen Führung durch den Lehrer als auch im Hinblick auf die Unterrichtsfächerung verstanden) und unter reduziertem oder gänzlich fehlendem Stoff-, Leistungs- und Zeitdruck stattfinden: Wandertage, Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalte, Skilager, Film-, Theater-, Konzert- und Museumsbesuche, Betriebsbesichtigungen, Schulfeiern, Sportfeste u. ä. Einrichtungen zur Mitgestaltung des Schullebens, die es zwar an allen Schulen gibt, die aber nur in den seltensten Fällen ihren Einfluß auf ein erzieherisch fruchtbares Schulklima geltend machen (können), dürfen in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben: Schülermitverantwortung, Elternbeirat und Schulforum. Gerade im Rahmen der Schülermitverantwortung bieten sich vielerlei Gelegenheiten, die Interessen der Schülerschaft zu artikulieren und gemeinsame Projekte zu planen. Voraussetzung dafür wäre allerdings eine wohlwollende und ermunternde Unterstützung der Tätigkeiten von Schülervertretern durch Schulleitung und Lehrerschaft.

Formalisiertes Schullernen, das allein auf Konformität, Konkurrenz- und Leistungsorientierung zielt und Bedürfnisse unterdrückt (vgl. *Tillmann*, 1976, S. 72 ff.), verhindert eine pädagogische Atmosphäre, die moralische Erziehung ermöglichen könnte. Da diese Zwänge unausweichlich erscheinen, wird es zuvörderst auf das Geschick des einzelnen Lehrers ankommen, inwieweit er sie abmildert oder partiell auffängt. Unterrichtsstil und Methodewahl spielen dabei eine gewichtige Rolle. Ein Merkmal eines erzieherisch förderlichen Klassenklimas ist, nach den Erfahrungen eines englischen Forschungsteams um *Peter*

McPhail, das sich seit 1967 mit moralischer Erziehung an englischen Schulen befaßt (wichtigste Veröffentlichungen: *McPhail* u. a., 1973; *McPhail* u. a., 1978; *Ungoed-Thomas* u. a., 1978), eine „Moralität der Kommunikation“. Von ihr hängt es ab, ob erzieherisches Handeln effektiv wird. Moralität der Kommunikation liegt vor, wenn die miteinander kommunizierenden Individuen die folgenden Fähigkeiten zeigen (vgl. *McPhail*, 1974, S. 12):

- *Aufnahmefähigkeit* (reception ability) – d. h. die Fähigkeit, die richtige Wellenlänge einzuschalten, zuzuhören, zuzuschauen, die Nachrichten aufzunehmen, die die Bedürfnisse, Gefühle oder Interessen des anderen übermitteln;
- *Interpretationsfähigkeit* (interpretative ability) – d. h. die Fähigkeit, die Nachricht, die eine andere Person sendet, das was sie wirklich meint, was sie wirklich will, korrekt zu interpretieren. Die Übung dieser Fähigkeit beinhaltet gutes Interpretationsvermögen gegenüber nonverbalen Signalen, die oft die wirkliche Nachricht enthalten, die hinter einer verbalen Aussage steckt;
- *Reaktionsfähigkeit* (response ability) – d. h. die Fähigkeit, über angemessene Reaktionen zu entscheiden und sie zu verwirklichen, um den Bedürfnissen des anderen entgegenzukommen. Sie schließt Entscheiden, Bewerten, den Gebrauch von Begründungen ebenso ein wie psychologisches Wissen;
- *Mitteilungsfähigkeit* (message ability) – d. h. die Fähigkeit, angemessene Reaktionen in klar übermittelte unzweideutige Nachrichten umzusetzen.

Als Unterrichtsmethoden oder -strategien, die den Aufbau einer Kommunikationsmoral im Sinne von *McPhail* u. a. begünstigen, müssen zunächst einmal all jene Sozialformen des Unterrichts betrachtet werden, in denen der Schüler Chancen zur Kommunikation mit dem Lehrer und den Mitschülern erhält: Gruppenarbeit, Klassengespräche und -diskussionen sowie gemeinsame Arbeitsprojekte. Diese Methoden zählen zum Grundrepertoire der modernen Schulpädagogik, weshalb sie an dieser Stelle nicht weiter erörtert zu werden brauchen. Ebenso verhält es sich mit Methoden wie Rollenspiel, soziales Entscheidungstraining oder Konfliktspiel, die einer Sensibilisierung der Wahrnehmung von Mitmenschen, der Schulung von Einfühlungsvermögen (Empathie) und der Kommunikationsfähigkeit dienen. Auch hierzu liegt bereits eine Fülle theoretischer wie praktischer Arbeiten vor (z. B. *Shaftel & Shaftel*, 1973; *Daublebsky*, 1973; *Kochan*, 1974; *Bartnitzky*, 1975; zur Orientierung siehe *Teutsch* im vorliegenden Band, S. 137 ff.). Inwieweit es darüber hinaus Möglichkeiten gibt, moralische Erziehung in der Planung und Durchführung des Unterrichts zu berücksichtigen, sollen die folgenden Abschnitte zeigen.

3. Unterricht unter dem Aspekt des Erzieherischen

3.1 Zur Frage der Planbarkeit von Erziehungsprozessen

Die oben angeführte Definition von Erziehung im engeren Sinn der moralischen Erziehung sowie die voranstehenden Überlegungen zur emotionalen Fundierung der Erziehung haben bereits deutlich gemacht, daß hier nicht die Ansicht geteilt wird, Erziehung sei grundsätzlich nichts „Machbares“ und damit auch nicht planbar. Diese Lehrmeinung, wie sie beispielsweise in der normativen Pädagogik auch heute noch vertreten wird (z. B. *Heitger*, 1977), argumentiert etwa folgendermaßen: In der Annahme einer planmäßigen erzieherischen Einflußmöglichkeit des Lehrers auf den Schüler verberge sich ein behavioristisch reduziertes Menschenbild, in dem es keinen Platz mehr für autonomes, mündiges Handeln des einzel-

nen gibt. Der Autonomiegedanke, d. h. die Idee von der Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen, und die Vorstellung, man könne den Heranwachsenden auf ein bestimmtes Erziehungsziel gleichsam manipulierend ausrichten, stellten einen Widerspruch dar. Dieser Widerspruch ergibt sich in der Tat bei einer pädagogischen Zielsetzung wie mündige, moralische Selbstbestimmung und Selbstbestimmtheit (s. o.). Mit der Auflösung dieses Antagonismus durch schlichte Leugnung der Planbarkeit von Erziehung begibt man sich allerdings in ein anderes Dilemma: Letztlich müßte man dann zur Erklärung für das Entstehen einer autonomen Persönlichkeit einen den Menschen von Geburt an innewohnenden Mechanismus, einen anlagebedingten Reifeprozess annehmen oder aber den Menschen von Anfang an als freie und verantwortliche Person betrachten, die ihre Entwicklung durch Akte der Selbstbestimmung laufend selbst gestaltet. Gegen beide Erklärungsmodelle sprechen alle diesbezüglichen anthropologischen, entwicklungspsychologischen Erkenntnisse sowie Befunde der modernen Sozialisationsforschung. Die These von der absoluten Freiheit des Menschen ist obendrein fragwürdig, weil damit alle individuellen wie auch gesellschaftlichen Unzulänglichkeiten personalisiert und dem einzelnen allein angelastet werden können. Dem muß entgegengehalten werden, daß sich menschliches Handeln in durch Erbanlagen und Umwelt verschieden strukturierten und unterschiedlich weiten Spielräumen vollzieht. Diese die Freiheit einengenden Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind nicht statisch; sie sind beeinflussbar durch Akte kollektiver Entscheidung und individueller Selbstbestimmung (wie sonst sollte gesellschaftlicher Wandel oder individuelle Kreativität möglich werden?).

Die Entscheidung des Individuums für eine bestimmte Form der Daseinsverwirklichung setzt voraus, daß Alternativen vorhanden und dem Individuum bekannt und einsichtig sind, d. h. es bedarf des Wissens um den gegebenen Handlungsspielraum. Mit den Worten *Heinrich Roth*: „Selbstkompetenz im Sinne freier und effektiver Selbstbestimmung und mündige Moralität im Sinne kritischer und kreativer Autonomie setzen Sachkompetenz und Sozialkompetenz voraus“ (*Roth*, 1971, S. 389). *Herbart* meint im Grunde denselben Sachverhalt, wenn er davon spricht, der Wille wurzle im Gedankenkreis, der durch Unterricht erweitert, geordnet und gegliedert wird. Hierfür ist Lernhilfe notwendig, die darin besteht, jene zu Sach- und Sozialeinsicht führenden Lernprozesse anzubahnen, die moralische Einsicht und Selbstbestimmung erst ermöglichen. Daß diese Lernprozesse grundsätzlich steuerbar und damit planbar sind, ist eine Erkenntnis der modernen empirischen Lernforschung.

3.2 Konditionierende und befreiende Lernhilfen im Zusammenhang mit moralischer Erziehung

Während des Siegeszuges des verhaltenstheoretischen oder behavioristischen Modelldenkens in der Schulpädagogik und Curriculumtheorie, das Kategorien wie Zweckrationalität, operationalisierte Lernziele, Effektivitätskontrolle, optimale Passung von Unterrichtsmethode und Lernvoraussetzungen u. ä. an seine Fahne geheftet hatte (und dessen Dominanz im letzten Jahrzehnt als Reaktion auf eine der gesellschaftlichen Entwicklung gegenüber obsolet werdenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik verständlich ist und sicherlich auch notwendig war), sah man den Schüler lange Zeit lediglich als ein unbegrenzt pädagogisch verfügbares Objekt, dessen Verhalten oder Handeln in Art, Richtung und Ausmaß – möglichst kontrolliert– steuerbar und vorhersehbar zu sein habe. Zwangsläufig galt das Interesse der wissenschaftlichen Pädagogik und der Erziehungspraxis überwiegend der Erforschung bzw. Anwendung von Lernhilfen nach Art des Reiz-Reaktions-Schemas, die dem eindimensionalen Planbarkeitsdenken methodisch am besten entsprechen. Daß durch diese verhaltenstheoretisch begründete Einseitigkeit eine Verwirklichung moralischer Mündigkeit be-

droht wird, darauf weist z. B. *Roth* mit Nachdruck hin: „Alles Lehren, das uns nur konditioniert, dressiert uns auf einen einzelnen Stimulus und macht uns unfrei. Ein Lehren und Lernen, das uns aus einem adressierten Stimulus-Response-Zwang befreit, eröffnet Spontanität. Wenn Leben eine ganze Situation ins Blickfeld rückt, problemlösendes Verhalten aktualisiert, die Antizipation neuer Lösungsmöglichkeiten provoziert, macht es uns frei für kritische Kreativität“ (*Roth*, 1971, S. 397).

Als pädagogisches Problem stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wo und inwieweit der Abbau von konditionierenden zugunsten „befreiender Lernhilfen“ im Sinne *H. Roths* betrieben und folglich die Chancen für die Entwicklung moralischer Einsicht und Selbstbestimmung erhöht werden können.

Auf der Suche nach Modellen oder Anregungen für befreiende Lernprozesse wird man bei einigen Konzepten der gegenwärtigen Schulpädagogik fündig werden können. Es handelt sich dabei weniger um weitere kurzlebige und modische Artikel einer nach Umsatz schielenden Erziehungswissenschaft. Vielmehr signalisieren sie notwendige Korrekturen gegenüber einer einseitig technologisch ausgerichteten Unterrichtstheorie und -praxis, die ob der unbestreitbar erforderlichen psychischen Anpassung der Menschen an veränderte Lebensbedingungen und Umwelten und des damit verknüpften schulischen Steuerungs- und Planungsbedarfs vergaß, den – wie *Nipkow* es nennt – „Sinnbedarf“ von Schule und Unterricht zu reflektieren und zu berücksichtigen, d. h. die Frage nach dem Wozu von Erziehung, Bildung, Leistung, Chancengleichheit u. ä. zu beantworten (vgl. *Nipkow*, 1977, S. 400 f.). Teilweise wurden diese Konzepte bereits erfolgreich in eine Didaktik des schülerorientierten Unterrichts integriert (s. *Einsiedler & Härle*, 1976). Schulisches Lernen nach dem Verständnis eines schülerorientierten Unterrichts hilft mit, den mangelnden Sinnbedarf zu decken. Es fasziniert und entbehrt nicht einer gewissen Überzeugungskraft festzustellen, von welcher unterschiedlichen Forschungsrichtungen verschiedene Konzeptionen schülerorientierten Unterrichts getragen werden und wie sie „sinnvolles Lernen“ propagieren:

- a) Die *Informations- und Kommunikationstheorie* weist auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen kommunikativen Repertoires von Sender und Empfänger hin, damit sinnvolle Verständigung zwischen den beiden zustande kommen kann (s. hierzu *Mauermann*, 1976, S. 21 ff.).
- b) Die moderne *Unterrichtspsychologie* beruft sich auf kognitive Lerntheorien, wonach Lernen durch Integration des Neuen in bereits vorhandene kognitive Strukturen geschieht. Bedeutungszusammenhänge müssen aufgewiesen und Anknüpfungspunkte gefunden werden, wenn sinnvolles Lernen ablaufen soll (einsichtiges Lernen, entdeckendes Lernen).
- c) Für die *humanistische Psychologie* vollzieht sich Lernen auf die eindringlichste und dauerhafteste, wenn es selbstinitiiert, die ganze Person des Lernenden einbeziehend und „signifikant“ ist, d. h. wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird (*Rogers*, 1974, S. 156 ff.).
- d) Die *humanistische Pädagogik* führt viele Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen (z. B. Apathie, Wechselhaftigkeit, Überanpassung, Unsicherheit) auf unklare Wertvorstellungen zurück und empfiehlt für den Unterricht Methoden der Sinnfindung, um den Schülern zu klaren Werten und Zielen zu verhelfen (*Raths, Harmin & Simon*, 1976).
- e) Die *emanzipatorische Pädagogik* schließlich sieht im Diskurs ein ideales Konzept zur Problematisierung von Sinnzusammenhängen und zur Verständigung über Normen und Wertorientierungen mit dem Ziel einer Konsensfindung, die neues, sinnvolles Handeln ermöglichen soll (s. *Mollenhauer*, 1972).

Unterricht, der zur moralischen Erziehung beitragen will,

- wird verstärkt nach dem Wozu des Lernens fragen müssen;
- wird versuchen müssen, normative Sinnzusammenhänge aufzuweisen, aufzuhellen, zu problematisieren;
- wird zur Klärung individueller Bedürfnisse, Interessen und Wertorientierungen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse, Interessen und Wertorientierungen anderer Menschen, d. h. zur Ermittlung und Vermittlung von Sinn im eigenen Verhalten und Handeln sowie im mitmenschlichen Zusammenleben, verhelfen müssen.

Lernhilfen dieser Art setzen befreiende Lernprozesse in Gang, Lernprozesse, die „nicht zwingen sondern aufklären, nicht dekretieren sondern argumentieren, nicht unterwerfen sondern beraten, nicht suggerieren sondern aufmerksam machen, nicht blinden Gehorsam verlangen sondern zu eigenen kritischen Beurteilungen und Zustimmungen aus persönlicher Einsicht veranlassen, nicht gängeln sondern an die Selbstentscheidung appellieren“ (Weber, 1974a, S. 259).

3.3 Wertklärung als Unterrichtsprinzip

Im Jahre 1976 erschien bei uns die deutsche Übersetzung eines Buches, das in den USA als Standardwerk der „Werterziehung“ (value education) gilt und seit seinem Erscheinen (1966) zahlreiche Auflagen erlebt hat. G. R. Schmidt, der Herausgeber der deutschen Ausgabe von *Raths, Harmin & Simon: Values and teaching – Working with values in the classroom*, hat das Werk mit dem Untertitel „Methoden zur Sinnfindung im Unterricht“ versehen und damit hervorgehoben, worum es den Autoren geht: Sie bieten Anregungen für einen Unterricht an, in dem die Schüler sowohl punktuell-gelegentlich als auch systematisch zum Nachdenken über ihre eigenen Interessen, Neigungen, Freizeitbeschäftigungen, Einstellungen, Erwartungen, Wünsche u. ä. veranlaßt werden. Dadurch soll beim Schüler ein Prozeß des Wertens gefördert werden, an dessen Ende er Klarheit über das, was er wertschätzt, für wünschenswert hält, wofür er eintritt und wonach er handelt, kurz: über seine Werte, besitzt. Da im dritten Teil des vorliegenden Bandes eine ausführliche Darstellung und Kritik der Theorie und der Methoden von *Raths u. a.* erfolgt, mögen an dieser Stelle die folgenden Bemerkungen über Verfahren der Wertklärung ausreichen:

Wertklärung als Unterrichtsprinzip verlangt vom Lehrer zunächst einmal ein hohes Maß an Sensibilität für das, was die ihm anvertrauten Kinder oder Jugendlichen „bewegt“: worüber sie sprechen, was sie als mitteilungswert für andere halten, wie sie auf bestimmte schulische Anforderungen oder Angebote reagieren usw. Diese Äußerungen können nämlich Ansatzpunkte sein für einen Impuls des Lehrers zum Nachdenken über die jeweils zugrundeliegenden Interessen, Einstellungen, Motive u. ä. Dem Schüler soll durch diesen Impuls, den der Lehrer speziell an ihn richtet, bewußtgemacht werden,

- ob er frei wählen konnte (z. B.: Sind deine Klassenkameraden auch dieser Ansicht?);
- ob er aus mehreren Möglichkeiten wählen konnte (z. B.: Hast du dich umgeschaut, bevor du dich entschieden hast?);
- ob er sorgfältig und bedachtsam gewählt hat (z. B.: Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus deiner Entscheidung?);
- ob er glücklich mit seiner Wahl ist (z. B.: Bist du froh darüber, daß du dieser Ansicht bist?);
- ob er sich zu seiner Wahl bekennt (z. B.: Wissen deine Kameraden, daß du dieser Meinung bist?);

- ob er gemäß dem Gewählten handelt (z. B.: Würdest du das auch wirklich tun oder sagst du das bloß so?);
- ob er bereits entsprechende Verhaltensgewohnheiten besitzt (z. B.: Tust du das oft?).

Anlässe für solche Entgegnungen des Lehrers ergeben sich mehr oder weniger zufällig; Adressat ist jeweils der Schüler, der sich gerade wertrelevant geäußert hat. Dieses Verfahren läßt sich jedoch ohne Schwierigkeit stärker systematisieren und auf Gruppen oder Klassen ausdehnen. Hierzu gibt es eine Fülle abwechslungsreicher Strategien (s. *Raths, Harmin & Simon, 1976*, sowie die in den beiden diesbezüglichen Beiträgen im dritten Teil des vorliegenden Bandes zitierte Literatur). Aufgabe des Lehrers wird es sein, bei der Planung seines Unterrichts zu prüfen, ob das jeweilige Unterrichtsthema Elemente enthält, an die ein wertklärendes Verfahren (z. B. wertklärende Diskussion, Arbeitsblatt zur wertenden Stellungnahme, wertklärendes Interview) angeschlossen werden kann.

3.4 Werte und Normen als Gegenstand des Unterrichts

„Wert“ bezeichnet, nach einer verbreiteten sozialwissenschaftlichen Definition, eine bewußte oder unbewußte Vorstellung von etwas „Erwünschtem“, die die Wahl einer konkreten Handlung aus verfügbaren Handlungsalternativen beeinflusst. Was aber ist wünschenswert? Ohne an dieser Stelle auf das Problem der Legitimation von Werten und Normen näher einzugehen (s. hierzu den voranstehenden Beitrag von *E. Weber* in diesem Buch, S. 38 ff.), kann aus der Sicht des Individuums zumindest so viel gesagt werden: Objekte erscheinen mir, dem einzelnen, als wünschenswert, wenn ich mit ihrem Besitz einen tatsächlichen oder vermeintlichen materiellen oder ideellen Nutzen habe oder sein Besitz mich glücklich macht, wenn das Wertungsobjekt also eine Funktion innerhalb meiner Lebensgestaltung und -planung zu erfüllen vermag. Tut es das nicht, dann hat das Objekt für mich keine Bedeutung; es zu erstreben oder gar zu besitzen erscheint mir nicht sinnvoll. Diese von mir wahrgenommene Bedeutungs- oder Sinnlosigkeit eines Objekts kann nun daher rühren, daß ich aufgrund meiner Lebens- und Lernbedingungen gar nicht in der Lage bin, eine mögliche Funktion zu erkennen. Für Aufklärung zu sorgen, weitere Bedeutungszusammenhänge aufzuweisen, neue Alternativen des Wünschenswerten aufzuzeigen usw., das wären in diesem Fall die gebotenen pädagogischen Maßnahmen.

Das, was Unterricht im Rahmen schulischen Lernens zu vermitteln sucht, kann man im weitesten Sinne auch als Vorstellungen über wünschenswerte Verhaltensdispositionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen) betrachten, die die Gesellschaft von ihren Mitgliedern erwartet. Diesen Erwartungen stehen die Bedürfnisse und Ansprüche der Schüler gegenüber. Ausgleich und Versöhnung zwischen beiden zu schaffen, ist ständige Forderung an einen „sinnvollen“ Unterricht und die pädagogische Aufgabe jedes Lehrers. Als eine Möglichkeit dafür kann angesehen werden, dem Schüler – wann und soweit immer dies seine entwicklungsbedingten Kompetenzen zulassen – transparent zu machen, z. B.

- welchen historisch-kulturellen Stellenwert einzelne Schulfächer haben;
- welche Funktion bestimmte Lerngegenstände in einzelnen Ausbildungsgängen einnehmen können;
- in welchem fachlichen und fachübergreifenden Kontext bestimmte Lehr-/Lernziele stehen;
- nach welchen Kriterien die Auswahl von Lernzielen oder lernorganisatorischen Maßnahmen erfolgen;
- welche Konflikte bei der Begründung bestimmter Lernziele oder Methoden entstehen und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind;

- inwieweit sich in der Schule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten auf andere Lebensbereiche transferieren lassen;
- inwieweit der Lehrer nach bestimmten Normen und Werten handelt bzw. handeln muß;
- inwieweit die Institution Schule selbst ein Wert- und Normengefüge darstellt, das wiederum von übergreifenden Normen und Werten abhängig ist.

Durch das Thematisieren solcher unterrichtsbezogener Werte im sog. „Metaunterricht“ werden Sinnzusammenhänge und Vorstellungen über Wünschenswertes erschlossen oder neu strukturiert. Gleichzeitig kann den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, an der Unterrichtsplanung und -gestaltung aktiv mitzuwirken.

Während die Forderung nach Metaunterricht grundsätzlich von allen Fächern her einlösbar ist (wenn auch aufgrund des Selbstverständnisses mancher Fächer und wegen der Zeitknappheit angesichts großer Stofffülle Widerstände abzusehen sind), eignen sich Fächer wie Deutsch, Sozialkunde, Politikunterricht, Erziehungskunde, Religion oder Ethik im besonderen Maße für eine Auseinandersetzung mit Werten: Hier bietet der Lehrplan bereits wertrelevante Themen an. Zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit der Kinder eignen sich Sachverhalte und Situationen, bei denen zwei oder mehrere konfligierende Werte bzw. Normen zu einer Diskussion in der Klasse reizen (z. B. Gemeinwohl contra individueller Vorteil; Kameradschaft contra Ehrlichkeit bzw. Schulnormen; Profitdenken contra Umweltschutz oder körperliche Unversehrtheit; Vergeltung/Rache contra Resozialisierung; Gerechtigkeit contra Elternliebe). In solchen Fällen sind die Schüler angehalten, Begründungen für die eine oder andere Position zu suchen, gegeneinander abzuwägen und öffentlich zu vertreten. Daß mit der Diskussion moralischer Dilemmas – einer Methode, die sich vor allem auf die Forschungsbefunde *L. Kohlbergs* zur Entwicklung des moralischen Denkens berufen kann – tatsächlich Lernfortschritt in bezug auf moralische Urteilsfähigkeit zu erreichen ist, haben *Blatt & Kohlberg* (1975) in einem neunwöchigen Experiment mit 132 Schulkindern von Chicago eindrucksvoll nachweisen können. Anregungen für die Diskussionsführung geben *B. K. Beyer* und *L. Mauermann* im dritten Teil des vorliegenden Bandes (s. auch *Galbraith & Jones*, 1975 und 1976; *Mauermann*, 1978b).

Die im Unterricht zu behandelnden Konfliktfälle sollten für die Schüler bedeutsame Situationen darstellen, d. h. sie sollten realitätsgerecht und altersgemäß sein und die Möglichkeit zur Identifikation mit der vor einem Dilemma stehenden Hauptperson bieten. Gutes Rohmaterial für die Konstruktion solcher Geschichten kann der Lehrer bekommen, wenn er die Schüler nach selbst erlebten moralischen Konflikten befragt. Eine weitere Quelle für Konfliktfälle ist die Schul- und Klassenordnung, deren Normen im Übertretungsfall vom Schüler offen in Frage gestellt werden und deren Funktion und Sinn es dann neu zu erschließen gilt. Lebensnahe Geschichten für Kinder von 8 bis 12 Jahren, bei denen das Ende der Handlung offen bleibt und die Leser nach Abwägen aller Argumente eine – meist moralische – Entscheidung zu treffen haben, bietet das Buch von *Annemarie Norden: Was hätten ihr getan? Dortmund: Schaffstein-Verlag* (1977).

Ein letzter Unterrichtsgegenstand mit normativem Gehalt sei in diesem Zusammenhang noch kurz angesprochen, der alle Auseinandersetzung über Werte und Normen begleitet und weiter oben im Abschnitt über Schulleben und Klassenklima mit Kommunikationsmoral bezeichnet worden ist. Gelingende Kommunikation im Unterricht setzt Diskussionsbereitschaft und Diskursfähigkeit der Beteiligten voraus (s. *Lohmann & Prose*, 1975; *Domke*, 1975). Diese läßt sich anbahnen, indem Sprachbarrieren und Sprechhemmungen abgebaut, Regeln des Miteinander-Diskutierens begründet und eingehalten werden. Ein Kursprogramm, durch das ältere Schüler (Sekundarstufe II) und Erwachsene mit einem Verfahren zur Entscheidung über Verhaltensnormen und zur sinnvollen Änderung des Alltags vertraut

gemacht werden können, haben *Klare & Kroppe* (1977) veröffentlicht. Aufbauend auf einem Konzept der Rechtfertigung von Normen, das in der sog. Erlanger Schule mit der Bezeichnung „rationaler Dialog“ entwickelt worden ist, stellen die Autoren 14 Regeln des rationalen Dialogs auf, die mittels mehrfach erprobter, praxisnaher Übungen (Arbeitsblätter) verarbeitet und angewendet werden können.

3.5 Zum Problem der Ermittlung von Lernfortschritt im Bereich der moralischen Erziehung

Während bei schulischen Unterrichtsfächern oft kurzfristig Lernfortschritt zu erzielen oder Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermerken ist, stellen Einstellungen und Wertorientierungen Persönlichkeitsmerkmale dar, die relativ stabil und nur langfristig beeinflussbar sind. Es wäre demnach unrealistisch, bereits nach wenigen Unterrichtsstunden bedeutsame erzieherische Fortschritte erwarten zu wollen. Als weitere Erschwernis für die Rückmeldung von Lernerfolg tritt hinzu, daß es kaum Instrumente gibt, mit deren Hilfe man objektiv, zweifelsfrei und zuverlässig nachweisen könnte, ob und in welchem Ausprägungsgrad ein Mensch bestimmte Wertorientierungen aufweist. Persönlichkeitsmerkmale dieser Art sind nicht direkt beobachtbar. Sie sind gedankliche Hilfskonstruktionen (hypothetische Konstrukte), die zur Beschreibung und Erklärung individueller Verhaltensweisen herangezogen werden.

Suche ich beispielsweise zu erklären, weshalb die Schülerin A. lieber ein Buch liest als mit ihren Altersgenossinnen Völkerball zu spielen, so kann ich mich im Alltag damit begnügen, A. als „Leserratte“ zu bezeichnen. Mit dem Etikett „Leserratte“ verbinde ich nun eine Anzahl von Annahmen und Vermutungen über die betreffende Schülerin A., die sich wiederum zum Großteil auf Beobachtungen, Kenntnisse und Erfahrungen während meiner eigenen Lerngeschichte gründen, z. B.:

- daß A. täglich mindestens eine Stunde lang liest (das haben mir ihre Eltern erzählt);
- daß A. dadurch persönliche Probleme zu bewältigen sucht oder den Nervenkitzel spannender Bücher liebt (in der eigenen Kindheit ist es einem zumindest so ergangen);
- daß A. im Fach Deutsch sicher eine gute Schulnote hat, im Turnunterricht wahrscheinlich nicht so gute Leistungen vorweisen kann (solche psychomotorisch unterentwickelte Stubenhocker hat man selbst zur Genüge während der Schulzeit und im eigenen Bekanntenkreis erlebt);
- daß A. eine Einzelgängerin ist, die vermutlich wenige Freundinnen hat (denn das Lesen geht auf Kosten der sozialen Kontaktpflege);
- daß A. viele eigene Bücher zu Hause zur Verfügung stehen (denn woher sollte sonst die Anregung zum Lesen gekommen sein);
- daß A. ein ruhiges Kind ist, das ihren Eltern und Lehrern wenig Schwierigkeiten bereitet (denn das intensive Lesen erfordert Ruhe und Abgeschlossenheit, Konzentration und Ausdauer);
- daß A. neugierig und wißbegierig ist (denn Bücher informieren und bilden);
- daß A. früher öfter krank war (denn Bettlägerigkeit animiert zum Lesen) usw.

Gegenüber diesen mit dem Begriff „Leserratte“ verknüpften Alltagstheorien unterscheidet sich eine wissenschaftlich abgesicherte Theorie des Leseverhaltens dadurch, daß etwa die zur Kennzeichnung muttersprachlicher Lernziele verwendeten Persönlichkeitskorrelate (z. B. Bereitschaft zur Teilnahme am Literaturgeschehen) ein zusammenhängenderes, systematischeres, generalisierbareres, bewährteres und objektiveres (d. h. ein von je individuellen Erfahrungsbesonderheiten geringer beeinflusstes) Hypothesenbündel repräsentieren. Dieses Bündel von Hypothesen zu einem bestimmten Persönlichkeitsmerkmal variiert. Sein Umfang ist grundsätzlich nicht endgültig festlegbar; er richtet sich nach dem jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Es gibt Persönlichkeitsmerkmale, über die man relativ umfangreiches und genaues Wissen zu haben glaubt, und solche, die überwiegend vage Vermutungen beinhalten. Zu den erstgenannten könnte man die kognitiven Fähigkeiten des Menschen rechnen (z. B. Intelligenz), während sich unter letzteren mit großer Wahrscheinlichkeit Verhaltensbereitschaften aus dem Bereich der Wertorientierungen befinden werden.

Die prinzipielle Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Theorienbildung einerseits und der teilweise sehr breite Umfang wissenschaftlicher Erkenntnisse andererseits machen es notwendig, sich bei der

Verwendung personenbezogener Begriffe über deren Gebrauch zu verständigen, d. h. Übereinkünfte über deren Umfang und Reichweite zu treffen. Um bei dem Beispiel „Leserate“ zu bleiben: Welche Verhaltensweisen sollen als Anzeichen (Indikatoren) einer „Bereitschaft zur Teilnahme am Literaturgeschehen“ gelten: Zahl der eigenen Bücher? Zeitaufwand für Buchlektüre? Verwendung des Taschengeldes zum Bucherwerb? Bezug einer Fachzeitschrift für Bibliothekare? Bettlägerigkeit? Lektüre des Feuilleton-Teils der Süddeutschen Zeitung? Besuch von Dichterlesungen? Deutschnote? . . . Inwiefern sind diese Indikatoren eindeutig (z. B. kann die Zahl der eigenen Bücher auch Indikator für den Wohlstand der Familie sein)? Wie lassen sich die Indikatoren in Beobachtungs- und Erhebungsanleitungen umsetzen (operationalisieren): Messen z. B. des Zeitaufwands für Buchlektüre in Stunden? Minuten? täglich? wöchentlich? Erhebung durch direkte Beobachtung? durch Fragebogen? Es wird deutlich, daß auf dem Wege zu exakten und intersubjektiv akzeptierten Begriffen eine Reihe von durchaus nicht unumstrittenen Entscheidungen zu treffen sind. Am Ende dieses Klärungsprozesses steht eine operationalisierte Begriffsfestlegung, die die gegenüber alltagssprachlichen Etikettierungen präzisere Beschreibung einer Person erlaubt.

Im Falle einer Lernfortschrittsermittlung würde diese präzise beschreibende Kennzeichnung insofern weiterhelfen, als beispielsweise Abweichungen von einer idealtypischen Beschreibung (Lernziel) feststellbar werden oder bei einer wiederholten Diagnose nach einem bestimmten Zeitraum unter Umständen die Indikatoren anders ausgeprägt sein können, so daß der Schluß auf ein verändertes Persönlichkeitsmerkmal ermöglicht wird. Von Zeit zu Zeit mag diese „summativ“ Diagnose recht aufschlußreich sein, z. B. wenn es dem Lehrer um die Analyse der Lernvoraussetzungen in seiner Klasse geht. Will er jedoch die diagnostischen Daten interpretieren, d. h. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge aufzeigen, um seinen Unterricht zu verbessern oder individuelle Lernprozesse zu fördern, so genügen ihm die Daten über den jeweiligen Ist-Stand des Schülers nicht. Der Lehrer braucht dann zusätzlich Informationen über die Bedingungen, unter denen das Lernen beim Schüler abgelaufen ist: Inwieweit lassen sich festgestellte Veränderungen überhaupt auf den Unterricht zurückführen? Gab es noch andere Einflüsse? Inwieweit besteht ein Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers, die unter Umständen eine Änderung förderten oder hemmten? Erst durch die Rekonstruktion des Lernprozesses und seiner Bedingungen können Verhaltensweisen erklärt und neues Lernen begründet werden (vgl. *Projektgruppe*, 1973; *Kutscher*, 1977; *Garten*, 1977; *Kunert, Mauermann, Schulte & Seisenberger*, 1977).

Dieser kleine wissenschaftstheoretische Exkurs sollte lediglich einige Probleme andeuten, die es bei der Ermittlung von Lernfortschritten im Bereich der moralischen Erziehung zu bewältigen gilt. Es käme einer maßlosen Überforderung des Lehrers gleich, wollte man von ihm verlangen, solche Probleme im Rahmen seiner Beurteilungsaufgaben anzugehen. Hier ist zunächst einmal die wissenschaftliche Pädagogik aufgerufen, das offensichtliche pädagogisch-diagnostische Brachland in diesem Sektor urbar zu machen. Bis zu einer – in absehbarer Zeit wohl kaum zu erwartenden – Ernte wird sich der Praktiker anspruchsloserer Methoden der Lernfortschrittsermittlung bedienen müssen. Einige davon seien im Folgenden wenigstens angedeutet. Sie sind keineswegs „originell“, sondern werden von vielen Lehrern bereits angewandt:

a) *Fragebogen* über individuelle Interessen, Hobbys, Lieblingsbeschäftigungen, -fächer und -spiele, Vorhaben, Probleme, Ziele u. ä.: Die Antworten der Schüler sind besonders am Anfang eines Schuljahres von Bedeutung, wenn der Lehrer noch wenig über die Schüler weiß. Sie können Anknüpfungspunkte für wertklärende Diskussionen oder klärende Impulse im Sinne der Strategien von *Raths, Harmin & Simon* (1976) sein. Wird dieser Fragebogen etwa am Ende des Jahres erneut ausgefüllt, bietet sich Lehrern und Schülern die Möglichkeit, über einen eventuellen Wandel der Interessen oder Wertvorstellungen und deren mögliche Ursache zu sprechen.

b) *Bedeutsame Situationen*: Diese Technik wurde von der englischen Forschergruppe um *Peter McPhail* (1978) angewandt. Sie stellte einer repräsentativen Stichprobe von 8–13 Jahre alten Kindern drei Fragen:

1. Schreibe und zeichne darüber, wie dich einmal jemand *glücklich* oder *froh* gemacht hat! Beschreibe, was du daraufhin getan hast!

2. Schreibe und zeichne darüber, wie dich einmal jemand *erschreckt* hat oder *zornig* oder *unglücklich* gemacht hat! Beschreibe, was du daraufhin getan hast!
3. Schreibe und zeichne darüber, wie du bei anderen Leuten gewesen bist und *unsicher* warst, wie du dich verhalten solltest! Wie hast du dich verhalten? (Übersetzung vom Verfasser dieses Beitrags, L. M.)

Die Geschichten, die von den Kindern aufgeschrieben oder gezeichnet worden waren, dienten *McPhail u. a.* zur Entwicklung von Curriculumelementen für moralische Erziehung (s. *Mauermann, 1978c*). Wenn der Lehrer diese Fragen über glückliche, unglückliche oder Unsicherheit auslösende Situationen (*McPhail u. a.* nennen sie „significant situations“) seinen Schülern stellt, erhält er mit den Antworten nicht nur Aufschluß über bedeutsame Probleme von Kindern, sondern er wird sicher auch manche der Episoden, die oft von Normenkonflikten oder Benimm-Regeln handeln, als Ausgangspunkt für lebensnahe Diskussionen und soziales Entscheidungstraining verwenden können.

c) *Arbeitsblätter zur Wertklärung*: Falls der Lehrer öfter Arbeitsblätter einsetzt, um die Kinder über die eigenen Wertvorstellungen zum Nachdenken anzuregen, empfiehlt es sich, eine Sammelmappe von jedem Schüler anlegen zu lassen und von Zeit zu Zeit die Schüler zur Überprüfung von Stabilität und Wandel bestimmter Werte anzuhalten.

d) *Diagnose des moralischen Urteilsniveaus*: Ein Lehrer, der mit der *Kohlbergschen* Theorie der kognitiven Entwicklung des moralischen Bewußtseins vertraut ist und mit moralischen Dilemmas in seiner Klasse arbeitet, wird sich mit der Zeit eine Sammlung von typischen Schülerbegründungen auf einzelnen Stufen des moralischen Urteils anlegen können. Ein Vergleich der schriftlichen Antworten zu einem bestimmten Dilemma zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres informiert über eventuelle Fortschritte in der Urteilsfähigkeit.

e) *Informelle Einstellungstests*: In der Sozialpsychologie werden Einstellungen am weitaus häufigsten mit Hilfe von Einstellungsskalen oder durch Persönlichkeitsfragebogen erfaßt. Da bei der Konstruktion, Verwendung und Interpretation solcher Instrumente eine Reihe von test- und meßtheoretischen Problemen zu bewältigen sind und eine Vielzahl von Fehlerquellen die Aussagekraft der Testergebnisse beeinträchtigen kann, verlangen diese Techniken vom Lehrer, der sie in seine Unterrichtsarbeit einbringen will, zumindest grundlegende Kenntnisse in empirischen Forschungsmethoden (zur Einführung s. z. B. *Friedrichs, 1973, S. 172–188; Schmidt u. a., 1975, S. 29–67*). Mit Sorgfalt entwickelte informelle Einstellungstests haben den Vorteil, daß sie gezielt (= kriterienorientiert) bestimmte, für moralische Erziehung relevante Einstellungen oder Wertorientierungen erfassen können.

Ein letzter Gedanke sei in diesem Zusammenhang dem Adressaten der Erfolgsmeldung erzieherischer Schularbeit gewidmet. Sicher hat der Lehrer berechtigtes Interesse, die Wirksamkeit seines Unterrichts zu kontrollieren, indem er die Schüler seiner Klasse „prüft“. Dies darf m. E. jedoch nicht dahingehend ausarten, daß nun in Analogie zu den Fächern des Stundenplans Zensuren für moralisches Verhalten etabliert werden oder gar die nach langem Hin und Her endlich abgeschafften Kopfnoten der Zeugnisse (Betragen, Fleiß) in neuer Form wieder auferstehen. Gerade im Hinblick auf ein Erziehungsziel der moralischen Mündigkeit, die von sachlicher und sozialer Kompetenz getragen und durch individuelle Selbstbestimmung gekennzeichnet ist, muß hier das „Prinzip der Subsidiarität in der pädagogischen Diagnostik“ (vgl. *Flammer & Gutmann, 1977*) aufrechterhalten werden, d. h. der Schüler ist zunächst als ein aktiv „autodidaktisch“ Lernender zu betrachten, der Lernen zu einem wesentlichen Teil selbst „tun“ muß und dem „Hilfe nur gegeben wird, wenn sie wirklich gefragt oder benötigt wird“ (*Flammer & Gutmann, 1977, S. 89*). Pädagogische Beurteilung ist demnach nur dann zu fordern, wenn sie eine Funktion innerhalb selbstbe-

stimmter Lernprozesse zu erfüllen vermag. Im Falle des moralischen Lernens wird Lernkontrolle vor allem den Zweck verfolgen, den Schüler zur Selbstreflexion, zum Nachdenken über seine Wertvorstellungen und normativen Orientierungen anzuregen. Schon der Verdacht einer „Gesinnungsschnüffelei“ durch den Lehrer würde dagegen eine vertrauensvolle pädagogische Atmosphäre, das emotionale Fundament jeglicher moralischer Erziehung, zunichte machen (an die Verschwiegenheitspflicht des Lehrers sei in diesem Zusammenhang erinnert; vgl. z. B. § 14 der Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern – LDO – vom 3. 10. 1977).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Lernfortschritt im Bereich der moralischen Erziehung beruht allen bisher hierzu vorliegenden Forschungsergebnissen nach auf dem Zusammenwirken sehr vieler Einflußgrößen. Die Schule bildet dabei einen Faktorenkomplex neben anderen (wie Familie, soziokulturelles Milieu, Peer-Gruppen). Der schulische Beitrag zur Entwicklung moralisch mündiger, selbstbestimmender und selbstbestimmter Persönlichkeiten hängt selbst, wie die Analyse im ersten Teil dieses Aufsatzes zeigen sollte, von staatlich-institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab. Trotzdem hat es den Anschein, als würden selbst die eingeschränkten schulischen Möglichkeiten gegenwärtig nicht in zureichender Weise genutzt.

Als ein Schwerpunkt zur stärkeren Beachtung erzieherischer Aspekte wurde genannt: die Minderung der Kluft zwischen formalisiertem und informellem schulischen Lernen, um damit eine für moralische Erziehung notwendige emotionale Fundierung zu schaffen. Sodann wurde die Frage erörtert, welche Chancen ein unter erzieherischen Aspekten geplanter Unterricht eröffnen könnte. Ein erstes Augenmerk galt allgemein jenen Lernhilfen, die Antwort auf die Frage nach dem Wozu schulischen Lernens zu geben versuchen, indem sie Sinnzusammenhänge aufweisen und aus der Enge bloß konditionierender Lernprozesse befreien. Anschließend wurde die Methode der Wertklärung diskutiert, die dem Schüler zu Wertklarheit durch Bewußtmachen eigener Interessen, Neigungen, Ziele, Einstellungen u. ä. verhelfen will. Des weiteren stellen hypothetische oder selbsterlebte moralische Dilemmasituationen Gelegenheiten dar, Entscheidungen über konfligierende Werte und Normen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und so die moralische Urteilsfähigkeit des einzelnen zu fördern. Ein abschließender Abschnitt beschäftigte sich mit der Lernfortschrittsermittlung in der moralischen Erziehung. Hierzu wurden Probleme bei der Operationalisierung von moralischem Lernen aufgezeigt und einige mögliche Techniken zur Sammlung erzieherisch relevanter Daten erwähnt.

Gegen die in diesem Beitrag entwickelten Vorstellungen von einem erzieherisch bedeutsamen Unterricht lassen sich Einwände aus mindestens zwei Richtungen erwarten:

a) Dem reformpädagogisch orientierten Lehrer mögen die Vorschläge zu intellektualistisch, zu wenig handlungsbezogen erscheinen und einer Tendenz des bloßen „Räsonnieren“ oder „Maulbrauchens“ (*Pestalozzi*) Vorschub leisten. Dieser Einwand trifft zu, wenn man die notwendigen flankierenden Maßnahmen für moralische Erziehung außer acht läßt, die im zweiten Teil dieses Beitrags angesprochen worden sind: Maßnahmen zur Verminderung der Kluft zwischen schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen. Daß die Umgestaltung der modernen Schule in einen „Erfahrungsraum“ ein mühseliges Unterfangen darstellt, davon gibt beispielsweise die Bielefelder Laborschule ein beredtes Zeugnis ab (s. *Hentig*, 1973 und 1976).

b) Dem kritisch-emanzipatorischen Pädagogen werden die Vorschläge unter Umständen zu wenig weitgehend, zu sehr auf den Raum der Schule beschränkt, zu unpolitisch erscheinen.

Die Berechtigung dieses Einwands wäre in dem Falle gegeben, wenn er von der Annahme getragen würde, moralische Erziehung erschöpfe sich in der kritiklosen Tradierung von gesellschaftlichen Werten und Normen und in der bloßen Anpassung der Schüler an sie. Die Auseinandersetzung mit Werten innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft und die Herannahme dieser Auseinandersetzung in den schulischen Unterricht kann gar nicht reibungslos und konfliktfrei verlaufen. Insofern versteht sich eine moralische Erziehung, wie sie hier vertreten wird, ebenfalls als Einübung in die politische Praxis – wenngleich auch mit Hilfe von Methoden, die dem eingeschränkten politischen Erfahrungsraum „Schule“ angemessen sind und die den Grenzen des schulisch Machbaren Rechnung tragen.

Diese pragmatische Sicht sollte m. E. durch einen weiteren Akt der Selbstbescheidung der Schule und der in ihr Tätigen ergänzt werden, nämlich durch das Bewußtwerden, daß die Parole von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ und der Auftrag zur moralischen Erziehung der Heranwachsenden nicht nur an sie gerichtet sind, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem ansprechen, das in mindestens gleichem Umfang auch die außerschulischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (z. B. Familie, Jugendarbeit) betrifft, die gleichzeitig zur Mitarbeit gewonnen werden müssen. So könnte von vornherein ein Effekt vermieden werden, der häufig im Gefolge von schulischen Reformbemühungen der letzten Jahre sich einstellte: Resignation und Restauration aufgrund unerfüllter Erwartungen.