

Psychologische, didaktische und methodische Überlegungen zur Werterziehung

Autor(en): **Müller-Fohrbrodt, Gisela**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **71 (1984)**

Heft 15: **Werterziehung in der (öffentlichen) Schule**

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533181>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Psychologische, didaktische und methodische Überlegungen zur Werterziehung

Gisela Müller-Fohrbrod

Dieser Beitrag zur Werterziehung versucht, in relativ komprimierter Form eine Reihe von wichtigen Grundüberlegungen zum Thema zusammenzutragen. Für den Praktiker, der vor allem nach konkreten methodischen Vorschlägen sucht, sind vermutlich die Literaturhinweise im letzten Abschnitt am ergiebigsten. Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil soll mit einigen Szenenbeschreibungen in das Thema einstimmen und einige grundsätzliche Fragen zur Werterziehung in der Schule aufwerfen. Danach folgen einige begriffliche Klärungen und eine kurze Reflexion über die Funktion von Werten. Am Ende des ersten Teils werden die wichtigsten Gesichtspunkte vorgestellt, die von den verschiedenen Ansätzen zur Werterziehung berücksichtigt wurden und für die bisher zum Teil unterschiedliche Lösungen vorgeschlagen worden sind. Im zweiten Teil geht es dann um lerntheoretische Aspekte, um didaktische Prinzipien und um einige methodische Überlegungen zur Werterziehung.

1. Szenen mit Wertproblemen

An welche Situationen denken jene, denen Werterziehung am Herzen liegt; welche Mängel meinen sie im Alltag festgestellt zu haben?

a) *Lehrer* sind schockiert über sinnlose Zerstörung öffentlichen Eigentums, von der Telefonzelle bis zu den Schultoiletten usw.; sie beklagen, dass bei Jugendlichen Werte wie Eigentum nichts mehr zu gelten scheinen. Das betrifft auch viele andere Werte wie Bescheidenheit, Ehrfurcht, Disziplin, Pflichterfüllung usw.

b) Von *Vertretern unterschiedlicher politischer Ausrichtungen* – und nicht nur von ihnen – wird beklagt, dass die Schule über der Vermittlung von Wissen den Aspekt der Bewertung des Wissens vernachlässige. Gerade technisch-naturwissenschaftlicher Fortschritt könne aber nur zum Segen für die

Menschheit werden, wenn man die Ergebnisse auf einem Werthintergrund würdige.

c) *Politiker* beklagen auch, dass die Werte unserer Demokratie nicht ausreichend von den Jugendlichen verinnerlicht seien: man sorgt sich um den Fortbestand der Demokratie, gerade wenn die Lebensbedingungen ungünstiger werden.

d) *Jugendliche* klagen über Orientierungslosigkeit, beobachten sie doch täglich, dass sehr unterschiedliches Verhalten mit denselben Werten begründet wird, z.B. mit Frieden, mit Solidarität, mit Freiheit. Wie also soll man die Fülle der Argumente beurteilen, die die verschiedenen Parteien vortragen, was dient tatsächlich der Realisierung der Werte und was dient nur zur Bemäntelung egoistischer Interessen?

e) Wie sollen Kinder Werte der Freundschaft, der Solidarität, der Gerechtigkeit, des Konsumverzichts, der Toleranz entwickeln, wenn die ganze Umwelt ihnen ständig etwas anderes vorlebt. Das gilt auch für die Schule. Man kann doch Kindern nicht mit lehrerzentriertem, mit Zwang und Notendruck arbeitendem Unterrichtsstil die Werte Freiheit, Mitbestimmung, Verantwortlichkeit nahebringen.

Man könnte noch viele weitere solche Situationsbeschreibungen und Klagen über Mängel im Bereich der Werterziehung zusammenstellen und käme noch auf weitere Facetten des Problems. Die Beispiele sollten Sie nur einstimmen in die Thematik.

2. Sammlung von grundsätzlichen Fragen zur Werterziehung

Als Fortsetzung dieser Einstimmung möchte ich nun noch einige Fragen aufwerfen, die ich von Lehrern in bezug auf die Werterziehungsaufgabe wiederholt gehört habe.

a) Ist das Thema Werterziehung eigentlich überhaupt wert, diskutiert zu werden? Wird

nicht schon seit eh und je Werterziehung betrieben und zwar zufriedenstellend?

Oder gibt es tatsächlich Veränderungen gegenüber früher, entweder in der Schule selbst, bei der Schülerschaft, den Lehrern, den Lehrplänen, den Anforderungen oder in der Lebenssituation, den Zukunftsperspektiven, den Problemen, die sich heute stellen?

b) Kann Werterziehung überhaupt Aufgabe der Schule in einer pluralistischen Gesellschaft sein oder ist das nicht vielmehr Angelegenheit der Eltern?

c) Falls die Schule doch zuständig ist, wie soll das Pluralismusproblem bewältigt werden? Auf welche Werte kann man sich denn heute überhaupt noch einigen? Braucht Werterziehung nicht prinzipiell einen einheitlichen Kontext, wenn man überhaupt etwas erreichen will?

d) Können Lehrer die Aufgaben der Wert-erziehung noch zusätzlich zu der Stofffülle bewältigen? Oder soll es da ein eigenes Fach geben?

e) Und wenn die Schule die Aufgabe der Werterziehung übernimmt, wird sie sie dann nicht genauso didaktisieren wie den übrigen Stoff bzw. verhalten sich die Schüler dann vor ihr nicht ebenso unbeteiligt wie in anderen Bereichen des Unterrichts?

f) Wenn es aber anders bzw. besser laufen soll, näher an den für Schüler relevanten Fragen, braucht man dann nicht eigens dafür ausgebildete Lehrer oder gar Psychologen?

g) Wird das ganze Thema nicht überhaupt zu stark sozialwissenschaftlich und psychologisch angepackt? Wird nicht zuviel reflektiert und relativiert, was eigentlich selbstverständlich sein sollte? Verunsichert das viele Reflektieren die Schüler nicht mehr, als dass es ihnen Orientierung gibt?

Ich gebe im folgenden nicht systematisch Antworten auf diese Fragen, sie bilden aber den Hintergrund meiner Ausführungen.

3. Begriffliche Klärungen

In einem ersten Schritt sollen einige definitorische Festlegungen getroffen werden, auch wenn dies im Bereich der Werte nicht ganz einfach ist.

a) *Werte* sind überindividuell akzeptierte, leitende Prinzipien, die wünschenswerte Quali-

täten des Lebens auf sehr hohem Abstraktionsniveau bzw. Allgemeingrad formulieren. Diese Prinzipien sollen sowohl das soziale als auch das individuelle Leben ausrichten und sind mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Verpflichtungscharakter versehen.

Wie der Verpflichtungscharakter begründet wird, also ob z.B. mit persönlicher Einsicht oder weil Eltern oder Gesetze es fordern, hängt stark vom Alter des Begründers und von der Art der Lernprozesse ab, durch die der Verpflichtungscharakter erworben wurde, also z.B. ob durch Verstärkungslernen, Modelllernen, kognitives Lernen.

Als Folge nicht erfüllter Verpflichtungen gegenüber den Werten treten aufgrund eines Selbstbewertungsprozesses Schuld- und Schamgefühle auf. Diese Schuld- und Schamgefühle entfalten, richtig dosiert, eine das Verhalten motivierende und steuernde Kraft. Bei zu starker Ausprägung können sie aber auch einengend, unflexibel, ja handlungsunfähig machen. Sie spiegeln dann Störungen in den Selbstbewertungsprozessen und ein beeinträchtigtes Selbstwertgefühl wider (MONTADA 1982).

b) Werte stehen in engem Wechselverhältnis mit individuellen *Bedürfnissen*; denn Werte sollen letztlich dazu dienen, die individuellen Bedürfnisse des einzelnen so zu befriedigen, dass dadurch nicht die Befriedigung der Bedürfnisse der anderen Menschen nennenswert beeinträchtigt wird. Da der Mensch ein soziales Wesen und immer auf Gemeinschaft angewiesen ist, entsteht eine ständige Wechselbeziehung zwischen individuellen Bedürfnissen und deren optimaler Befriedigung im Rahmen der Gemeinschaft und den dazu nötigen, das Zusammenleben regulierenden Prinzipien bzw. Werten.

Geschichtlich gesehen besteht das Problem darin, allgemeine Prinzipien bzw. Werte zur Regulierung des Zusammenlebens zu finden und sie in einer Art und Weise im Alltag zu konkretisieren, die nicht ihrerseits dazu führt, dass die individuellen Bedürfnisse einzelner Menschen oder einzelner Gruppen noch stärker eingeschränkt werden, als es bei freiem Ausleben der individuellen Bedürfnisse geschähe.

c) Die Lösungen für dieses schwierige Problem des sozialen Interessenausgleichs un-

terliegen einem ständigen *historischen Wandel* und sind *von situativen Rahmenbedingungen abhängig*. Der Wandel kommt z.B. durch veränderte Rahmenbedingungen, aber auch durch Unzufriedenheit mit den bisherigen Lösungen zustande.

Grundsätzlich sind wohl die meisten von uns bereit anzunehmen, dass wir im Laufe der Geschichte immer bessere (gerechtere) Lösungen für den sozialen Interessenausgleich finden, z.B. dadurch, dass immer mehr Menschen in den Interessenausgleich einbezogen werden. Von daher ist es auch wichtig, dass frühere Lösungen nicht in Vergessenheit geraten bzw. dass wir die Geschichte dieses schwierigen und mit Rückschlägen durchzogenen Wertwandlungsprozesses nicht vergessen.

Andererseits muss man auch jeweils die veränderten Rahmenbedingungen berücksichtigen und kann nicht einfach alte Lösungen über alle Zeiten für gültig erklären oder wieder in Kraft setzen, ohne dass sie den neuen Gegebenheiten angepasst wurden und ohne dass man darüber nachdenkt, warum die Lösung seinerzeit als nicht mehr genügend angesehen wurde.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel für den Wandel zu einer besseren Lösung:

Ein Fortschritt auf dem Weg zu Gerechtigkeit war früher einmal, dass jeder einen Richter anrufen konnte. Auf einer späteren Stufe wurde diese Lösung als unbefriedigend erlebt. Die verbesserte Realisierung von Gerechtigkeit verlangte nun, dass dieser Richter auch eine unabhängige Gewalt darstellt.

Ein Beispiel für Wertwandel aufgrund veränderter Rahmenbedingungen:

Erfüllung in der Arbeit zu finden, kann allgemein als Wert akzeptiert werden, solange es nicht nur wichtig ist, dass alle arbeiten, sondern solange auch jeder Arbeit bekommen kann, der es wünscht. Wenn nicht mehr genug Arbeit vorhanden ist, muss man auch zulassen und akzeptieren, dass jemand, der keine Arbeit bekommen kann, persönlichen Lebenssinn auf andere Weise findet, andernfalls wird er sich auf die Dauer durch den allgemeinen Wert, die Erfüllung des Lebens in der Arbeit zu finden, in seinen individuellen Bedürfnissen beeinträchtigt sehen.

d) Ein spezielles, die Wertproblematik verkomplizierendes Problem besteht *in der sprachlichen Fassung der Wertkonzepte*. Es

ändert sich nämlich nicht nur die inhaltliche Bestimmung von Werten, sondern auch das sprachliche Etikett. Beides kann unabhängig voneinander variieren, was die Verständigung über Werte besonders erschwert.

Auch dazu ein Beispiel:

Was der eine Pflichterfüllung nennt, nennt der andere Kadavergehorsam; was der eine Brüderlichkeit nennt, nennt der andere Solidarität und erklärt Brüderlichkeit für Gefühlsduselei, während wiederum dem ersten Solidarität nach linker Gleichmacherei klingt.

e) Werte stehen nicht einzeln, sondern bilden ein *Wertsystem*, d.h. sie ergänzen sich. Uneinigkeit über Werte entsteht vielfach nicht in bezug auf einzelne Werte, sondern in bezug auf die Gewichtung bzw. die Stellung im Wertsystem. Das Wertsystem ist ein komplizierter und komplexer Lösungsversuch für das oben beschriebene Problem des Interessenausgleichs.

Das Wertsystem ist dazu noch in sich *hierarchisch geordnet*. Auch eine Verschiebung innerhalb der Wertehierarchie geschieht vielfach durch historischen Wandel.

f) Die abstrakten bzw. auf sehr hohem Allgemeingrad formulierten Werte müssen auf vielfältige Weise und über verschiedene Zwischenstufen im Verhalten *konkretisiert* werden. Solche zunehmend spezielleren Konkretisierungen von Werten finden wir z.B. in Einstellungen, in Normen, in Gesetzen, in Verhaltensregeln und in einzelnen Verhaltensweisen, worauf ich in den folgenden Punkten noch näher eingehe.

Nehmen wir wiederum ein Beispiel: Wenn Wahrheitsliebe für jemanden ein wichtiger Wert ist, ist doch in jeder konkreten Situation noch festzustellen, welches Verhalten dem Wert der Wahrheitsliebe am besten gerecht wird und ob das Verhalten auch nicht gleichzeitig vielleicht einen Wert verletzt, der der betreffenden Person genauso wichtig oder gar noch wichtiger ist als die Wahrheitsliebe.

f1) *Einstellungen* sind wertende Stellungnahmen in bezug auf ein mehr oder weniger konkretes, abgrenzbares Objekt oder Subjekt, z.B. Einstellungen zur Gesamtschule, zur Todesstrafe, zu den Amerikanern. Einstellungen sind über die Zeit nicht ganz so stabil wie Werte, lassen sich also etwas leichter verändern. Ihr Gültigkeitsbereich ist durch die Bestim-

mung eines Objekts bzw. Subjekts stärker eingegrenzt als bei Werten.

Wem Wahrheitsliebe am Herzen liegt, der hat möglicherweise eine negative Einstellung zu manchen Boulevard-Blättern, weil sie es mit der Wahrheit oft nicht ganz so ernst nehmen.

f2) *Normen* sind Verhaltensrichtlinien auf mittelhohem bis niedrigem Abstraktionsniveau (Verhaltensregeln), deren Einhaltung bzw. Befolgung mehr oder weniger spürbar sanktioniert wird. Solche Normen können in unterschiedlich grossen Gruppen Gültigkeit haben, z.B. in der Familie, im Freundeskreis, in der Gemeinde, im Staat.

Wem Wahrheitsliebe sehr wichtig ist, der wird bei der Steuererklärung wahrscheinlich ehrlicher sein und sich über Normverletzungen in diesem Bereich stärker empören.

Normen sind über die Zeit ähnlich stabil wie Einstellungen, sind aber in der Regel situationsspezifischer gefasst.

f3) *Verhaltensweisen* haben den geringsten Gültigkeitsbereich. In ihnen konkretisieren sich Werte, Einstellungen, Normen, allerdings nicht geradlinig, sondern variiert durch persönliche Eigenart, persönliche Bedürfnisse, situative Bedingungen usw. Sie sind hoch situationsspezifisch und über die Zeit wenig stabil, also am leichtesten zu ändern.

Ob jemand, dem Wahrheitsliebe sehr wichtig ist, einem Schwerkranken die Wahrheit über seinen Zustand sagt, hängt sicher von mancherlei Besonderheiten der konkreten Situation ab, z.B. wie nahe er dem Kranken steht, welche Reaktion er von ihm erwartet, ob der Kranke selbst es wünscht usw.

f4) Von den Verhaltensweisen kann man noch den häufig anzutreffenden Fall der Verhaltensgewohnheit abspalten. *Verhaltensgewohnheiten* sind über lange Zeit praktizierte und verfestigte Verhaltensweisen, deren Auslösung und Ablauf automatisiert sind. Sie sind sehr situationsspezifisch und sehr zeitstabil, also relativ schwer zu verändern.

Falls jemand von klein auf gelernt hat, auf die Frage nach dem eigenen Befinden routinemässig mit «Danke, gut!» zu antworten, wird – trotz sonstiger grosser Wahrheitsliebe – möglicherweise gar nicht realisieren, dass er in dieser Situation häufig nicht die Wahrheit sagt.

g) Nicht nur verschiedene Werte untereinander, sondern vor allem auch verschiedene Weisen ihrer Konkretisierung führen zu intrapersonalen und interpersonellen *Wertkonflikten*, also zu Wertkonflikten entweder in einer Person oder zwischen mehreren Personen.

Z.B. kann jemand zwar einerseits wahrheitsliebend sein, aber andererseits fürchten, dass die Wahrheit über seinen Zustand dem Schwerkranken den Lebensmut nimmt. Es kann aber auch sein, dass jemand anderes ihm dies entgegenhält und menschliches Mitgefühl in dieser Situation für wichtiger erklärt.

4. Funktionen von Werten

Werte können für das einzelne Individuum wie auch für Gruppen unterschiedlichster Art und Grösse bis hin zum Staat verschiedene Funktionen übernehmen:

a) *Orientierende Funktion*

In einer konkreten Situation können Werte bei der Entscheidung helfen, welches Verhalten gewählt werden soll; das gilt insbesondere auch für konflikthaltige Situationen, in denen eine Entscheidung zwischen unvereinbaren Handlungsalternativen getroffen werden muss.

b) *Motivierende Funktion*

Zu der ausrichtenden, orientierenden Funktion kann auch noch eine motivierende, Verhalten in Gang setzende kommen, um den Wert zu realisieren. Wie stark die Motivation ist, hängt von der Stärke der erlebten Verpflichtung gegenüber dem betreffenden Wert ab.

c) *Integrierende Funktion*

Das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Gruppe wird u.a. dadurch gefördert, dass sich die Gruppenmitglieder gemeinsamen Werten verpflichtet fühlen; ohne ein Mindestmass an gemeinsamen Werten kann nach Auffassung der meisten Sozialpsychologen eine Gruppe nicht existieren (s. z.B. MANN 1974³). Dasselbe gilt auch für den Staat. So wie Werte für die Gruppe eine integrierende Funktion haben, so können sie diese auch für das einzelne Individuum bekommen. Der einzelne möchte im

Einklang mit seinen Werten leben. Seine Identität konstituiert sich aus der Übereinstimmung zwischen seinen Wertüberzeugungen und seinem Handeln in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeiten.

d) Legitimierende Funktion

Mit allgemein akzeptierten Werten kann man konkrete einzelne Verhaltensweisen begründen bzw. legitimieren. Man kann sie allerdings auch kritisieren, wenn die verkündeten Wertmassstäbe nicht genügen. Gerade wenn wir eigene Bedürfnisse befriedigen, liegt uns an einer Legitimation des entsprechenden Verhaltens, um damit deutlich zu machen, dass wir nicht nur an uns denken, sondern etwas tun, was auch die Bedürfnisse der Allgemeinheit berücksichtigt (s. ECKERT 1983; MÜLLER-FOHRBRODT 1984). Wir legitimieren dann unser Verhalten möglichst noch durch einen Wert.

e) Sinnstiftende Funktion

Diese Funktion ist mit der orientierenden und motivierenden eng verwandt bzw. verbindet die beiden Funktionen auf einem höheren Niveau. Die Verwirklichung von Werten bzw. das Ringen darum kann zum Lebensinhalt werden. In der Regel verbinden sich dann Werte mit anthropologischen und gesellschaftlichen Grundüberzeugungen zu einer Weltanschauung, die das ganze Leben mitbestimmt.

5. Wichtige Charakteristika von Wert-erziehungsansätzen

Mit den Begriffsbestimmungen und dem Überblick über Funktionen von Werten haben wir zugleich wichtige Inhalte angesprochen, die jeder werterziehende Unterricht berücksichtigen sollte. Im folgenden müssten nun eigentlich verschiedene Ansätze zur Wert-erziehung im einzelnen vorgestellt und im Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile diskutiert werden. Aus Platzgründen verzichte ich hier darauf und verweise statt dessen auf die Darstellung von MAUERMANN (1982). Ich beschränke mich darauf, auf einige relevante Einzelaspekte aufmerksam zu machen, die man zur Charakterisierung verschiedener Wert-erziehungsansätze verwenden kann und die zu-

gleich wichtige Probleme werterziehenden Unterrichts betreffen.

a) Soziale und politische Verankerung

Ansätze zur Wert-erziehung unterscheiden sich hinsichtlich der Ausgangspunkte und der Hauptanliegen. Einige Ansätze knüpfen explizit an Erfordernisse der Demokratie bzw. des sozialen Zusammenlebens an. Sie stellen also die integrierende, den Gruppenzusammenhalt fördernde Funktion von Werten ins Zentrum ihrer Überlegungen oder gehen inhaltlich von den Grundwerten der Demokratie aus. Wert-erziehung nähert sich unter dieser Perspektive dem Sozialen Lernen und der politischen Bildung (z.B. RÜLCKER & RÜLCKER 1978, ZENKE 1980).

b) Individuumzentrierte Verankerung

Im Gegensatz zu dem vorgenannten Aspekt der sozialen Verankerung gibt es bei manchen Ansätzen eine stärkere Orientierung an der Bedeutung der Werte für das Individuum, für seine Identitätsentwicklung, seine Sinnfindung. Wert-erziehung dient in solchen Ansätzen dann vor allem der Persönlichkeitsbildung (z.B. RATHS, HARMIN, SIMON 1976).

c) Interaktionale Perspektive

Die Ansätze zur Wert-erziehung berücksichtigen in unterschiedlich starkem Ausmass, dass Werte und Bewertungsvorgänge sehr häufig in – oft konflikthaften – Interaktionsprozesse eingebunden sind. Für einige Ansätze bilden daher Kommunikationsprobleme den Ausgangspunkt der Überlegungen (z.B. McPHAIL 1980, MILLER 1982), andere schenken diesem Aspekt wenig oder gar keine Aufmerksamkeit.

d) Entwicklungspsychologische Perspektive

Die Ansätze unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob sie sich über die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen Gedanken machen, sie explizit berücksichtigen oder gar primär auf entwicklungspsychologischen Konzepten und Erkenntnissen aufbauen, wie z.B. KOHLBERG und TURIEL (1978) und SCHREINER (1983).

Berücksichtigt werden neben den Stufen der intellektuellen Entwicklung und der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit auch die Entwicklung der Empathie und der Fähigkeit zur Rollenübernahme.

e) *Lerntheoretische Gesichtspunkte*

Die Ansätze stellen z.T. unterschiedliche Lernprozesse ins Zentrum ihrer Überlegungen. Zwar stützt sich kein Ansatz nur auf eine Lernart, aber vielfach dominieren einzelne Lerntypen wie das Modellernen und das Verstärkungslernen oder das kognitive Lernen durch Reflexion. Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Differenziertheit, mit der überhaupt die Frage der Lernprozesse und ihrer Charakteristika behandelt wird. Dabei ist insbesondere von Interesse, ob die Ganzheitlichkeit der Lernprozesse in der Werterziehung im Gegensatz z.B. zu einseitig kognitivem oder emotionalem Lernen hervorgehoben wird.

f) *Inhaltliche Festlegung*

Die Ansätze unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob sie überhaupt und, falls ja, in welchem Umfang und auf welcher Ebene sie wichtige Werte inhaltlich festlegen. Die Extreme reichen vom normativen Ansatz, der Listen mit Grundwerten oder Tugenden formuliert, bis hin zu Ansätzen, die nur formale Überlegungen zur Werterziehung anstellen und die inhaltliche Füllung auf jeden Fall dem Lehrer, letztlich aber dem zu Erziehenden überlassen wollen. Allerdings kann man davon ausgehen, dass auch in eher formal angelegten Ansätzen mindestens ein, meist aber mehr als ein Wert als verbindlich zugrundegelegt wird, der allerdings in der Allgemeinheitshierarchie sehr hoch oben angesetzt ist und daher einen langen Ableitungsweg bis in die Konkretisierung auf der Verhaltensebene durchlaufen muss. Ein solcher sehr allgemeiner oberster Wert kann z.B. sein die Wahrung der Menschenwürde, Gerechtigkeit, Verantwortung, Kooperation.

g) *Grad der Integration verschiedener Aspekte der Werterziehung*

In der Literatur werden immer wieder einzelne prototypische Werterziehungsansätze gegeneinander gestellt, so dass ihr jeweiliger Schwerpunkt im Bereich der Wertklärung bzw. dem Bewertungsprozess, im Bereich der Werturteilsbildung oder im Bereich der konflikthafter, wertbezogenen Interaktion besonders deutlich hervortritt. Daneben gibt es aber zunehmend häufiger Ansätze, die die verschiedenen Schwerpunkte zu integrieren versuchen (z.B. HALL 1979, MÜLLER-FOHRBRODT 1983, SCHREINER 1983).

6. Überlegungen zu Lernprozessen im Bereich der Werterziehung

Nach diesem kurzen Überblick über einige zentrale Aspekte, die von verschiedenen Werterziehungsansätzen unterschiedlich bearbeitet werden, werde ich nun im zweiten Teil meiner Ausführungen stärker auf Aspekte der didaktischen und methodischen Umsetzung eingehen. Zur Einleitung dieses Teils werde ich zunächst einige Überlegungen zu den Lernprozessen vorstellen, die bei der Werterziehung im Spiel sind. Ich gehe auf drei Versuche ein, die Lernprozesse systematisch abzuleiten, die für Werterziehungsvorgänge relevant sind, und zwar:

- auf eine handlungstheoretische Ableitung,
- auf eine einstellungstheoretische Ableitung und
- auf eine tätigkeitsbezogene, die Ganzheitlichkeit betonende Ableitung.

6.1 *Handlungstheoretische Ableitung der Lernprozesse*

In dem neuesten, stark integrativen Ansatz zur moralischen Handlungsfähigkeit von SCHREINER (1983) werden die zu bewältigenden Lernprozesse an der theoretischen Betrachtung des Ablaufs einer wertbegründeten Handlung festgemacht. SCHREINER unterscheidet vier Handlungsschritte, nämlich:

- a) *die Situationsauffassung*, in der die Situation überhaupt als eine solche gedeutet werden muss, in der eine Wertentscheidung im Spiel ist, d.h. zuerst muss erkannt werden, dass in einer bestimmten Situation die Anwendung eines Wertprinzips verlangt ist,
- b) *die Bildung eines moralischen Motivs*, d.h. es muss nicht nur erkannt werden, dass Werte in der Situation relevant sind, sondern es muss genauer die moralische Struktur der Situation durchdacht werden,
- c) *die Entscheidung für eine moralische Handlung*, d.h. aufgrund der Erkenntnisse über die moralische Struktur der Situation muss nun die Entscheidung zugunsten einer moralischen Handlung fallen, und
- d) *die Durchführung der Handlung*, bei der gelernt werden muss, Widerstände zu überwinden und mit Beharrlichkeit das gesetzte Ziel zu verfolgen.

Die Lernprozesse im einzelnen bzw. die Lernziele können an diesen vier Handlungsschritten festgemacht werden.

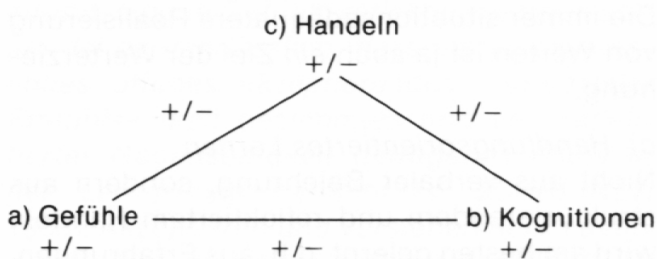
Man kann bei den Überlegungen von SCHREINER von einem eher handlungsdynamisch orientierten Zugang zu den Lernprozessen im Wertbereich sprechen. Der nächste Zugang ist ein eher strukturell-dynamischer.

6.2 Einstellungstheoretische Ableitung der Lernprozesse

In der Sozialpsychologie geht man bei der Beschäftigung mit Einstellungsänderungsprozessen – und mit solchen haben wir es zentral bei der Werterziehung ja auch zu tun – von einem Drei-Komponenten-Modell der Einstellung aus, das man auch auf Werte anwenden kann.

Bezogen auf ein Einstellungsobjekt oder -subjekt können wir a) Gefühle und b) Kognitionen haben, die jeweils eher positiv oder negativ getönt sind, und wir führen c) Handlungen aus, die ihrerseits den Kognitionen oder Emotionen (oder beiden) entsprechen können, d.h. die auf das Objekt oder Subjekt zugehen oder es meiden.

Struktur von Einstellungen



Zwischen den drei Komponenten kann es zu verschiedenen Arten von Unstimmigkeiten (Dissonanzen) kommen. Meine ablehnenden Gefühle gegenüber einer Person oder einem Objekt passen z.B. nicht zu den vielen Argumenten, die zugunsten der Person oder des Objekts sprechen. Unstimmigkeiten können eine motivierende Kraft entfalten und Problemlöseverhalten zu ihrer Beseitigung in Gang setzen. Allerdings wissen wir aus den Untersuchungen zum Problemlöseverhalten (DÖRNER 1976) auch, dass der Effekt nicht in jedem Fall konstruktiv ist. Erscheint die Dissonanz zwischen den Komponenten zu gross und bedrohlich, kommt es u.U. zu Kontrollverlust und zu Veränderungen der Gedächtnis-

und Wahrnehmungsprozesse. Es muss daher einmal gelernt werden, die Unstimmigkeiten adäquat wahrzunehmen, zum ändern aber auch, die Dissonanzen nicht vorschnell durch eine Scheinlösung oder eine Verdrängung zu beseitigen, sondern wenn nötig zu ertragen, bis eine echte Bereinigung erreicht werden kann.

Umgekehrt kann eine Veränderung der Einstellung an jeder Stelle des Gesamtsystems ansetzen. Neue Informationen über einen Gegenstand oder ein verändertes Verhalten gegenüber diesem Gegenstand können auch die Qualität der auf den Gegenstand bezogenen Gefühle ändern. Andererseits kann aber auch das Bewusstmachen der Gefühle und eine Reflexion über ihre Entstehungsursachen eine Umorganisation im kognitiven Bereich oder im Handeln bewirken. Aber auch jede einzelne Komponente kann in sich schon Unstimmigkeiten enthalten.

Zu bewältigende Lernprozesse sind daher u.a.:

- zugrunde liegende Gefühle aufspüren lernen,
- den Erfahrungen nachgehen lernen, die zu den Gefühlen geführt haben,
- zwiespältige Gefühle entdecken,
- Kognitionen auf Richtigkeit, Vollständigkeit, Stimmigkeit in sich prüfen,
- Handeln auf seine situativen Bedingungen und auf seine verschiedenen Konsequenzen hin prüfen,
- Unstimmigkeiten zwischen Gefühlen, Kognitionen und Handeln wahrnehmen und, wenn nötig, aushalten lernen.

Wenn das Gefühl von den beiden anderen Komponenten abweicht, ohne dass dies von der Person akzeptiert werden kann, weist das auf das Vorliegen von Identitäts- und Selbstwertproblemen hin, die mit jedem weiteren Fall verstärkt werden, in dem die Unstimmigkeit geleugnet oder verdrängt wird, weil der Betroffene sich auf das, was ihm sein Gefühl sagt, nicht mehr verlassen kann, d.h. er traut sich selbst nicht mehr. Mit den Unstimmigkeiten umgehen zu lernen ist also gleichzeitig Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung.

6.3 Tätigkeitsbezogene Ableitung

Die eben ausgeführten Vorstellungen passen zu lerntheoretischen Überlegungen, die PREUSS-LAUSITZ (1982) zum Sozialen Ler-

nen angestellt hat. Er orientiert sich am Tätigkeitsbegriff von LEONTJEW und fordert für soziale Lernprozesse eine ganzheitliche, umfassende Lerntheorie. Mit Sozialem Lernen meint er genau das, was uns hier unter der Überschrift «Werterziehung» beschäftigt. Die vier zentralen Komponenten sind bei ihm:

- die gegenstandsbezogene Tätigkeit, d.h. die Untersuchung der Realität selbst, die Aneignung des Gegenstandes einschliesslich der historischen Entwicklung seiner Nutzungsmöglichkeiten; hier haben wir die kognitive Komponente;
- das gegenstandsbezogene subjektive Motiv zur Tätigkeit; was der Handlungskomponente entspricht;
- die emotionale Beziehung zum Gegenstand; die emotionale Komponente;
- die soziale Verankerung der Tätigkeit bzw. der gesellschaftliche Charakter der Tätigkeit; eine über die drei anderen hinausgehende soziale bzw. kommunikative Komponente.

PREUSS-LAUSITZ ist nun der Meinung, dass umfassendes, die Persönlichkeit veränderndes Lernen nur zustandekommt, wenn alle vier Komponenten beim Lernprozess beteiligt sind. Schon wenn eine Komponente fehlt, liegt seiner Meinung nach eine Lernbehinderung vor, die bei häufiger Wiederholung zu einer Lernstörung führt.

Diese Überlegungen zu ganzheitlichen Lernprozessen werden uns wieder begegnen, wenn im folgenden die wichtigsten Prinzipien zusammengestellt werden, die Werterziehung bestimmen sollen (s. z.B. SCHRÖDER 1978, VELTHAUS 1978, GUGEL & FELDHAIN 1983).

7. Prinzipien zur Gestaltung des werterziehenden Unterrichts

Vor allem im engeren Sinne unterrichtlicher Prinzipien weisen die meisten Autoren immer wieder auf die Bedeutung schulorganisatorischer und schulklimatischer Rahmenbedingungen für die Werterziehung hin. Die Schule soll als *Lebensgemeinschaft* verstanden werden, in der von allen Beteiligten ein *Anregungsmilieu* für moralische Entwicklung geschaffen werden muss, das den ausgewählten Zielen entspricht. Das bedeutet zugleich auch, dass die Lehrer nach den Werten leben,

die sie den Schülern nahebringen wollen, also dass die *Lehrer Modell* für die Schüler sind. Inwieweit auch die *Eltern* einbezogen werden können, ist eine offene Frage, die vermutlich von Schule zu Schule anders beantwortet werden muss. Was hier für die ganze Schule als Prinzip formuliert wurde, sollte selbstverständlich auch für das Leben in der einzelnen Klasse gelten.

Als wichtige, im engeren Sinne didaktische Prinzipien, die den werterziehenden Unterricht in der Klasse bestimmen sollen, werden vor allem die folgenden aufgeführt.

a) Erfahrungsbezogenes Lernen

Dieses Prinzip beinhaltet, dass die Lernprozesse an die bisherigen Erfahrungen der Schüler sowohl in der Schule als auch im Alltag anknüpfen sollen. Dazu muss ein verständnisvolles, akzeptierendes Klima geschaffen werden, in dem die Schüler angstfrei über ihre persönlichen Erfahrungen berichten können.

b) Situationsorientiertes Lernen

Die aktuelle Lebenslage und die Bedürfnisse der Schüler sowie ihre wichtigsten Handlungsfelder und sozialen Interaktionen müssen berücksichtigt werden (VELTHAUS 1978). Die immer situationsadäquatere Realisierung von Werten ist ja auch *ein* Ziel der Werterziehung.

c) Handlungsorientiertes Lernen

Nicht aus verbaler Belehrung, sondern aus strukturierendem und reflektiertem Handeln wird am besten gelernt, d.h. aus Erfahrungen, die man beim Handeln macht (VELTHAUS 1978). Die Schule ist aber gerade der Ort verbalen Lernens, wo der direkte Kontakt mit der Realität, Verhalten mit ernsthaften Konsequenzen weitgehend ausgespart bleibt. Gerade das Berücksichtigen der Konsequenzen des eigenen Handelns für andere, ein zentrales Lernziel der Werterziehung, kann aber eigentlich nur bewältigt werden, wenn wenigstens gelegentlich auch *ernsthafte Verantwortung für eigenes Handeln übernommen* und dann das Ergebnis reflektiert wird. Auch die Diskussion als Methode der Werterziehung ist nach OERTER (1974) nur in Verbindung mit Handeln fruchtbar, andernfalls riskiert man, dass sie zu «blossem Gerede» verkommt.

d) *Ganzheitliches Lernen*

Über ganzheitliches Lernen als Verknüpfung von emotionalen, kognitiven und handelnden Aspekten wurde schon gesprochen. Bei vielen Autoren wird betont, dass moralische und sachliche Lernprozesse untrennbar verknüpft sein müssen bzw. verknüpft sind (z.B. PIAGET 1975). Dass aber wirklich eine Wechselbeziehung und nicht eine Dominanz einer der beiden Seiten gemeint ist, betont BECKER (1971) mit folgender Formel: «Erziehung durch Unterricht», aber auch umgekehrt «Unterricht durch Erziehung», d.h. in den bewusst vorgenommenen Erziehungsakten wird auch Wissen vermittelt und werden Fertigkeiten eingeübt.

Auf einen weiteren Aspekt des ganzheitlichen Lernens weisen verschiedene Autoren (u.a. KLAFKI 1971, ROTH 1971, VELTHAUS 1978) ausdrücklich hin. Die Übereinstimmung von Inhalt und Methode, propagierten Werten und Interaktionsformen muss gewährleistet sein, d.h. es geht nicht nur darum, «was» vermittelt werden soll, sondern auch das «Wie» muss den Zielvorstellungen entsprechen.

e) *Vertrauensvolles Unterrichtsklima*

Wenn an persönliche Erfahrungen angeknüpft, eigene Gefühle reflektiert werden sollen, ist es unerlässlich, dass ein vertrauensvolles, offenes, akzeptierendes, von sozialer Einfühlbarkeit bestimmtes und von reflektierter Gegenseitigkeit getragenes Klima in der Lerngruppe herrscht (s. SCHREINER 1983). Akzeptieren und verstehen heisst allerdings nicht, moralisch befürworten. SCHREINER weist darauf hin, dass dieser Unterschied oft übersehen wird, wohl weil er auch schwer im praktischen Handeln zu realisieren ist.

f) *Einbezug in Gleichaltrigengruppen*

Von vielen Autoren und mit unterschiedlichen Facetten wird auf die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Werterziehung hingewiesen. Wenn auch nicht alle PIAGETs (1975) Vertrauen in die Selbstregulationskräfte teilen, so wird doch das Leben in der Gruppe – u.U. unter der Obhut eines über das Prinzip der Verantwortung wachenden Erwachsenen – als wichtige werterzieherische Massnahme propagiert (s. z.B. SCHREINER 1983, ROTH 1971, FEND 1975, LICKONA 1983). Gemeinsames Lernen, Entwickeln von gemeinsamen Re-

geln, Verantwortungsübernahme älterer für jüngere Schüler sowie die Verarbeitung der unter diesen Bedingungen zwangsläufig auftretenden Konkurrenz- und Konfliktprobleme bieten eine Fülle von Lerngelegenheiten für die unterschiedlichen Teilziele werterziehenden Unterrichts.

g) *Ermöglichen von Autonomieerlebnissen*

Dieses Prinzip wird von GUGEL & FELDHAHN (1983) für die Friedenserziehung angeführt. Es ist aber für eine interaktional-orientierte Werterziehung generell von Bedeutung. Schüler müssen einen gewissen Freiraum haben, in dem sie selbst bestimmen oder mindestens mitbestimmen können, damit sie Gelegenheit bekommen zu erfahren, dass sie etwas bewirken, etwas verändern können (s. a. SCHREINER 1983).

h) *Herstellung von Widersprüchen*

Dass Unstimmigkeiten eine Motivation zu ihrer Beseitigung in Kraft setzen, wurde schon erwähnt. Insbesondere PIAGET (1975) betont, dass die Konfrontation mit Widersprüchen im Normensystem den entscheidenden Anstoss zur Weiterentwicklung liefert. Auf die Notwendigkeit, den Schülern Kontrasterfahrungen zu vermitteln, weist auch BECKER (1971) hin, allerdings empfiehlt er, sparsamen Gebrauch von diesem Prinzip zu machen, weil er sich letztlich mehr von einem einheitlichen Wertkontext verspricht.

i) *Wissenschaftsorientierung*

Zur Werterziehung gehört aber schliesslich auch die Aufklärung über soziale Prozesse, der Einbezug von Daten und Fakten sowie deren nüchternes Durchdenken, die Beschäftigung mit kommunikations- und konflikttheoretischen Einsichten, wie auch die Vermittlung von Erkenntnissen über die Funktion und die Geschichte von Werten. Dazu sollte jeweils auf die einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnisse zurückgegriffen werden (VELTHAUS 1978), d.h. Werterziehung sollte sich am neuesten Stand der sozialwissenschaftlichen und historischen Einsichten orientieren.

Zusammenfassend kann man also festhalten: Werterziehung sollte an die Lebenssituation der Schüler anknüpfen und ihnen ernsthafte Entscheidungssituationen präsentieren, in

denen sie sich als handelnde Personen erleben können. Das Handeln muss allerdings begleitet sein von der sensiblen Reflexion der sozialen Prozesse, der persönlichen Gefühle und der wichtigen gesellschaftlichen Probleme, in einem akzeptierenden, menschlichen Klima, aber ohne die Konflikte zu vermeiden, die jede ernsthafte Interaktion notwendigerweise mit sich bringt. Werden die Prinzipien realisiert, so dient der werterziehende Unterricht gleichzeitig der persönlichen, der sozialen und der politischen Bildung.

8. Vorschläge zum methodischen Vorgehen

Im Grunde waren in einigen der vorgestellten Prinzipien schon erste Hinweise auf das methodische Vorgehen enthalten.

Die geforderte Ganzheitlichkeit der Lernprozesse legt nahe, nach Methoden zu suchen, die in sich auf ganzheitliches Lernen angelegt sind. Zu solchen Methoden gehören in erster Linie das Rollenspiel und Planspiel sowie die Projektmethode. Darüber hinaus führt z.B. SCHREINER (1983) eine ganze Reihe weiterer Einzelmaßnahmen auf, die er seinen vier Teilschritten der moralischen Handlung zuordnet und die sich in Variationen auch bei anderen Autoren (z.B. HALL 1979, MÜLLER-FOHRBRODT 1983) finden.

a) Rollenspiel/Planspiel

Das Rollenspiel erlaubt unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Es eignet sich zur Förderung der Empathie, also zum Einfühlen in andere Menschen und andere Situationen und zur Verdeutlichung sozialer und moralischer Konflikte. Es regt die soziale Phantasie an durch die Vorwegnahme von Entwicklungen, durch das Durchdenken und Durchspielen von Alternativen, es lässt verschiedene Rollengestaltungen erfahrbar werden (s. z.B. HAWLEY 1979, HALL 1979).

b) Projektmethode

Als integrative Methode zur Verfolgung vieler unterschiedlicher Ziele eignet sich auch die Projektmethode, die von fast allen Autoren empfohlen wird. Die Handlungseinheiten reichen über die Klasse hinaus und führen zu Handlungen mit Realitätskontakt, u.U. auch mit ernsthaften Konsequenzen. Es wird eine hohe Ich-Beteiligung geschaffen und es wer-

den Kompetenzen vermittelt, aber auch Kompetenzen benötigt, die sonst im Unterricht kaum eine Rolle spielen. Auch die Kooperation der Schüler untereinander ist hier in der Regel notwendigerweise gefordert (FREY 1982).

c) Verbesserung der Wahrnehmung moralischer Situationen

Ausser dem Rollenspiel als ganzheitlicher Methode empfiehlt SCHREINER noch die folgenden Massnahmen zur Förderung einer sensiblen Wahrnehmung der moralischen Situation:

- Eingehen auf die Gefühle der Kinder in alltäglichen Konfliktsituationen, das ist dasselbe wie die Methode des aktiven Zuhörens nach GORDON (1977);
- Verdeutlichen eigener Gefühle durch den Erzieher, das entspricht der Methode der Ich-Botschaften nach GORDON;
- Erläuterung zwischenmenschlicher Probleme aus der Sicht aller Beteiligten zur Einübung in den Perspektivenwechsel;
- Einbezug biographischer Berichte, wenn sie eine Identifikation in dem Sinne erlauben, dass dem Zuhörer oder Zuschauer gleiches auch passieren könnte.

d) Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit

Zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit empfiehlt SCHREINER, KOHLBERG folgend, die Diskussionsmethode, weil die Schüler dabei lernen, anderen zuzuhören, sachbezogen zu argumentieren und denkbare Alternativen in Erwägung zu ziehen. Die Probleme sollten wenigstens zum Teil der Alltagswelt der Schüler entnommen sein. Förderlich wäre es ausserdem, wenn im Sinne der anregenden Wirkung von Unstimmigkeiten Argumente in die Diskussion eingebracht würden, die eine etwas weiterentwickelte Urteilsstruktur als die der Schüler aufweisen (s.a. AUFENANGER/GARZ/ZUTAVERN 1981).

e) Förderung der Verantwortungsübernahme bzw. der Entscheidung für die moralische Handlungsalternative

Zur Förderung der Verantwortungsübernahme sind Methoden gefragt, die die Identität und das Selbstverständnis als handelndes Subjekt fördern. Nach SCHREINER ist dazu förderlich:

- die Begründung der Ablehnung einer Handlung von den negativen Konsequenzen für andere her; das macht offener für weitere Handlungsalternativen,
- Arbeit an der eigenen Identität durch Wertklärungsverfahren als Basis für wertbewusstes Handeln,
- Entwicklung handlungsbegleitender, vorausschauender Vorstellungen bezüglich der positiven Folgen der eigenen Handlungen für andere, aber auch der Motivation, wie gut man sich fühlen wird, wenn man den eigenen Wertvorstellungen entsprechend gehandelt hat.

f) Förderung der moralischen Handlungsfähigkeit

Bei der Förderung der moralischen Handlungsfähigkeit geht es darum, die Voraussetzungen für die Durchführung der Handlung zu schaffen, die einerseits in den erforderlichen Kompetenzen, andererseits in Ausdauer und Frustrationstoleranz, aber auch in der Fähigkeit liegen, Befriedigung aus moralischem Verhalten zu ziehen. Im einzelnen geht es um:

- den Erwerb vielfältiger zwischenmenschlicher Interaktions- und Kommunikationskompetenzen als Voraussetzung für moralisches Handeln,
- das Lernen, sich durch gute Taten selbst zu verstärken, aber auch sich verstärken zu lassen.

Der zweite Punkt ist insofern kritisch, als wir aufgrund unserer traditionellen Normvorstellungen erstens finden, «dass Eigenlob stinkt» und zweitens häufig der Meinung sind, die moralisch beste Tat sei die, von der nur der andere etwas habe, man selbst aber gar nichts (SCHREINER 1983).

Statt dessen sollte besser gelernt werden, jeweils nach solchen Lösungen zu suchen, die allen Beteiligten möglichst gleich viel Befriedigung verschaffen.

g) Thematisierung von Wertkonzepten und Wertwandel

Unberücksichtigt bleibt bei SCHREINER die systematische Auseinandersetzung mit einzelnen Wertkonzepten, ihrem Verständnis in Teilgruppen der Gesellschaft und ihrer historischen Entwicklung. Methodische Anregungen zu dieser Aufgabe kann man bei HALL (1979) entnehmen, der dazu die sogenannte Begriffsbildungsstrategie entwickelt hat, bei

der einzelne Wertbegriffe in ihrem Bezug zu verwandten und gegensätzlichen Begriffen sowie zu konkurrierenden Werten besprochen und auf die Grenzen ihrer Realisierbarkeit hin abgeklopft werden. Das konzeptuelle wie auch das sprachliche Verständnis einzelner Werte kann aber auch mit anderen Methoden bearbeitet werden, z.B. durch kleine Umfragen auf der Strasse, durch gegenseitiges Befragen usw. Hierzu wie auch zu allen anderen Zielen der Wert-erziehung ist methodischer Einfallsreichtum gefragt.

Zusammenfassend kann man festhalten:

Je nahtloser die Methoden und Massnahmen sich in den übrigen Unterricht einfügen, aber auch je präsenter die Aufgabe der Werterziehung dem Lehrer während seiner gesamten Tätigkeit ist, desto durchschlagender dürfte die Wirkung sein. Dass Werterziehung dennoch mehr Geduld erfordert, bis Erfolge zu registrieren sind, als normaler Unterricht, der nur kognitive Veränderungen anstrebt, kann nicht oft genug betont werden. Insofern kann man nur hoffen, dass bei den Lehrern, die gezielt werterzieherisch tätig sind oder es werden wollen, Ausdauer und Frustrationstoleranz gut entwickelt sind.

9. Literatur

- Aufenanger, S., Garz, D., Zutavern, M. 1981 Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München: Kösel
- Becker, G. 1971 Versuch, einen Katalog von Zielen sozialen Lernens aufzustellen. In: Kron, F.W. (Hrsg.) Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980, 64-73
- Dörner, D. 1976 Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer
- Eckert, R. 1983 Wer braucht welche Werte? Unveröffentlichtes Manuskript. Trier
- Fend, H. 1975 Wie kann die Schule Erziehung im Sinne der «Charakterbildung», der Persönlichkeitsentwicklung und der Individuation organisieren? In: Kron, F.W. (Hrsg.) Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980, 57-63
- Frey, K. 1982 Die Projektmethode. Weinheim: Beltz
- Gordon, T. 1977 Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Gugel, G. & Feldhahn, K. 1983 Spiele für die Lebenden. Sozialmagazin 8, 30-34

- Hall, R.T. 1979 Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle. München: Urban & Schwarzenberg
- Hawley, R.C. 1979 Werte spielen eine Rolle. Wert- erfahrung durch Rollenspiel für Unterricht und Gruppe. München: Pfeiffer
- Klafki, W. 1971 Der Beitrag der Erziehungswissen- schaft zur Klärung aktueller pädagogischer Ziel- fragen. In: Benden, M. (Hrsg.) Ziele der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982, 32-57
- Kohlberg, L. & Turiel, E. 1978 Moralische Entwick- lung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hrsg.) Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, 13-80
- Lickona, T. 1983 Kooperation als Ziel und Methode moralischer Erziehung. In: Schreiner, G. (Hrsg.) Moralische Entwicklung und Erziehung. Braun- schweig: Agentur Pedersen, 175-209
- Mann, L. 1974³ Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz
- Mauermann, L. 1982 Theorien und Methoden der Werterziehung in der Schule. Ein kritischer Über- blick. Pädagogische Welt 36, 472-494
- McPhail, P. 1980 The Morality of Communication: Authority and Method in Situational Morality. In- ternational Review of Education 26, 135-152
- Miller, M. 1982 Argumentationen als moralische Lernprozesse. Zeitschrift für Pädagogik 28, 299- 314
- Montada, L. 1982 Entwicklung moralischer Ur- teilsstrukturen und Aufbau von Werthaltungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungs- psychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 633-673
- Müller-Fohrbrodt, G. 1983 Ausbildung zur Wert- erziehung – Grundüberlegungen zu einem Wert- erziehungstraining für angehende Lehrer. In: Montada, L., Reusser, K., Steiner, G. (Hrsg.) Ko- gnition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta, 277- 293
- Müller-Fohrbrodt, G. 1984 «Wie sag' ich's meinem Kinde?» – Kommunikationsprobleme zwischen den Generationen. Vortrag im Rahmen der öffent- lichen Ringvorlesung WS 1983/84. In: Trierer Bei- träge aus Forschung und Lehre an der Universität Trier, im Druck
- Oerter, R. 1974 Zur emotionalen Dimension in Un- terricht und Erziehung. In: Kron, F.W. (Hrsg.) Per- sönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. Bad Heilbrunn, 1980, 44-55
- Piaget, J. 1975 Die Ausbildung soll die volle Entfal- tung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. In: Kron, F.W. (Hrsg.) Persönlichkeitsbildung und Soziales Ler- nen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980, 24-38
- Preuss-Lausitz, U. 1982 Beitrag zur Grablegung des «Sozialen Lernens» auf dem Friedhof der pädagogischen Erfindungswut. In: Fromm, M. & Keim, W. (Hrsg.). Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler, 1-11
- Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B. 1976 Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unter- richt. München: Pfeiffer
- Roth, H. 1971 Die menschliche Handlungsfähig- keit als Ziel der Erziehung. In: Benden, M. Ziele der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982, 109-124
- Rülcker, Ch. & Rülcker, T. 1978 Soziale Normen und schulische Erziehung. Moralisches Handeln als Problem in einer demokratischen Gesell- schaft. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Schreiner, G. 1983 Die Entwicklung moralischer Handlungsfähigkeit. In: Fittkau, B. (Hrsg.) Päd- agogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Bd. 2, Braunschweig: Westermann, 428-460
- Schröder, H. 1978 Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. München: Ehrenwirth
- Velthaus, G. 1978 Didaktische Leitvorstellungen des sozialen Lernens. In: Kron, F.W. (Hrsg.) Per- sönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980, 73-82
- Zenke, K.G. 1980 Zur Bedeutung der Werterzie- hung für die demokratische Schule. Die Deutsche Schule 72, 586-595

Stearin/Paraffin

ab 10 kg Fr. 3.70 per kg
ab 100 kg Fr. 3.30 per kg
ab 400 kg Fr. 2.65 per kg

Bienenwachs zum Kerzenziehen

ab 10 kg Fr. 13.90 per kg
ab 25 kg Fr. 13.25 per kg
ab 100 kg Fr. 12.70 per kg

Kerzenziehen Kerzen-Giessen

Wir bieten das gesamte Sortiment:

Alle Wachssorten, Docht, Farbpulver, Wachsbehälter, Beratung usw...

...und das alles zu einem sehr friedlichen Preis*. Verlangen Sie die Preisliste, wenn Sie Geld sparen wollen.

Telefon 01/767 08 08

* Mit uns können Sie märten. Machen Sie den Versuch!



H. Roggwiler · Schulbedarf u. Wachsimport · Postfach 374 · 8910 Affoltern a.A.