

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 69 (1982)  
**Heft:** 10

**Artikel:** Wie können wir Werte und Werthaltungen vermitteln?  
**Autor:** Bucher, Theodor  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-530780>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 26.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

*Darüber hinaus wird man sich aber auch Rechenschaft darüber geben müssen, ob und inwieweit gewisse Projekte und Institutionen der EDK noch glaubwürdig bzw. tragfähig genug sind, um eine interkantonale Zusammenarbeit zu ermöglichen oder gar zu rechtfertigen. Zuviele Alibi-Übungen wurden in den letzten Jahren durchgespielt, zu oft sind Minderheiten ins Abseits gedrängt worden. Das muss endlich einmal in aller Offenheit gesagt werden – bei aller Anerkennung von beachtlichen Einzelerfolgen und teilweise fast heroischem Einsatz mancher Funktionäre, die sich mit Recht desavouiert und frustriert vorkommen müssen.*

*Ich bin davon überzeugt, dass die Abstimmungsergebnisse von Zürich und Bern zu einer grundsätzlichen Neubesinnung und zu etwelchen Redimensionierungen geradezu herausfordern. Viel good will, viel Geld und Geist sind in den letzten zehn, zwanzig Jahren buchstäblich verschwendet worden. Wir sind jetzt in eine Phase geraten, wo wir uns dies nicht mehr leisten können. Die Stunde der Wahrheit, und das heisst hier der Ernüchterung, ist gekommen. Wir dürfen uns selbst und auch das Volk nicht mehr länger falschen Hoffnungen hingeben.*

*Warten auf Godot? Das wäre reine Vogel-Strauss-Politik!*

CH

## **Wie können wir Werte und Werthaltungen vermitteln?\***

Theodor Bucher

### **1. Die Entwicklungsstufen von Werthaltungen beachten**

Bei der Werterziehung dürfen das Kind und der Heranwachsende nicht überfordert werden. Tilman Moser z.B., überstreng auferzogen in der Sekte der Herrnhuter Brüdergemeinde, wurde stark überfordert und hat – Jahre später – den Fluch-Psalm «Gottesvergiftung» geschrieben.<sup>1</sup> Zu hohe Anforderungen bedrohen das Selbstwertgefühl und führen zu Motivationsverlust.<sup>2</sup> Deshalb ist es wichtig, immer mitzubedenken, auf welcher Entwicklungsstufe das betreffende Kind/der Heranwachsende sich befindet. (Das Gleiche gilt übrigens auch für Erwachsene!) In Anlehnung an Piaget J. und an Kohlberg L.<sup>3</sup> sind – vereinfacht – folgende sechs Stufen zu nennen:

- 1 Die Beurteilung von «Werten» ist noch nicht möglich. Trotzdem aber geschieht eine Wertorientierung auf Grund von *Lust- oder Unlustempfindungen*: Wertvoll ist, was als lustbetont erlebt wird. Wert hat, was mir Lust bereitet, z.B. das Trinken an der Brust der Mutter.
- 2 Wertorientierung am *Gebot und Verbot*, an der Belohnung und an der Strafe: Wert hat, was die Grossen wollen, z.B. Hausaufgaben machen, weil es die Eltern wollen.
- 3 Wertorientierung am *Nutzen* und an der *Zweckdienlichkeit*: Wert hat, was mir nützlich ist und was zu einem bestimmten Zweck dient, z.B. Hausaufgaben machen, damit ich in der Schule mitkomme.
- 4 Wertorientierung am *Vorbild*: Wert hat, was die Grossen tun z.B. Hausaufgaben machen, weil auch der Vater auf diesem Weg tüchtig geworden ist.
- 5 Wertorientierung an der *Rücksichtnahme auf andere*: Wert hat, was den andern Freu-

\* Siehe «schweizer schule» Nr. 22, 1980. S. 825-833: Wertvermittlung in der pluralistischen Kultur.

de macht, z.B. Hausaufgaben machen, weil die Eltern dann Freude haben und mit mir zufrieden sind.

- 6 Wertorientierung gemäss der *eigenen Einsicht* und Überzeugung: Wert hat, was ich einsehe und wovon ich überzeugt bin, z.B. Hausaufgaben machen, weil ich dann mehr weiss und kann, und das ist in sich selber ein Wert.

Selbstverständlich sind die Stufen nicht streng getrennt wie die Stockwerke eines Gebäudes. Sie fliessen ineinander, und die früheren Stufen finden sich auch in den späteren wieder. Auch können mehrere oder sogar alle Wertorientierungen zusammen vorkommen. Ich kann ein Musikstück, z.B. eine Sonate von Beethoven, als wertvoll schätzen, weil es mir Lust bereitet, nützlich ist (das Anhören entspannt mich), weil es eine geliebte Person auch liebt, weil diese sich freut, wenn ich diese Platte auflege, und weil ich aufgrund von Wertüberlegungen zur Einsicht gekommen bin, dass es ein wertvolles Musikstück ist. Deshalb können und sollen schon bald mit dem Kleinkind argumentierend auch die oberen Stufen angegangen werden. Aus der teilweisen Gleichzeitigkeit der Stufen ergibt sich auch, dass wir dem Kind und dem Jugendlichen Zeit gönnen müssen, Zeit und Gelegenheit auch zum Experimentieren, nicht nur zum «Auf»-, sondern auch zum «Ab»steigen. Was Erikson zum Experimentieren mit Rollen geschrieben hat, gilt für das Einüben von Werthaltungen: Die Persönlichkeit des (nicht allzu neurotischen) Jugendlichen enthält viele notwendige Elemente eines halbbewussten und provokanten Experimentierens mit Rollen. «Manches an dieser scheinbaren Diffusion muss demnach als soziales Spiel und damit als genetische Fortsetzung des kindlichen Spiels betrachtet werden. Ähnlicherweise fordert und gestattet die Ich-Entwicklung des Jugendlichen ein spielerisches, wenn auch oft gewagtes Experimentieren mit der Phantasie und der Introspektion»<sup>4</sup>.

## **2. Zustimmung zum Du, zum Ich, zum Mit- und Füreinander, zur Welt**

Der allererste und grundlegende Wert, den Eltern und Erzieher unbewusst oder bewusst vermitteln, ist der *Selbstwert* des Kindes. Sie

sagen ja zum Kind, nehmen es an, stimmen ihm zu, bergen es in ihrem Wohl-Wollen: «Du selber bist ein Wert». So erfährt das Kind, fühlt es und weiss es mit der Zeit auch bewusst: «Ich bin ich, werde geliebt und angenommen, weil ich bin.»<sup>5</sup> Dieses Selbstwertgefühl kann beim Kind und Schüler nur von dem Erwachsenen aufgebaut und entwickelt werden, der selber ein gesundes Selbstwertgefühl besitzt. Schon bald braucht das Kleinkind *Dinge*, auf die es seine Zuneigung lenken kann, die ihm einen Wert bedeuten: Spielzeuge, Teddybär, kleine Sammlungen. Später sind es vielleicht auch lebendige *Tiere* oder *Pflanzen*, die aber nicht als blosser Spielzeuge missbraucht werden dürfen. Das Kind muss lernen, dass ein lebendiges Wesen von anderem Wert ist als ein totes Ding.

Das Kind soll auch erfahren und lernen dürfen, dass es Dingen seinen eigenen, subjektiven Wert geben kann. Wir können das Wort des «Kleinen Prinzen» nicht genug bedenken: «Wenn einer eine Blume liebt, die es nur ein einziges Mal gibt auf allen Millionen und Millionen Sternen, dann genügt es ihm völlig, dass er zu ihnen hinaufschaut, um glücklich zu sein. Er sagt sich: Meine Blume ist da...! Wenn aber das Schaf die Blume frisst, so ist es für ihn, als wären plötzlich alle Sterne ausgelöscht! Und das soll nicht wichtig sein?»<sup>6</sup> Führen wir Erwachsene uns nicht hin und wieder wie dumme Schafe auf, ja wie arglistige Schafböcke? Wir fressen einem Kind seine Blume und zerstören damit seinen Lieblingswert und seinen Selbstwert!

Erfahrungen des Selbstwertes und des Dingwertes gehören zusammen, ergänzen und stützen einander. Das bezeugt ein anderes Dichterwort, das auf seine Weise auch schon für Kinder gilt, diesmal von Goethe: «Willst du dich deines Wertes freuen, so musst der Welt du Wert verleihen.»

Dieses Wort von Goethe führt uns zugleich einen Schritt weiter. Philosophisch betrachtet führt die Zustimmung zum Du, zum Ich und zu Dingen, die wir einander reichen, letztlich zur Zustimmung zur Welt als ganze. «Wo immer es uns gerät, von Herzen etwas Einzelnes 'gut', wunderbar, herrlich, hinreissend zu finden, den Schluck frischen Wassers, das präzise Funktionieren eines Werkzeuges, die Farben einer Landschaft, den Charme einer liebenden Gebärde, ein Gedicht – immer greift dann,

sofern es mit rechten Dingen zugeht, die Preisung über das jeweils wortwörtlich Genannte hinaus; immer ist darin ein Hauch von jener Zustimmung zur Welt im ganzen.»<sup>7</sup> Im Grunde ist alles, was ist, gut. Es ist gut, zu sein. Nietzsche hat geschrieben: «Gesetzt wir sagen Ja zu einem einzigen Augenblick, so haben wir damit nicht nur zu uns selbst, sondern zu allem Dasein Ja gesagt.»<sup>8</sup> – Folglich beim Du, beim Ich, in der Welt vorerst das Positive, das Wertvolle sehen, es bejahen, verstärken mit einem unbedingten Glauben an das Gute. Das Negative, das es auch gibt, vorerst übersehen. Es nicht fixieren und so noch verstärken; wenn nötig dann abgrenzen durch ruhige, sachliche, klare Stellungnahme. Bedenken wir die zielstrebige Kraft der sich selbst erfüllenden Prophezeiung!

### **3. Solche Zustimmung schafft eine dialogische Atmosphäre**

Darunter verstehe ich ein Doppeltes:

1

*Wechselseitige Mitteilung* zwischen Personen, körperlich-seelisch-geistigen Austausch zwischen Du und Ich und im Mit- und Füreinander, zwischen grundsätzlich gleichwertigen, wenn auch öfters und meist faktisch ungleichen Personen (z.B. Eltern – Kind, Lehrer – Schüler): Aktiv zuhörend und argumentierend Werte bewusst machen und ihre Grenzen. Orientierungshilfe geben, beraten, verstehendes Bei-Stehen. Die Gesprächspartner nehmen sich gegenseitig als Partner und ihre Mitteilungen ernst. Sie gehen aufeinander ein, holen einander dort ab, wo sie gerade sind. Zum Dialog als Gespräch gehört in christlichem Verständnis auch das Gebet, d.h. das Gespräch mit dem unendlichen göttlichen Du. Wir sind ein Gespräch (s. Rainer Maria Rilke: «Seit ein Gespräch wir sind»<sup>9</sup>), weil zuallererst Gott sein Wort schon immer zu uns spricht. Wir können überzeugender Werte vermitteln, wenn wir es aus dieser christlichen Grundhaltung, dem Gespräch mit Gott heraus tun. Was tun wir, wenn ein uns lieber Wert beim Kind oder Schüler nicht ankommt? Befragen wir uns selber und den betreffenden Wert vor Gott im Gebet? Empfehlen wir uns, d.h. den Mitmenschen, Du und Ich dem unendlich wertvollen Du Gottes, der «seine Sonne aufgehen

lässt über Gute und Böse»? (Mt 5,45) Wirken wir unser gemeinsames «Heil in Furcht und Zittern» und sind gleichzeitig überzeugt, dass «Gott es ist, der das Wollen und das Vollbringen bewirkt» (Phil 2,13)?

2

*Gegenlauf in Partnerschaft*: Gemeint ist damit der rhythmische Wechsel zwischen Geborgenheit und Offenheit, zwischen dem Verströmen des eigenen Reichtums und dem Angewiesensein auf die Ergänzung durch das Du und Mit- und Füreinander. Sprechen und Schweigen bauen das Gespräch auf, das Nähe-sein-Wollen und das Distanz-Halten verbinden sich zur Ehrfurcht, das Entgegenkommen und die Standpunktfestigkeit zur Toleranz, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit zur seinsgerechten Liebe. Wir brauchen Bindung und Freiheit, Führen und Wachsen-Lassen, vertrauenden Gehorsam und Selbstverantwortung, Anpassung und Widerstand, Vertrauen und Konsequenz. (Vorschussmisstrauen und Inkonsequenz bilden ein negatives Gegensatzpaar. Der Erzieher misstraut dem Kind, es könne die Konsequenzen seines wertwidrigen Verhaltens nicht selber tragen, und nimmt sie ihm ab, leider – die Folge von Verwöhnung).

Folglich Extreme vermeiden, sowohl autoritäres Verhalten (übereifriges Deuten, Entrüstung, Angst einflößen, polarisieren) wie das Laissez-faire (Gleichgültigkeit, Mangel an Mut, die eigenen Werte zu vertreten). Autorität ist ein Schwebezustand, in dem sich die beiden entgegengesetzten Pole verbinden: autoritatives und liberales Verhalten. Auch hier kommt es auf die Dosis an<sup>10</sup> – und diese ist immer wieder verschieden, je nach Alter, Zustand und Umständen.

### **4. Vorbild – Nachbild**

Marcus Fabius Quintilianus (um 35-96) hat den Satz geprägt: «Kaum sagen lässt es sich, wie schrankenlos wir die nachahmen, die wir mögen.» Der römische Redner hat damit vorweggenommen, was die moderne Lernpsychologie lehrt: Der Mensch lernt (u.a.) durch Identifikation und Imitation. Wen wir lieben, den ahmen wir nach. Wir lernen von ihm, übernehmen spontan seine Wertungen. Liebe beweist auch diesbezüglich ihre «aufschlies-



sende Kraft».<sup>11</sup> An den Erzieher stellen sich hier ernste Fragen: Bin ich für das Kind/den Heranwachsenden liebenswert? Habe ich für das Kind/den Heranwachsenden reichlich Zeit? Pflege ich den persönlichen Umgang? «Kinder brauchen Menschen, um menschlich zu werden», und zwar erwachsene, ihnen nahestehende Bezugspersonen. Wir berauben «die Kinder (aber auch uns selbst) ihrer Menschlichkeit, wenn wir sie in eine Welt für sich verweisen».<sup>12</sup> Stimmt das Leben des Erziehers, sein Vor-Bilden mit dem überein, was er «predigt», vom Kind fordert? Stellt er sein Leben selber unter die Forderung höherer Werte und ist er bereit, seine Schwächen einzugestehen und sich nach begangenen Fehlern zu entschuldigen?

Wie wertet der Erzieher selbst Gewohntes und Neues, Verwandtes und Andersartiges? Was weiss er darüber? Wie und was lernt er hinzu? Was fühlt er? Wie handelt er? Wird er letztlich geleitet vom Grundwert der Würde des Menschen und folglich von der Toleranz, gepaart mit dem Einsatz für den eigenen überlegten und im Gespräch belegten Standpunkt? Läuft sein Werten im letzten darauf hinaus, Leben zu fördern oder zu vernichten?

### **5. Werte erleben: Handeln – Fühlen – Überlegen**

Zuerst überlegen, dann handeln. Dieser Grundsatz mag weitgehend richtig sein, auch

für Eltern und Erzieher, die sich überlegen, welche Werte sie wem, wann und wie vermitteln wollen, sollen und können. Beim Kind aber ist es – entwicklungs- und lernpsychologisch gesehen – umgekehrt. Am Anfang steht die Erfahrung, das *Handeln* (vor allem die persönliche Zuwendung des Du), gefolgt vom begleitenden Gefühl, und erst viel später stellt der Mensch entsprechende Überlegungen an. (Selbst für Erwachsene gilt der Satz Christi: «Wer die Wahrheit tut, kommt zum Licht»<sup>13</sup> – abgewandelt: Wer Werte verwirklicht, lernt sie erst richtig werten und schätzen.)

Für die Familie und die Schule heisst das: Die Werte, zu denen sich Eltern und Lehrer bekennen, vor allem die Grundwerte, müssen im Alltag der Familie und der Schule im selbstverständlichen Tun, im gemeinsamen Leben verwirklicht werden. Gerade dieses Tun verstärkt rückwirkend das Selbstgefühl des Kindes/des Heranwachsenden: «Ich kann etwas!» Werte müssen subjektiv erlebt werden, sonst bleiben sie schale Fremdwerte und Fremdworte!

Der Vorgang des Wertens enthält immer eine mehr oder minder starke *Gefühls*-komponente.<sup>14</sup> Grundlegende Gefühle der Lust und der Unlust, der Befriedigung oder der Nichtbefriedigung von Trieben, Bedürfnissen und Wünschen werden angesprochen. Deshalb ist es wichtig, dass der Erzieher Werte, die ihm selber lieb sind, in einem personalen, gefühlmässig warmen Klima vermittelt. Vor allem, dass er sich und dem Kind viel Zeit

#### *Handlungsbereich*

Etwas tun  
Wollen und probieren, üben, vormachen, nachmachen  
Erfahrung, Erfolg, Misserfolg, schicksalhaftes Ereignis  
Für oder gegen eine Sache eintreten

#### *Gefühlsbereich*

Sich über etwas erregen  
Fühlen und mitfühlen, sich flüchten, etwas befürchten  
Freude, Schmerz, seelische Erschütterung  
Empathie, Sympathie, Antipathie

#### *Einsichtsbereich*

Etwas wahrnehmen  
Verstehen und denken, wissen, vermuten, abschätzen  
Einsicht, Kenntnis, schöpferische Erkenntnis  
Eine Sache für richtig oder falsch, zweckmässig oder unzweckmässig, gesetzlich zulässig oder unzulässig, für moralisch gut oder böse halten

gönnt. Das Lustgefühl wird dann in das umfassende Wertgefühl eingebettet: «Ich selber bin Dir selber wert!»

Der vernunftbegabte Mensch kann dabei nicht stehen bleiben. Es kommt die Zeit, wo er sich über seine Werte Rechenschaft geben will und muss. Vom Ich her nimmt er Stellung: Nicht alle Handlungen sind wertvoll, nicht alle Gefühle verlässlich. Aufgrund seiner *Überlegungen* beurteilt er vielleicht das Unterlassen einer Handlung aus Angst als Feigheit, die Eifersucht als (teilweise) egoistisch, den Zorn und das Dreinschlagen als unbeherrscht. Mit andern Worten: Der reife Mensch ist imstande, Handlungen, Umstände und Wertgefühle unter allgemeine Wertprinzipien der Grundwerte zu stellen. Gegebenenfalls bringt er seine Werteinsicht in der inneren Entscheidung

und in der äusseren Handlung auch gegen seine Gefühle zur Geltung.

Schematisch können wir die drei Bereiche, die meist mehr oder weniger ineinander greifen, folgenderweise darstellen:<sup>15</sup> (S. Seite 413) Auf dem langen Weg zur gemeinsamen Wert-einsicht gibt es zwischen den Menschen, die zusammen leben, arbeiten und Freizeit verbringen, immer wieder *Wertkonflikte*. Sie ohne Niederlage zu lösen, macht Thomas Gordon mit seiner «Niederlagelosen Methode» und mit der «Zwei-Spalten-Methode» wertvolle Anregungen.<sup>16</sup> Notwendig sind dazu ein Bleistift, ein Blatt Papier und – guter Wille, Zeit und Geduld. Das Papier wird durch einen senkrechten Strich in der Mitte in zwei Hälften geteilt. Die beiden Hälften werden überschrieben mit:

---

*Probleme, für die vereinbarungsgemäss das Kind verantwortlich ist.*

Hier muss keine Lösung gefunden werden: z.B. was das Kind sich zum Essen herausnimmt, Verwendung des Taschengeldes innerhalb des abgesteckten freien Rahmens.

---

*Probleme, die zwischen Eltern und dem Kind anstehen.*

Eine gemeinsame Lösung muss gefunden werden:  
z.B. Essenszeit, tatsächlich Aufessen des zum Essen Herausgenommenen; Betrag des Taschengeldes und Vereinbarung darüber, was die Eltern anschaffen und was das Kind.

---

Selbstverständlich verschieben sich die Probleme von der einen Spalte in die andere je nach Entwicklungsstufe des Kindes, Familienkonstellation und äusseren Umständen. Die niederlagelose Methode Gordons ist das gemeinsame Suchen einer für alle Beteiligten annehmbaren Lösung. Die Lösung wird kritisch (d.h. unterscheidend) beurteilt, und schliesslich entscheiden sich die Beteiligten gemeinsam für eine Lösung. Diese wird von allen akzeptiert. So wird das Anwenden von Gewalt überflüssig. Gordon nennt sechs Schritte:

- 1 den Konflikt bestimmen
- 2 mögliche verschiedene Lösungen entwickeln
- 3 die Lösungen kritisch bewerten
- 4 sich *gemeinsam* für die beste annehmbare Lösung entscheiden

- 5 Wege zur Ausführung der Lösung ausarbeiten
  - 6 später überprüfen und beurteilen, wie die Lösung funktionierte.
- Zum vierten Schritt gehört auch die oben (1.5.) genannte Wertorientierung an der Rücksichtnahme auf andere. Dem Mitmenschen, dem Du, dem Für- und Miteinander zulieb etwas tun, was ich sonst nicht täte, ist ein hoher Wert;<sup>17</sup> das wird heute leider allzu leicht vergessen oder unterschlagen.

## **6. Leiden**

Mit dem Handeln ist – paradoxerweise – auch das Leiden verbunden. Denn je höher ein Wert dem Rang nach steht, umso «schwächer» ist er öfters in der Welt.<sup>18</sup> Und aller Optimismus lässt uns darüber nicht im Zweifel, dass nicht alle Meinungsverschiedenheiten und Probleme

me zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern gelöst werden können. Ein mehr oder weniger grosser Bereich der Nicht-Übereinstimmung bleibt. Selbst der optimistische und liberale Thomas Gordon schreibt: Ich muss mich «mit dem abfinden, was ich nicht ändern kann».<sup>19</sup> Er rät zur Gelassenheit und erinnert an das Gebet:

Herr, gib mir den Mut, zu ändern, was ich ändern kann.

Herr, gib mir die Kraft, zu tragen, was ich nicht ändern kann.

Herr, gib mir die Weisheit, zwischen beiden deinem Willen gemäss zu unterscheiden.

Gelassenheit: auch Heranwachsende haben sie zu lernen – in unserem Zusammenhang: niederlageloses Problemlösen *und* faires Verlierenkönnen. Ich möchte diese lebensweise Einsicht hineinstellen in einen tieferen Zusammenhang: Leben muss und will wachsen. Ja, das Wachstum ist ein wesentliches Merkmal des Lebens. Wachsen des einen geht aber oft auf Kosten des andern. Menschen, Tiere und Pflanzen können nur leben, indem sie sich anderes Leben aneignen. Immer muss und wird sich folglich Leben für anderes opfern. Zum Leben und Handeln gehören auch immer das Leiden und das Sterben. Folglich stellen sich für Eltern und Erzieher weitere Fragen: Bin ich als Erzieher bereit, für Werte auch zu verzichten, zu opfern, zu leiden? Tue ich es wehleidig oder mit heiterer Miene? Meditiere ich den Satz des heiligen Paulus: «Gott liebt den fröhlichen Geber»?<sup>20</sup> Wie werte ich das Leiden und im letzten das Sterben? Was weiss ich darüber? Was glaube ich? Was und wie fühle ich? Wie spreche ich darüber und wie handle ich? Das Leiden und das Sterben des andern werden manchmal so selbstverständlich und leicht als Anlass oder als Ursache der eigenen Wertsteigerung akzeptiert, gefördert, gefordert. Wie sieht es mit dem eigenen Leiden und Sterben aus? Kann ich im letzten das eigene Leiden und das Sterben bejahen, vielleicht als Wertsteigerung für andere und – sogar für mich?<sup>21</sup>

Jedermann wird klar, dass beim Zurückführen des Wertens auf solche letzte Fragen sich die *weltanschauliche, philosophisch-religiöse Grundhaltung* entscheidend auswirkt. Hier gehen nun mal materialistische (hedonistische, marxistische) und nicht-materialistische (z.B. christliche<sup>23</sup>) Grundüberzeugungen

und Grundentscheide auseinander, und in der weiteren Ausfächerung ist die ganze Palette des heutigen Wertpluralismus gegeben.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Moser T., Gottesvergiftung, Frankfurt a. Main<sup>3</sup> 1976.

<sup>2</sup> Friedrich M. H., Pubertät und Adoleszenz.-In: Die Psychologie des 20. Jhs., Bd. XI, Zürich 1980, 195.

<sup>3</sup> Piaget J., Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954; Kohlberg L./Turiel E., Moral development and moral education.-In: Lesser G. E. (Hg.), Psychology and educational practice, Glensiew 1971, 410–465; Kohlberg L., Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung.-In: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a. Main 1974, 60–61. S. auch Cooper E. J., Grundwerte in der Erziehung. Ansätze zur Gewissensbildung des Kleinkindes, Würzburg 1979, 23–34.

<sup>4</sup> Erikson E. H., Jugend und Krise, Stuttgart 1970, 190.

<sup>5</sup> Praktische Hinweise dazu geben Cooper E. J., Grundwerte in der Erziehung 76–78 und Kopp F., Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth 1978, 113–116.

<sup>6</sup> Saint-Exupéry A., Der kleine Prinz, Zürich 1956, 22.

<sup>7</sup> Pieper J., Zustimmung zur Welt, München 1963, 47. Mit aller Schärfe stellt sich hier die Frage nach dem Wertwidrigen, Bösen. Pieper macht darauf aufmerksam, dass Zustimmung zur Welt keineswegs heisst, mit vordergründigem Optimismus das jeweils Faktische bequem billigen.

<sup>8</sup> Nietzsche F., Der Wille zur Macht.-In: Ges. Werke Bd. 19, München 1926, 352.

<sup>9</sup> Rilke R. M., Friedensfeier.-In: Sämtliche Werke, Frankfurt a. M./Wien/Zürich o. J. 346.

<sup>10</sup> Bekannt ist das Wort von Theophrastus Paracelsus über die Medikamente: «Alles ist Gift – es kommt auf die Dosis an».

<sup>11</sup> Bollnow O. F., Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz<sup>3</sup> 1959, 106, zitiert Scheler M., Wesen und Form der Sympathie, Bonn<sup>3</sup> 1926.

<sup>12</sup> Bronfenbrenner U., Ökologische Sozialforschung, Stuttgart 1976 (zitiert von Strotzka H., Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit.-In: Paus A. (Hg.), Werte, Rechte, Normen, Kavelaer und Graz/Wien/Köln 1979, 317.

<sup>13</sup> Jo. 3,21.

<sup>14</sup> s. Kopp., Christlich erziehen in der modernen Welt 37.

<sup>15</sup> S. Günzler C./Teutsch G. M., Erziehen zur ethischen Verantwortung, Freiburg/Basel/Wien 1980, 43. Die beiden Autoren geben für den Unterricht viele wertvolle methodische Anregungen.

<sup>16</sup> Gordon Th., Familienkonferenz, Hamburg 1972, 224–249, 265–267.

<sup>17</sup> Vgl. dazu, was bereits Paulus an die Korinther geschrieben hat betreffs Essen von Götzenopferfleisch, 1 Kor 8.

<sup>18</sup> s. Boros L., Der anwesende Gott, Olten/Freiburg i. Br. 1964, 136.

<sup>19</sup> Gordon Th., a. a. O. 262.

<sup>20</sup> 2 Kor 9,7.

<sup>21</sup> s. dazu zwei Zitate weltanschaulich entgegengesetzter Persönlichkeiten: In Bert Brechts, Der kau-

kasische Kreidekreis (Berlin 1959, 58) bekennt sich die Magd Grusche auf der Flucht im Gebirge zu einem fremden Kind:

«Weil ich dich zu lang geschleppt  
und mit wunden Füßen  
weil die Milch so teuer war  
wurdest du mir lieb.

(Wollt dich nicht mehr missen).»

Eine mögliche Folge nennt Albert Schweitzer:

«Das Schönste, was es auf der Welt gibt,  
ist ein leuchtendes Gesicht.»

## Lehrplanorientierte Didaktik

Manfred Bönsch

### Anknüpfung

In zwei vorausgegangenen Aufsätzen habe ich didaktische Ansätze beschrieben, die bei ihrer Umsetzung in Lehr-/Lernrealität Konsequenzen hinsichtlich fast aller planungsrelevanten Gesichtspunkte haben (Bönsch, 1981 a und b). Der Ausgang von den Bedürfnissen und Interessen potentiell Lerninteressierter bzw. der Versuch, potentiellen Lernern Bildungsbedürfnisse und -interessen bewusst zu machen, führt zunächst einmal zu den Fragen und Problemen einer von mir sog. Planungs- und Beratungsdidaktik, die wesentlich andere Gesichtspunkte verfolgt als die herkömmliche Vermittlungsdidaktik. Das ist in einem Beitrag deutlich gemacht worden. In dem zweiten Beitrag ist der Frage nachgegangen worden, inwieweit der Ausgang vom Begriff der Situation didaktisch-methodische Konsequenzen eigener Art und Qualität hat. Deutlich geworden war, dass situative Vorgaben (z.B. der Schullandheimaufenthalt, die Exkursion), die natürlich ihrerseits der reflektierten Planung unterliegen müssen, ein anderes Handlungsrepertoire verlangen als der Ausgang von potentiellen Adressaten. Die Ausgangsüberlegung für diesen dritten Beitrag lässt sich mit der Vermutung formulieren, dass der Lehrplan als initiiertes Moment abermals andere didaktisch-methodische Überlegungen zur Folge hat.

### Prämissen einer lehrplanorientierten Didaktik

Lehrpläne werden von Experten bzw. Experten-Kommissionen entwickelt. Sie repräsentieren nach ihrer Fertigstellung Anforderungen und Inhalte, die man in einem Fach, in einer Fächergruppe, in einer bestimmten Altersstufe oder in der Schule insgesamt für die nachwachsenden Generationen als so wichtig ansieht, dass sie zur Lehr-/Lernaufgabe deklariert werden. Meistens wird dabei angenommen, dass hinsichtlich des Lehrplans stellvertretend für die Erwachsenenwelt oder allgemeiner für die Gesellschaft Auffassungen formuliert worden sind.

Die daraus entstehende Lernpflicht strukturiert die Welt der Kinder und Jugendlichen in entscheidender Weise, häufig nach Regeln, die kindliche Empfindungen und Fragen ausklammern. Die Lehrer haben die Aufgabe, das, was der Lehrplan vorschreibt oder vorschlägt, in Unterricht umzusetzen. Sie beziehen sich dabei auf Bücherwissen. Dies hat häufig zur Folge, dass trockenes, wenig anschauliches, lebensfernes Wissen in Gestalt von Zahlen, Vokabeln, Formeln, Regeln vermittelt wird, da die Lehrprozesse an die Produkte von Forschungen und Erfahrungen anknüpfen und nicht das Forschen und Erfahrungsmachen selbst zum Lernprozess machen. Der fehlende Bezug zur Lebens- und Vorstellungswelt der