



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Werterziehung im Geographie- und  
Wirtschaftskundeunterricht“

verfasst von / submitted by

Wolfgang Wiener

angestrebter akademischer Grad /

in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
Degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
Degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geographie und  
Wirtschaftskunde  
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Christiane Hintermann





## Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, 2019

---

(Wolfgang Wiener)



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern, Ludwig und Reinhild, bedanken. Sie haben mir nicht nur das Studium ermöglicht, sondern mich währenddessen in jeglicher Hinsicht unterstützt – Danke!

Ich möchte mich auch bei meinen beiden Geschwistern, Barbara und Leopold, bedanken. Eure Ratschläge und aufmunternden Worte waren mir immer wieder eine große Stütze – Danke!

Bei meinen unzähligen Freunden möchte ich mich ebenfalls bedanken. Durch euch wurde das Studium zu einer unvergesslichen Zeit und ich bin froh, so viele großartige Menschen kennengelernt zu haben. Ich möchte mich aber nicht nur für die gemeinsamen, lustigen Momente bedanken, sondern vor allem für die vielfältige Unterstützung und motivierenden Worten auf meinem Weg zum Abschluss – Danke!

Ein großer Dank gebührt auch Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Christiane Hintermann, die mir mit vielen Ratschlägen und Feedbacks geholfen hat, diese Diplomarbeit zu Ende zu bringen, sowie den freiwilligen Interviewpartner und Interviewpartnerinnen, die sich die Zeit genommen haben, mir bei meiner Untersuchung zu helfen – Danke!



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. PROBLEMSTELLUNG</b> .....	<b>8</b>
1.1. HINFÜHRUNG ZUR FRAGESTELLUNG.....	8
1.2. FORSCHUNGSFRAGE .....	11
1.3. AUFBAU DER ARBEIT.....	12
<b>2. „WERT“</b> .....	<b>14</b>
2.1. WERTESYSTEME .....	17
2.2. WERTPLURALISMUS .....	18
2.3. „NORMEN“ .....	19
2.4. „MORAL“ .....	20
<b>3. „BILDUNG“</b> .....	<b>21</b>
3.1. GESCHICHTE DES BILDUNGSBEGRIFFS.....	21
3.2. BILDUNGSBEGRIFF HEUTE.....	24
3.3. „BILDUNG“ & „WERT“ .....	26
<b>4. „ERZIEHUNG“</b> .....	<b>30</b>
4.1. GESCHICHTE DES ERZIEHUNGSBEGRIFFS .....	30
4.2. ERZIEHUNGSBEGRIFF HEUTE.....	31
4.3. „ERZIEHUNG“ & „WERT“ .....	32
4.4. WERTERZIEHUNG.....	33
4.4.1. <i>Wertekommunikation</i> .....	34
4.4.2. <i>Moralerziehung</i> .....	34
4.4.3. <i>Moralkompetenz</i> .....	35
4.5. WERTERZIEHUNGSANSÄTZE.....	35
4.5.1. <i>Der normativ-technologische Ansatz</i> .....	36
4.5.2. <i>Der ästhetische Ansatz</i> .....	36
4.5.3. <i>Der wertorientierte Ansatz</i> .....	37
4.5.4. <i>Fazit</i> .....	39
4.5.5. <i>Methoden der Werterziehung</i> .....	42
<b>5. WERTERZIEHUNG IM GW-UNTERRICHT</b> .....	<b>49</b>
5.1. ETHISCHES URTEILEN ODER WERTERZIEHUNG? .....	49
5.2. KOMPLEXITÄT UND KONTROVERSITÄT FÜR EINEN WERTORIENTIERTEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT NACH OHL .....	51
5.3. „ERGRIFFENSEIN, VERBUNDENSEIN UND ÜBERZEUGTSEIN“ NACH MEYER.....	54
5.4. WERTORIENTIERUNG NACH APPLIS .....	55
5.5. GEMEINSAMKEITEN DER ZIELE VON DER DGGF & WERTERZIEHUNG .....	56
5.6. GEMEINSAMKEITEN DER ZIELE DER ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSSTANDARDS FÜR GW & WERTERZIEHUNG.....	59
5.7. GEEIGNETE RAHMENTHEMEN FÜR DIE WERTERZIEHUNG IN GEOGRAPHIE .....	60
5.8. FAZIT .....	62
<b>6. DIE BEDEUTUNG DER LEHRPERSON BEI DER WERTERZIEHUNG</b> .....	<b>63</b>
6.1. DIE ROLLE(N) DER LEHRPERSON .....	63
6.2. DIE LEHRPERSON ALS VORBILD .....	65
6.3. HINDERNISSE BEI DER WERTERZIEHUNG.....	66
<b>7. EMPIRISCHER TEIL</b> .....	<b>68</b>
7.1. QUALITATIVE ERHEBUNGSMETHODE .....	68
7.2. PROBLEMZENTRIERTES EXPERTEN- UND EXPERTINNENINTERVIEW .....	69

7.3.	DATENAUSWAHL.....	72
7.4.	INTERVIEWLEITFADEN.....	74
7.5.	AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	76
<b>8.</b>	<b>DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....</b>	<b>79</b>
8.1.	AUFGABE DER SCHULE.....	79
8.2.	WERTE.....	80
8.3.	WERTERZIEHUNG.....	81
8.3.1.	<i>Ziele</i> .....	81
8.3.2.	<i>Rolle im Unterricht</i> .....	84
8.4.	LEHRPERSON.....	84
8.4.1.	<i>Rolle der Lehrperson</i> .....	84
8.4.2.	<i>Persönliche Meinung des Lehrers/der Lehrerin</i> .....	86
8.5.	UNTERRICHT.....	87
8.5.1.	<i>Methoden</i> .....	87
8.5.2.	<i>Themen</i> .....	88
8.5.3.	<i>Planung</i> .....	90
8.5.4.	<i>Schüler- und Schülerinnenerfahrungen</i> .....	90
<b>9.</b>	<b>INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....</b>	<b>91</b>
<b>10.</b>	<b>FAZIT.....</b>	<b>97</b>
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>100</b>
	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>100</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>101</b>
	<b>ANHANG.....</b>	<b>107</b>

## 1. Problemstellung

Immer wieder kommt in Medienberichten, am Stammtisch oder auch in Filmen und Musikliedern das Thema auf, dass junge Leute keine Werte mehr haben. Dadurch stellte sich mir die Frage, was sind „Werte“ eigentlich bzw. vertreten die Personen, die darüber diskutieren, die gleiche Auffassung von dem was unter Werten zu verstehen ist? Mein Gedanke führte mich schließlich weiter zu den Verantwortlichen. Wer soll dafür verantwortlich sein, dass die Jugendlichen heutzutage anscheinend keine Werte mehr haben? Ist die Schule bzw. sind alle Lehrer und Lehrerinnen dafür zuständig, Kindern Werte beizubringen oder ist das allein die Aufgabe des Religions- oder Ethikunterrichts? Schließlich brachten mich meine Gedankengänge zurück in meine eigene Schulzeit, konkret in die Stunden des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts. Wurden mir da „Werte“ „vermittelt“? Ich konnte für mich keine konkreten Beispiele der vergangenen Zeit finden, wodurch ich auch zu meiner Forschungsfrage gekommen bin. Mit dem Hintergrund, dass eine klare Forderung nach Werterziehung in der Gesellschaft zu vernehmen ist, möchte ich in dieser Forschungsarbeit der Frage nachgehen, wie wichtig es Geographie- und Wirtschaftskundelehrern und -lehrerinnen ist, neben Wissensvermittlung, auch Werterziehung in ihrem Unterricht einzubauen.

### 1.1. Hinführung zur Fragestellung

In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Werterziehung Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist. WEINBERGER (2009) spricht von einem „[allgemeinen] Konsens, dass die zentralen Aufgaben der Schule *sowohl* im Wissenserwerb *als auch* in der Werterziehung liegen.“ (ebd. S. 45)

Auch bei STANDOP (2005) wird in der Einleitung darauf hingewiesen, dass die Wissensvermittlung nicht die einzige Aufgabe der Schule ist. Um eine demokratische und humane Bildung zu ermöglichen, ist die Werterziehung im Rahmen des Bildungsauftrags zu fokussieren. (vgl. ebd. S. 12)

Die Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass Unterricht und Erziehung nicht trennbar sind (vgl. KESTLER 2015, S. 30). Damit Werturteile gebildet werden

können, darf der Unterricht aber nicht gegenstandsunabhängig sein, somit braucht es einen Fachunterricht. (vgl. STANDOP 2005, S. 90ff) Der Unterricht bietet den Lehrern und Lehrerinnen die Möglichkeit,

„[...] neue soziale und gesellschaftsbezogenen Werte und Visionen für Kinder und Jugendliche erprobbar und auf der Mikroebene bereits im Lebensraum Schule erfahrbar zu machen.“ (STEIN 2008, S. 155)

Ein ausreichendes Sachwissen ist für eine wertebildende Diskussion jedoch Voraussetzung. Es ist die Aufgabe des Lehrers und der Lehrerin, den Schülern und Schülerinnen ein ausreichendes Basiswissen zu vermitteln und mit ihnen in weiterer Folge strittige gesellschaftliche oder wissenschaftliche Themen zu erläutern und zu diskutieren. (vgl. STANDOP 2005, S. 90ff). Ziel muss sein, dass der Schüler oder die Schülerin ein „begründetes Selbst- und Weltverständnis“ (ebd. S. 91) bekommt. Die Schule darf sich nicht nur als Wissensvermittlungsinstitution verstehen, sondern auch als Raum, in dem Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Sie soll dabei helfen, dass sich die Persönlichkeiten der Schüler und Schülerinnen entwickeln können (vgl. STEIN 2008, S. 10ff), indem sie zum Beispiel durch Diskussionen im Unterricht ihre eigenen Einstellungen und Haltungen bilden können. (vgl. STANDOP 2005, S. 95) Wie in dieser Arbeit erläutert wird, leistet Werterziehung hierzu einen wesentlichen Beitrag.

Die Fähigkeiten, die durch Werterziehung erlernt werden sollen, nennt v. Hentig (1999):

- „die Fähigkeit zur Politik, zum Mitdenken und Mitentscheiden in der res publica;
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Achtung anderer Denk- und Lebensformen unter Wahrung der eigenen;
- die Fähigkeit, Abstand zu nehmen oder Widerstand zu leisten, wenn in der eigenen Umgebung die tragenden gemeinsamen Werte verletzt werden;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse so einzuschränken, dass die Natur geschont wird und benachteiligte Völker einen fairen Anteil am Wohlergehen der Menschen erhalten;

- die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenz; die Fähigkeit, für sich selbst – für die eigene Existenz und für das eigene Glück – einzustehen.“ (ebd. S. 97f)

Diese Fähigkeiten, welche durch eine Werterziehung erlangt werden sollen, bezeichnet STANDOP (2005) als „Fundamente der Menschenrechtskonvention und des Grundgesetzes“ (ebd. S. 113). Sie soll Menschen befähigen, die Demokratie aktiv und friedlich mitzugestalten. (vgl. ebd. S. 113)

Dieses fächerübergreifende Prinzip der Werteeerziehung gilt auch für den GW-Unterricht, denn

„[...] [ein] *wertorientierter Geographieunterricht* ist bei bestimmten geographischen Themen nicht nur möglich, sondern auch zwingend erforderlich.“ (KESTLER 2015, S. 33)

STANDOP (2005) nennt vier Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen wertorientierten Unterricht:

- „Den Lehrerinnen und Lehrern muss der »Gegenstand« selber bedeutsam sein.
- Überzeugungen, die dauerhaft bestehen bleiben sollen, brauchen Zeit und wiederholte Bestätigung, um sich auszubilden und zu verankern.
- Lernen ist grundsätzlich mit Erfahrung zu verknüpfen, noch besser ist zumeist, wenn es direkt daraus hervorgehen kann.
- Die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers ist neben dem allgemeinen »Schulethos« das wichtigste und stärkste Instrument schulischer Werteeerziehung.“ (ebd. S. 113)

## 1.2. Forschungsfrage

Wie soeben erläutert, gibt es eine Reihe von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die argumentieren, dass Werterziehung wichtig ist, um die Schüler und Schülerinnen für ein mündiges Leben in der Gesellschaft<sup>1</sup> vorzubereiten. Dies bringt die Frage auf, ob GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen wissen, dass Werterziehung Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule ist (vgl. z.B. WEINBERGER 2009, S.45) und welche Priorität die Werterziehung bei den Lehrpersonen hat. Konzentrieren sie sich in erster Linie auf Wissensvermittlung oder sehen sie sich selbst als wichtigstes Vorbild in Bezug auf „Wernerziehung“ bzw. erfüllen sie die von STANDOP definierten Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen werteorientierten Unterricht, diese Fähigkeiten, wie sie v. Hentig charakterisiert, im GW-Unterricht aufzubauen. Nehmen GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen ihre (Wert-) Erziehungsaufgabe aktiv wahr und planen ihren Unterricht auch dementsprechend? Dadurch ergibt sich folgende Forschungsfrage:

### Welchen Stellenwert räumen GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen der Werterziehung in ihrem Unterricht ein?

Im Zuge dieser Forschungsfrage und dem erörterten theoretischen Hintergrund ergeben sich folgende weiterführende Subfragen:

- Was verstehen GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen unter „Werte“ und welche sind ihnen besonders wichtig?
- Gibt es Rahmenthemen, die GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen speziell für Werterziehung nutzen?
- Gibt es Unterrichtsmethoden, die von den GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen speziell für die Werterziehung eingesetzt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen älteren und jüngeren GW-Lehrern und GW-Lehrerinnen bei der Gewichtung der Bedeutung von Werterziehung?

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird bei Verwendung der Begriffe Gesellschaft bzw. Kultur im engeren Sinne auf die österreichische und im weiteren Sinne auf die mitteleuropäische Gesellschaft bzw. Kultur Bezug genommen.

Leitfadengestützte Interviews mit GW-Lehrern und GW-Lehrerinnen soll einen Einblick auf die erzieherischen Tätigkeiten der Lehrpersonen in Bezug auf Werterziehung geben.

Der theoriebasierte Abschnitt dieser Arbeit zeigt, dass Werterziehung in der Schule, aber auch im GW-Unterricht im Speziellen eine sehr wichtige Rolle spielt. Diese Diplomarbeit soll somit eine Antwort darauf geben, ob das Thema „Walterziehung“ im GW-Unterricht ausreichend berücksichtigt wird. Für Geographie und Wirtschaftskunde ist es interessant herauszufinden, ob bzw. welche Rahmenthemen dafür genutzt werden und ob sie vergleichbar mit jenen von KESTLER (siehe Kap. 6.1) sind.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen eine Basis für weiterführende Untersuchungen bieten, bei der eine größere Stichprobe gezielt befragt werden könnte. Das Resultat der empirischen Forschung kann ebenfalls als Gegenpool für Untersuchungen dienen, die die Werterziehung aus Sicht der Schüler und Schülerinnen ermitteln wollen.

### **1.3. Aufbau der Arbeit**

Um die Frage zu beantworten, in welchem Kontext Werterziehung als Anforderung der Schule angesehen wird, wird in den folgenden drei Kapiteln die theoretische Basis vorgestellt. So wird „Wert“ in vielen unterschiedlichen Disziplinen verschieden aufgefasst. Eine Aufzählung und Klärung ist für den pädagogischen Kontext demnach für das weitere Verständnis essentiell.

Nach dieser Erklärung wird gezeigt, dass Wertbildung oder Werterziehung im direkten Zusammenhang mit den Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“ stehen und Wertbildung bzw. Werterziehung folglich Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule sind.

Der Lehrer oder die Lehrerin ist somit verpflichtet, Werterziehung in seinen oder ihren Unterricht zu integrieren. Dies gilt auch oder vor allem für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht.

Daraufhin wird untersucht, wie Werterziehung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht stattfinden kann. Dafür werden verschiedene Ansätze, welche in der Geographiedidaktik momentan aktuell sind, erläutert.

Eine wichtige Rolle spielt bei dieser Untersuchung auch die Lehrperson, da sie nicht nur ein Vorbild für die Schüler und Schülerinnen darstellt, sondern den Unterricht plant und dadurch direkten Einfluss bei der Werterziehung hat. Kapitel 6 beschäftigt sich demnach mit der Rolle der Lehrperson als abschließendes Kapitel der theoretischen Grundlage.

Der empirische Abschnitt behandelt zuerst die Begründung und methodische Herangehensweise bei Durchführung der qualitativen Interviews. Daraufhin werden die Ergebnisse dargestellt und im Anschluss in Bezug auf die ausgearbeitete Theorie interpretiert. Den Abschluss dieser Arbeit bilden die Antworten auf die Forschungsfragen mit einem kurzen Ausblick auf mögliche weitere Untersuchungen zum Thema Werterziehung in Geographie und Wirtschaftskunde.

## 2. „Wert“

Bevor die Termini „Bildung“ und „Erziehung“ definiert werden, soll ein Überblick über die vielfältigen Definitionen des Begriffs „Wert“ erläutert werden. Die Wissenschaftszweige Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, sowie die alltägliche Verwendung des Wortes „Wert“ sind sehr differenziert.

In der Alltagssprache wird „Wert“ entweder für „Güter“ verwendet, die von der Gesellschaft als wertvoll betrachtet werden oder es werden die „normativen Kulturgüter wie Normen, Ideale, Leitideen, [...]“ bzw. zusammenfassend „Orientierungswerte“ (BREZINKA 1991, S. 229) gemeint.

„Für diese Sprachnutzer sind ‚Werte‘ dasselbe wie ‚Normen‘ – häufig eingeschränkt auf *moralische* Normen, also auf die Wertklasse des sittlich Guten.“ (ebd. S. 229)

In der Philosophie wiederum wird „zwischen Wert und Wertträger (Gut) sowie zwischen Wert und Norm“ (ebd. S. 229) unterschieden. In erster Linie sind (Kultur-) Güter in der philosophischen Disziplin keine Werte, sondern sie haben Werte. Des Weiteren werden den (Kultur-) Gütern Eigenschaften zugeschrieben, die sie in „Wertungsvorgängen“ durch „Wertebegriffe“ („schön“, „gesund“, etc.) in einer (abstrakten) Weise wertvoll machen. (vgl. ebd. S. 229f) In der Philosophie geben Werte „den Menschen den Pfad des >>Richtigen<< vor“. (SCHUBARTH u.a. 2017, S. 45)

Die Psychologie und Soziologie definieren den Begriff wieder anders. Sie verstehen

„[...] unter ‚Werten‘ *Persönlichkeitseigenschaften* wie Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, Gesinnungen hinsichtlich jener Güter, die Menschen für sich positiv bewerten, und hinsichtlich der subjektiven Rangordnung dieser Güter.“ (BREZINKA 1991, S.230)

HÖHN (2003) zitiert als meistverwendete Definition in der Soziologie jene von KLUCKHOHN:

„Wert ist eine explizite oder implizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, welche die Auswahl

unter verfügbaren Handlungsarten, Handlungsmitteln und -zielen beeinflusst.“ (KLUCKHOHN übersetzt in HÖHN 2003, S. 8 oder STEIN 2008, S. 18)

Eine weitere soziologische Definition, die HÖHN angibt ist jene von LUTZ. Er definiert „Wert“ als innerliche, identitätsbildende und -stabilisierende Überzeugung, die „neben anderen Faktoren das menschliche Verhalten“ (LUTZ in HÖHN 2003, S. 9) steuern.

BREZINKA (1991) führt schlussendlich noch die Humanwissenschaft als weitere Wissenschaftsströmung an, die ähnlich wie der Alltagsgebrauch „Wert“ mit „*Ziele (oder Zwecke) des Handelns*“ (ebd. S. 230) auffassen. STANDOP (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einem „erwünschten (End-) Zustand [...] eines Individuums, einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft“ (ebd. S. 13) den der „Wert“ darstellt. WEBER (1999) definiert „Wert“ aus der pädagogischen Sicht als „Auffassungen über das Vorziehwürdige und Wünschenswerte, d.h. als Kriterien für Wahlentscheidungen und Zielsetzungen.“ (ebd. S. 445f)

KÖCK (2000) spricht bei einer schulpädagogischen Definition von Werten als

„grundsätzliche Einstellungen, Maßstäbe und Regeln, mit deren Hilfe Personen, Dinge, Situationen, Sachverhalte und Handlungen in ihrer Qualität eingeschätzt und bevorzugt oder abgelehnt werden. Bei aller denkbaren subjektiven Ausprägung schaffen derartige Werte eine Mindestübereinstimmung in der Beurteilung menschlichen Verhaltens.“ (ebd. S. 89)

In den 1970er Jahren wurde der Begriff aus pädagogischer Sichtweise von TRÖGER (1978) ähnlich definiert, wenn er von „rationalen Auswahl Gesichtspunkten“ spricht, denn:

„[Werte und Normen] ermöglichen Überlegungen, aus denen abzuleiten ist, was in einer konkreten Situation angestrebt werden soll.“ (ebd. S. 24)

Sie sind aber nur die „generellsten Wegweiser des Handelns und liefern keine direkten Verhaltensanweisungen“. (STANDOP 2005, S. 15)

TRÖGER (1978) sieht Werte und Normen als die Grundlage menschlichen Handelns, damit diese nicht „nach äußeren Zwängen, nach Gefühlen oder Gewohnheiten“ gerichtet werden. Sie helfen nicht nur Entscheidungen zu treffen, sondern das Ziel ist richtige Entscheidungen zu treffen und somit die eigene Handlung als gerechtfertigt anzuerkennen. (vgl. ebd. S. 24ff)

Aus gesellschaftlicher Sicht betrachtet, haben „Werte“ die Aufgabe, das soziale Zusammenleben zu garantieren. Diese kollektiven „Werte“ werden als „Grundwerte“ zusammengefasst. Darunter fallen beispielsweise „Menschenwürde“ oder „Gerechtigkeit“. Persönliche „Werte“ wiederum können stark variieren. Jede Person kann individuell allem einen „Wert“ zuschreiben, die sie als wertvoll oder erstrebenswert ansieht. (vgl. FEES 1998, S. 128) Jedoch haben auch hier „Werte“ für das Individuum die

„Aufgabe, als Kriterien zur Bewertung von Ereignissen, Interaktionen wie Erfahrungen zur Verfügung zu stehen [und spielen] besonders in unbestimmten, komplexen Situationen eine wichtige Rolle als Orientierungshilfen.“ (STANDOP 2005, S. 14)

Es zeigt sich also, dass es seit vielen Jahren unterschiedliche Auffassungen des Begriffs – in den verschiedenen Disziplinen, als auch innerhalb der Pädagogik – entwickelt haben. Eine zeitgemäße Definition, welche auch für die weitere Arbeit verwendet wird, ist jene von SCHUBARTH u.a. (2017):

„Werte sind Vorstellungen von persönlich wie gesellschaftlich Wünschenswertem [...] [und] haben für den Einzelnen und für die Gesellschaft eine wichtige Orientierungs- und Haltefunktion.“ (ebd. S. 29f)

Jede Person hat eigene Vorstellungen von dem, was Wünschenswert ist. Wenn einem Individuum der Umweltschutz wichtig ist, dann richtet es seine Handlungen, wie Lebensmittelkauf oder Wahl des Fortbewegungsmittels danach aus und nimmt „ggf. auch Konflikte in Kauf“ (ebd. S. 30). Gemeinsame Werte gelten als notwendige Basis für jede Gesellschaft, damit das Zusammenleben der Mitglieder funktionieren kann.

Werte sind also für unsere Entscheidungen und Handlungen ausschlaggebend. Sie helfen uns, diese zu rechtfertigen, sowie unsere Ziele zu erreichen. Seit einigen

Jahrzehnten wird von einem Wertpluralismus gesprochen. Also viele Wertesysteme, die neben einander existieren, und nicht mehr ein anzustrebendes Wertesystem, welches in der Regel durch die Religion vorgegeben war. Bevor auf den Wertpluralismus eingegangen wird, sollen zuerst die Wertesysteme erläutert werden.

## **2.1. Wertesysteme**

Die „Wert“-Definition von SCHUBARTH u.a. (2017) erklärt, dass es Vorstellungen von persönlich Wünschenswertem gibt. Das bedeutet, dass für jeden Menschen etwas mehr oder weniger bedeutsam ist. Dieses eigene Wertesystem basiert auf individuellen Prioritäten oder Prinzipien, welche durch Vergleiche anderer Wertesysteme des sozialen Umfeldes entstehen. Die Schule, Freunde, Familie oder Vereine haben somit einen prägenden Einfluss auf einzelne Personen. Ein Wertesystem weist demnach verschiedene Aspekte des sozialen Umfeldes auf und auch aus unterschiedlichen „Wertebereichen“. So sind unter moralischen Werten zum Beispiel Ehrlichkeit, Vertrauen oder Treue zu verstehen. Glaube oder Nächstenliebe wären religiöse Werte. Politische Werte, die in Europa eine zentrale Rolle spielen, sind Gerechtigkeit, Toleranz, Freiheit oder Demokratie. Diese Wertebereiche spiegeln auch die Grundwerte wie Menschenwürde wider. (vgl. SCHUBARTH u.a. 2017, S.32) Diese Ausführung lässt zwei Schlussfolgerungen zu. Erstens:

„Je nach Kultur und Erziehung können Werte und Wertvorstellungen und damit individuelle Wertesysteme von Mensch zu Mensch variieren.“ (ebd. S. 32)

Sowie zweitens:

„Menschen entwickeln persönliche Wertesysteme und im Zusammenleben mit Anderen bauen Gemeinschaften gesellschaftliche Wertesysteme auf.“ (ebd. S. 33)

Die Schüler und Schülerinnen verbringen einen großen Teil ihrer Jugendzeit in der Schule, welche daher einen wichtigen Einfluss auf die Jugendlichen ausübt. Daher

ist es wichtig, Werterziehung im Unterricht im Auge zu behalten und sie bestmöglich dabei zu unterstützen, ein eigenes Wertesystem aufzubauen.

## **2.2. Wertpluralismus**

Auch wenn es grundlegende Werte gibt, die ein Zusammenleben in einer Gesellschaft ermöglichen, so stehen in einer pluralistischen Gesellschaft, wie wir sie heute mit unterschiedlichen Glaubensrichtungen, Überzeugungen und Lebensstilen haben, verschiedene Wertesysteme zur Verfügung. Es besteht zwar ein gemeinsamer „Minimalkonsens“ von Werten, jedoch haben sich „Subkulturen“ entwickelt, die sich voneinander unterscheiden. Lange Zeit war das religiöse Wertesystem federführend. In der modernen, weltoffenen Gesellschaft existieren mittlerweile aber einige Wertesysteme parallel. STANDOP zählt drei große Wertesysteme auf:

- „unterschiedliche Wertesysteme (bzw. divergierende Werterangordnungen in Teilbereichen) bei verschiedenen sozialen Klassen und Schichten;
- Wertesysteme verschiedener Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften;
- Spezialwertesysteme von Institutionen, Zweckvereinigungen, Parteien, Berufsgruppen, Verbänden usw.“ (ebd. S. 21)

Individuen können auch mehreren Wertesystemen angehören, wobei STANDOP festhält, dass „diese verschiedenen Wertprioritäten bei ihnen Wertekonflikte zur Folge haben“ (ebd. S. 21) können. Schließlich bilden die Werte der einzelnen Systeme, denen eine Person angehört, ihr persönliches Wertesystem. STANDOP nennt es:

„[Das] Raster an Bevorzungen und auch an Ablehnungen, mit dem es seine Beziehung zur Welt definiert und darin handlungsfähig wird.“ (ebd. S. 21)

Dieser Wertpluralismus entstand nach dem Vollzug der industriellen Revolution im Zuge der Aufklärung als der Mensch als mündiges Individuum angesehen wurde, der für sich selbst entscheiden kann. (vgl. ebd. S. 22)

STANDOP (2005) erklärt den Pluralismus folgendermaßen:

„Dem Pluralismus als eine Konsequenz der verschiedenen, in einer Gesellschaft existierenden Wertesysteme liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch sich hinsichtlich der Ziele und Wege seiner Lebensverwirklichung vernunftgemäß selbst bestimmen kann. Damit gründet der Pluralismus auf der Vorstellung vom >>mündigen Bürger<< und wird verstanden als Grundlage einer sozialen Organisation, die unabhängig von zentralen Autoritäten und von geistiger Bevormundung existiert.“ (ebd. S. 22)

Folglich bedeutet das, dass ein Wertpluralismus, der durch verschiedene Glaubensrichtungen, Ideologien und Lebenseinstellungen geprägt ist, eine Reflexion aller Beteiligten benötigt. Nur durch ein Hinterfragen der eigenen und der anderen Werte bzw. eine Weiterentwicklung des persönlichen Wertesystems können Menschen mit unterschiedlichen Wertesystemen nebeneinander in Frieden existieren und ein Leben in einer gemeinsamen Gesellschaft gewährleisten. Vor allem die Schule ist ein geeigneter Raum, in dem verschiedene Wertesysteme – auch unterschiedlicher Generationen – aufeinandertreffen. Durch kritisches Hinterfragen, Reflexion oder Erklärung der individuellen Werte kann das eigene Wertesystem überdacht werden. Die Schule als Lebens- und Lernraum hat hier eine gute Möglichkeit, die Vielfalt der Wertesysteme als „Chancen für Toleranz, Respekt und Anerkennung“ (SCHUBERTH u.a. 2017, S. 42) zu eröffnen.

### **2.3. „Normen“**

In der Diskussion über „Werte“ und „Werterziehung“ taucht immer wieder der Begriff „Norm“ auf. „Wert“ und „Norm“ werden oft als Synonyme verwendet, jedoch sind im soziologisch-pädagogischen Kontext unter Normen „Verhaltens- und Handlungsregeln [gemeint], die angeben, wie Werte in konkreten Handlungen

ausgeformt werden. Sie sind insofern das Ergebnis einer vollzogenen Wertung und setzen damit Maßstäbe.“ (KNAUF 2010, S. 245)

WEBER (1999) erläutert den Begriff für die Pädagogik weiter:

„*Normen* sind Werte mit verbindlichem, durch Sanktionen gesicherten Sollenscharakter (i.S. von >Geboten< und >Verboten<) für bestimmte Situationen. [...] Normen sind durch Werte (Wertungen) fundiert und (auch durch >Grundwerte<) legitimiert.“ (ebd. S. 446)

Werte bilden aber nicht nur für Normen die Grundlage, sondern auch für Tugenden, die als „vorbildhafte Verhaltensweisen“ (SCHUBERT u.a. 2017, S. 34) charakterisiert werden können. „Werte“ und „Normen“ unterscheiden sich also folgendermaßen:

„Während Werte die Frage beantworten, was (mir) wichtig ist [...], beziehen sich Normen auf die Frage, was sein soll bzw. was erwartet wird.“ (ebd. S. 34)

#### **2.4. „Moral“**

„Moral“, „Moralität“ oder auch „Sittlichkeit“ werden ebenso im Wertediskurs, vor allem in Bezug auf „moralisches Handeln, „moralische Erziehung“ oder „moralisches Urteilen“, häufig verwendet. WEBER (1999) erklärt, dass auch hier die Begriffe überwiegend synonym verwendet werden.

„Man meint damit die Qualifikation des Menschen in ethischer Hinsicht, den Grundrahmen und das Gefüge seiner Willkür entzogenen Wertungen und Normen, Sinnorientierungen und Einstellungen, die für ein >gutes<, >menschenwürdiges< Leben und Zusammenleben konstitutiv sind und sein Verhalten zu den Mitmenschen und zu sich selbst, aber auch zur kulturellen und natürlichen Umwelt regeln und ordnen.“ (ebd. S. 302)

Hinsichtlich des Schwerpunkts dieser Arbeit, nämlich Werterziehung, kann von „moralischem Handeln“ als eine Spezialform oder als spezielles Ziel der Werterziehung gesprochen werden. (vgl. ENGFER 1999, S. 16 & SCHUBARTH u.a. 2017, S. 58) Dies wird in Kapitel 4.5 näher erläutert.

### 3. „Bildung“

Im Alltag wird oft der Begriff „Bildung“ verwendet. Jedoch ist es schwierig diesen genau zu definieren. Auch in der Wissenschaft gibt es viele verschiedene Definitionen. Um einen Überblick zu bekommen, wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, was sich hinter diesem Begriff alles verbirgt. (vgl. DÖRPINGHAUS & UPHOFF 2013, S. 327)

#### 3.1. Geschichte des Bildungsbegriffs

Schon in der Antike wurde von Bildung als der „Arbeit der Menschen an sich und ihrer Gegenwart“ (DÖRPINGHAUS & UPHOFF 2013, S. 328) gesprochen. Die Auseinandersetzung mit seinem eigenen Körper hinsichtlich seiner Vergänglichkeit, das Leben in einer gerechten Gesellschaft, das Wissen und die Wahrheit, sowie der

„richtige Umgang mit den Begierden, der Lust und dem Körper [...], sie bezieht sich auf die Ernährung, auf die Pflege der Freundschaften, auf das richtige Wirtschaften und auf die richtige Lebensplanung.“ (ebd. S. 328)

Das deutsche Wort „Bildung“ stammt vom althochdeutschen „bilidi“ für Bild ab und wird in das 9. Jahrhundert datiert. Den in der heutigen Gesellschaft verwendeten Begriff „Bildung“ gibt es aber erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts und kann als Abbild, Erscheinung oder Gestaltung gedeutet werden. KÖCK (2000) weist darauf hin, dass im Neuhumanismus um 1800 vor allem W. v. Humboldt und G. W. F. Hegel den Bildungsbegriff geprägt haben. Jedoch in unterschiedliche Richtungen: Ersterer betont die „Individualbildung“ wohingegen Letzterer das „Überindividuelle“ und „Allgemeine“ im Fokus der Bildung hat. (vgl. S. 20f)

Humboldt ist der Meinung, dass jedes Individuum dazu verpflichtet ist, sich selbst, sowie seine Umwelt, im politischen und gesellschaftlichen Sinn, zu gestalten. Die „innere Formkraft“ (WEBER 1999, S. 389) und die Sprache sind hierbei für den Menschen und seine Individualität entscheidend. Humboldt betont vor allem die vielseitige Bildung, die wichtig ist, um fähig zu sein, reformerisch in der Gesellschaft und Politik tätig zu sein. Um sich von der Ökonomie und den

„gesellschaftlichen Mächten“ (ebd. S. 389) abzugrenzen und sich nicht zu entfremden, darf es keine einseitige Bildung geben. Humboldt unterscheidet daher auch zwischen einer „grundlegenden Menschenbildung“ (ebd. S. 389) und einer speziellen beruflichen Ausbildung. (vgl. ebd. S. 389 & DÖRPINGHAUS & UPHOFF 2013, S. 333f)

„Auch gilt es für jeden Menschen alle seine Bildungsmöglichkeiten so weit wie möglich offen zu halten und zu fördern.“ (WEBER 1999, S. 389)

Aus Humboldts Bildungstheorie lassen sich drei fundamentale Bildungskategorien oder Bildungsprinzipien ableiten, die auch heute noch Gewicht haben:

- „- Die >Individualität< des Menschen meint und fordert die Ausprägung seiner Einmaligkeit, die Entfaltung seiner persönlichen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen.
- Die >Totalität< des Menschen meint und fordert die Weckung und Förderung der Ganzheit aller Kräfte, Dimensionen und Schichten einer Person.
- Die >Universalität< der menschlichen Bildung meint und fordert die Einbeziehung und Förderung der Verstehens- und Gestaltungsmöglichkeiten in bezug [sic!] auf alle Lebens- und Kulturbereiche in der Welt des jeweiligen Subjekts.“ (ebd. S. 390)

Humboldt gegenüber steht wie eingangs erwähnt G. W. F. Hegel. Der deutsche Philosoph gliedert den Geist des Menschen in drei Kategorien: den „subjektiven Geist“ des individuellen Menschen, den „objektiven Geist“ der sich verändernden Gesellschaft und den „absoluten Geist“ der großen Weisen, in denen Geschichte geschieht, wie Religion, Philosophie oder Kultur. (vgl. ebd. S. 392) Durch harte Arbeit gestaltet und bildet sich der Mensch selbst.

„Durch diese >bildende Arbeit< wächst der Einzelmensch in die objektive Kultur hinein und sein subjektiver Wille gewinnt dadurch Objektivität.“ (ebd. S. 393)

Bildung in der Schule hat laut Hegel genau diese Aufgabe: Den Schüler und die Schülerin von der Subjektivität in die Objektivität begleiten, „um das

Überindividuelle und Wesenhafte, den >substantiellen< Geist im Menschen bestimmend werden zu lassen.“ (ebd. S. 394)

Diese konträren Auffassungen von Bildung, bei der Hegel die Objektivität in den Vordergrund stellt und Humboldt die Subjektivität fokussiert, schließen sich aber nicht aus. Vielmehr ergänzen sich beide Ansichten. Denn einerseits braucht Bildung den Bezug zur Gesellschaft und Kultur und deren Entwicklung, andererseits ist die subjektive, individuelle Entfaltung ebenso notwendig. Schlussendlich sind beide Denkrichtungen ineinander verflochten und dialektisch. (vgl. ebd. S. 394)

Im Anschluss an den Neuhumanismus, in der Mitte des 19. Jahrhunderts, erläutert WEBER die aufkommenden „Fehldeutungen der Bildungsidee“ (ebd. S. 395) und auch KÖCK (2000) spricht an, dass sich die vielfältigen Begriffsbedeutungen von „Bildung“ immer weiter voneinander entfernen, bis der Begriff schlussendlich von den Vertretern und Vertreterinnen der nationalistischen Ideologie verwendet wird. (vgl. ebd. S. 21)

Nach dem zweiten Weltkrieg erfolgt eine Diskussion zur Abschaffung des Bildungsbegriffs. (vgl. ebd. S. 21 & WEBER 1999, S. 395f) Erst um 1970 wird der Diskurs wieder aufgenommen. KÖCK nennt es die „Renaissance [des] pädagogischen Grundbegriffs“ (KÖCK 2000, S. 21). Die historische Auffassung wird zwar als unzureichend angesehen, jedoch auch als Fundament für zukunftsorientierte Neubestimmungen. (vgl. WEBER 1999, S. 402ff) So wird nun „das Lebenlernen [sic!] in der Gesellschaft und das Verstehen von Welt“ (DURDEL 2002, S.63) als Bildungsziel definiert. Seit den 1980er und 1990er Jahren steht in weiterer Folge „[die] Unterstützung der Arbeit am Selbst- und Weltverstehen“ (ebd. S.62f) im Zentrum.

### 3.2. Bildungsbegriff heute

Seit der Antike hat sich der Begriff immer weiterentwickelt. DURDEL (2002) hat diesbezüglich drei Traditionslinien definiert, die historisch immer wieder reflektiert und gewachsen sind und heute wie damals den Begriff „Bildung“ umrahmen:

„1. Bildung als *Selbstbewusstsein von Sozialisation*“ (ebd. S. 81)

Dieser Definitionsbaustein von Bildung spricht die Entwicklung kritischer Denkweisen in Bezug auf die Umwelt eines Individuums an. Durch Hinterfragen von gesellschaftlichen Gegebenheiten entstehen neue Sichtweisen, welche helfen, sich in der heutigen Zeit zu orientieren. (vgl. ebd. S. 81)

„2. Bildung als *Ausrüstung*“ (ebd. S. 81)

Wissen und erlernte Fähigkeiten gelten als Werkzeuge in unserer Kultur. DURDEL bezeichnet dies als zweiten Baustein der Semantik von Bildung. So wie die Kritikfähigkeit, hilft die „Ausrüstung“, dass sich der Mensch in der Gesellschaft orientieren kann. (vgl. ebd. S. 81f)

„3. Bildung als *Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen*“ (ebd. S. 82)

Ähnlich wie beim ersten Definitionselement geht es hier um die Entwicklung der Subjektivität. Jedoch unterscheidet sich das Element dahingehend, dass nicht der Bezug auf die Umwelt eines Individuums im Fokus liegt, sondern die Förderung der Persönlichkeit als Ganzes. DURDEL weist darauf hin, dass die „förderungswürdige[n] Bereiche wie biologisch-körperliche, psychologische und/oder soziale Aspekte“ (ebd. S. 82) auch aufgesplittet und einzeln betont werden können.

Größere Veränderungen der Denkrichtungen sind in der Geschichte immer wieder vorgekommen und zeigen, dass die Begriffsdefinition sehr dynamisch ist. Diese drei eben behandelten Bausteine werden teils schon seit der Antike immer wieder mit dem Begriff „Bildung“ in Zusammenhang gebracht und sind auch heute noch als drei fundamentale Blöcke in den Definitionen des Bildungsbegriffs enthalten. „Bildung als *Selbstbewusstsein von Sozialisation*“, „Bildung als *Ausrüstung*“ und „Bildung als *Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen*“ bilden sozusagen den inhaltlichen Rahmen des Bildungsdiskurses. (vgl. ebd. S. 84)

Auch WEBER (1999) schreibt, dass keine allgemeine Festlegung einer Definition von Bildung herausgearbeitet werden kann, da sich die Begriffsinhalte verändern und mit der Gesellschaft dynamisch mitwachsen. Jedoch zählt er „Merkmale und Kriterien (Maßgaben)“ auf, die zumindest „in der gegenwärtigen Spätmoderne zur Kennzeichnung bzw. Beurteilung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs erforderlich sind und gelten sollen“ (ebd. S. 440):

- Jeder Bürger und jede Bürgerin hat das Recht auf Bildung. Es darf keine soziale Gruppe bevorzugt oder benachteiligt werden.
- Bildung ist nicht nur die Aufgabe der Schule, sondern muss in allen Lebensbereichen erfahrbar sein. Des Weiteren ist ein Schulabschluss keine Garantie für Bildung.
- Bildung ist ein lebenslanger Prozess und hört nicht mit der Beendigung der Schule auf.
- Das Ziel der Bildung ist Selbstbildung. Durch Reflexion soll sich der Mensch selber weiterbilden. Mittels Förderung und Handreichung von außen kann somit die Fremdbestimmung abgebaut werden und eine erhöhte Selbstbestimmung ermöglicht werden.
- Bildung ist nicht nur „materiale Bildung“, das heißt den Wissensstand betreffend, oder „funktionale Bildung“, die die Fähigkeiten und Kompetenzen anspricht, sondern auch oder vor allem „kategoriale Bildung<sup>2</sup>“.
- Bildung muss auch öffentliches Interesse sein und darf nicht nur auf persönlicher Ebene gedacht werden. Erst dadurch können gesellschaftliche Schlüsselprobleme diskutiert und angegangen werden.
- Bildung muss die aktuellen Gegebenheiten unserer Kultur behandeln. Eine reflexive Betrachtung unserer technischen, politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung ist Voraussetzung für einen moralischen und verantwortlichen gebildeten Menschen.

---

<sup>2</sup> „Klafki verwendet den Terminus der kategorialen Bildung für die wechselseitige Erschließung von Ich und Welt, von Subjekt und Objekt. Mit dieser Bestimmung versucht er die Einseitigkeiten offenzulegen, die entstehen, wenn Bildung entweder nur von den Bildungsinhalten oder nur vom Subjekt her gedacht wird.“ (DÖRPINGHAUS & UPHOFF 2013, S. 338)

- Der Intellekt eines Menschen ist nicht das einzige Kriterium für Bildung. Es muss die Ganzheit des Subjekts betrachtet und gefördert werden, „von >Kopf, Herz und Hand<“.
- Bildung soll ein Gleichgewicht zwischen beruflicher Ausbildung und humanitären „allgemeiner Menschenbildung“ herstellen.
- Bildung darf sich nicht zu sehr an den traditionellen Perspektiven anlehnen, sondern muss vor allem gegenwarts- und zukunftsorientiert gestaltet sein. (vgl. ebd. S. 440f. & KÖCK 2000, S. 21f)

Diese Kriterien zeigen, dass im Zentrum des Bildungsbegriffs immer noch das „Ich“ steht. Bildung des „Ich“ in allen Lebensbereichen und Bildung des „Ich“ durch Reflexion soll als Ergebnis eine selbstbestimmte Person ergeben. Bildung als reines Faktenwissen, wie es oft aufgefasst wird, reicht aber nicht. Die Fakten müssen erst interpretiert und mit anderem Wissen in Verbindung gebracht werden, um die Bedeutungen erschließen zu können. In der Schule ist dabei darauf zu achten, dass bei der Wissensvermittlung die Schüler und Schülerinnen miteinbezogen werden, damit diese „ein persönliches Verhältnis, eine Beziehung“ (STANDOP 2005, S. 65) gewinnen können. STANDOP erklärt den Begriff „Bildung“ so, dass neben den Fertigkeiten und Kenntnissen, die für den Beruf notwendig sind, vor allem auch „die Prägung und Formung des Charakters, der Persönlichkeit durch das Gelernte“ (ebd. S. 65) bedeutsam sind. Diese Erklärung hat eine enge Verbindung mit dem Begriffsverständnis von „Wert“ und wird im folgenden Abschnitt genauer herausgearbeitet.

### **3.3. „Bildung“ & „Wert“**

KÖCK (2000) sieht Bildung als eine kulturspezifische Art und Weise, die Schüler und Schülerinnen zu einer „Befähigung zum erfolgreichen Umgang mit der Welt“ (ebd. S. 20) und einem guten Leben in der Gesellschaft hinzuführen. Wie im Kapitel „Werte“ ebenfalls beschrieben wurde, sind Werte handlungsweisende Einstellungen des Individuums, um ein bestmögliches Leben zu erreichen.

STANDOP (2005) spricht in diesem Zusammenhang von der Aufgabe von Bildung. Sie soll den Menschen

„befähigen, seine Talente in höchstmöglichem Maße zu entwickeln und darüber hinaus seine kreative Leistungsfähigkeit, einschließlich der Verantwortung für sein eigenes Leben und der Erreichung seiner persönlichen Ziele optimal zu nutzen.“ (ebd. S. 66)

Es ist wichtig, Bildung nicht nur als „Faktenwissen“ zu sehen, sondern als „Kern sowohl der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Gesellschaft“ (ebd. S. 65), denn durch das Gelernte soll sich die Persönlichkeit formen. So führt KÖCK (2000) an, dass Bildung in der pädagogischen Diskussion verstanden wird

„als Arbeit an Verhaltensweisen, die das Leben und Überleben als Individuum und als soziales Wesen in einer Gesellschaft sichern“. (ebd. S. 20)

Werte sind Handlungseinstellungen, die durch das soziale Umfeld vom Kind aufgenommen werden und in der frühen Kindheit beginnen, sich zu verinnerlichen. Dadurch, dass sie im Inneren verankert sind, sind sie nicht leicht zu ändern und verlieren auch im späteren Leben nicht ihre Bedeutung. Im Laufe des Enkulturationsprozesses<sup>3</sup> werden durch Erfahrungen der Selbstbildung weitere Werte verinnerlicht. Diese Vielzahl an eigenen Werten bzw. Wertvorstellungen und -zielen sind schlussendlich Teil der Persönlichkeit. (vgl. STANDOP 2005, S. 15) Dadurch, dass die Entstehung der Werte mit Emotionen und Erfahrungen einhergehen, entstehen Bindungen, sogenannte Wertbindungen. (vgl. BAUMERT u.a. 2002, S. 186) Auf Grund der Wertevielfalt in der modernen Gesellschaft, entsteht ein Durcheinander der bestehenden Werte, wodurch die Entscheidung zu persönlichen Werten erschwert wird. Bildung soll aber dabei helfen, solche Wertbindungen bestmöglich bereit zu stellen, denn nach KÖCK (2000) wird

„Bildung als lebenslanger Vorgang [verstanden] [...], [der] die *ordnende Orientierung* des Menschen gegenüber der ständig steigenden Flut von Eindrücken, Informationen, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen,

---

<sup>3</sup> Enkulturation meint das Erlernen aller kulturellen Aspekte, von Emotionen, Sprache und Schrift, über handwerklichen Bereichen bis hin zu Brauchtümern und rechtlichen oder gesellschaftlichen Normen und/oder Werten. (vgl. WEBER 1999, S. 109)

gegenüber veröffentlichter und öffentlicher Meinung sowie gegenüber den folgenschweren Zugriffen der Technologie“ (ebd. S. 21)

als Ziel hat. Dazu braucht es laut BAUMERT u.a. (2002) drei Bedingungen:

- *„Respekt vor unterschiedlichen Wertorientierungen“*  
Um das Gelingen in einer Gesellschaft mit unterschiedlichen Wertesystemen zu gewährleisten, ist es notwendig, dass anderen Wertorientierungen mit Toleranz und Akzeptanz begegnet wird.
- *„Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Wertetraditionen“*  
Es ist wichtig, Gemeinsamkeiten der vielfältigen Wertesysteme herauszulesen, so wie es zum Beispiel mit den Menschenrechten gemacht wurde bzw. wird. Bildung hat in diesem Zusammenhang zwei Aufgaben:  
„die Befolgung von Verfahren, die Wertdifferenzen einklammern, und [...] die Auseinandersetzung mit anderen Wertetraditionen, die zur Modifikation des eigenen wertbezogenen Selbstverständnisses anregen.“ (ebd. S. 188)
- *„Empathie“*  
Empathie als Perspektivenwechsel ist wichtig, um die Werthaltungen anderer Personen verstehen zu lernen. Erst dadurch kann sich in weiterer Folge die Akzeptanz und Toleranz anderer Werteorientierungen bilden.

Ähnlich schreibt auch STANDOP (2005), dass sich die schulische Bildung „an der Respektierung der Menschenrechte, insbesondere der Würde des Menschen und an Begriffen wie Humanität und Demokratie.“ (ebd. S. 65) orientiert.

STANDOP erläutert weiters:

„Insbesondere in einer demokratischen Gesellschaft besteht die Aufgabe der Schule darin, Schülerinnen und Schüler dabei zu helfen, eine politikfähige, politikbereite und verantwortungsbewusste Person zu werden. Sowohl Wissen als auch Bildung werden [...] durch Erfahrung >getragen<. Für die >innere< Bildung des Menschen sind darüber hinaus Werte ebenso unverzichtbar und diese sind gleichfalls auf Erfahrung angewiesen.“ (STANDOP 2005, S. 66)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Bildung nicht nur aus dem Wissen von Fakten besteht, sondern genau wie individuelle Werte einen wichtigen Bestandteil einer Persönlichkeit ausmachen. Bildung hat die Aufgabe, das Individuum in der Gesellschaft lebensfähig zu machen, und genauso haben Werte die Funktion, einer Person Orientierung zu einem sinnvollen Leben zu geben. Die Definitionen der beiden Begriffe sind somit sehr eng ineinander verschachtelt und lassen schlussfolgern, dass Werterziehung Teil des Bildungsauftrags der Schule ist.

## **4. „Erziehung“**

Ähnlich wie der Begriff der „Bildung“ hat auch „Erziehung“ hinsichtlich der Geschichte und der verschiedenen Wissenschaften, die ihn aufgreifen, mehrere Bedeutungen. In der Alltagssprache werden die beiden Wörter manchmal sogar synonym verwendet, auch wenn inhaltliche Bedeutungen verschieden verstanden werden. (vgl. WEBER 1999, S. 218) Im folgenden Kapitel wird zuerst die Herkunft des Begriffs kurz erläutert. Daraufhin wird eine vielzitierte und viel diskutierte Definition von Wolfgang Brezinka und deren Kritikpunkte vorgestellt, sowie einer Auffassung von „Erziehung“, wie sie aktuell verstanden wird.

### **4.1. Geschichte des Erziehungsbegriffs**

Dieses Kapitel stellt einen Überblick der Entstehung und Entwicklung des Erziehungsbegriffs dar. So leitet sich historisch betrachtet das Wort „Erziehung“ von „Ziehen“ oder „Aufziehen“ ab und geht auf das im 8. Jahrhundert verwendete hochdeutsche Wort „irziohan“ zurück. (vgl. KÖCK 2000, S. 22 & STEIN 2008, S. 142 & WEBER 1999, S. 218f)

Mit Beginn der Pädagogik als Wissenschaft im 19. Jahrhundert hat die Schule begonnen, Werte und Normen, sowie Wissen und Fähigkeiten an die junge Generation weiterzugeben. Es wird in diesem Zusammenhang von der „Doppelrolle der Schule“ gesprochen. Eine prägende Erkenntnis aus dieser Epoche ist, dass Unterricht nicht ohne Erziehung stattfinden kann. Wichtige Vertreter dieser Aussage waren Herbart und Ziller. Anfang des 20. Jahrhunderts kommt ein weiterer wichtiger Aspekt der Erziehung hinzu. Petersen unterstreicht die Lernumgebung der zu Erziehenden. Erst bei der richtigen Lernumgebung, kann sich die Persönlichkeit gut entfalten. Er prägte dadurch den Begriff der indirekten Erziehung, also Erziehung, die nicht direkt durch einen Erzieher erfolgt. (vgl. STEIN 2008, S. 133ff) Direkte Erziehung geschieht anders als die indirekte immer intentional. Indirekte Erziehung kann intentional oder funktional erfolgen. (vgl. WEBER 1999, S. 229f) Bei intentionaler Erziehung hat der Erzieher ein Erziehungsziel, das er planmäßig und absichtlich versucht beim zum Erziehenden

zu erreichen. Im Gegensatz dazu erfolgt die Erziehung bei der funktionalen Erziehung nebensächlich und unbeabsichtigt. Dies kann in der Schule, aber auch im normalen Alltag passieren. Funktionale Erziehung ist nicht allein auf das Schulalter begrenzt, sondern erstreckt sich über die „gesamte Lebensspanne“ einer Person. (vgl. ebd. S. 222ff)

## **4.2. Erziehungsbegriff heute**

In der heutigen Literatur über Erziehung wird oft jene Definition von Wolfgang BREZINKA (1974) herangenommen. Er definiert „Erziehung“ folgendermaßen:

„Als Erziehung werden Soziale [sic!] Handlungen bezeichnet, durch die Menschen (unter Ausschluß [sic!] der Anwendung von Instrumenten zur physiologischen Veränderung des Organismus) versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten.“ (ebd. S. 98)

Gegenüber dieser etwas älteren, aber immer noch vieldiskutierten Definition, haben sich auch einige Kritiker geäußert. So spricht MÄGDEFRAU (2013) an, dass diese Begriffsbestimmung kein übergeordnetes Ziel verfolgt, wodurch sie daher „nicht zwingend demokratische Zielsetzungen“ (ebd. S. 346) hat. Auch WIATER (2012) spricht an, dass bei dieser Definition „auf wertende Aussagen“ (ebd. S. 20) verzichtet wurde. Dies ist aber in der Erziehungspraxis nicht möglich. „Man kann nicht erziehen, ohne sich – zumindest indirekt – auf Werte und Normen zu beziehen.“ (MÄGDEFRAU 2013, S. 346) Die Politik und die Gesellschaft setzen die Werte und Normen, die in der Erziehung angestrebt werden sollen. Rückblickend dazu kann zum Beispiel der Nationalsozialismus herangezogen werden. Während dieser Zeit wurden Werte und Normen wie „körperliche Tüchtigkeit“ (ebd. S. 346) als erstrebenswert angesehen, wohingegen kritisches Denken versucht wurde zu verhindern.

Eine Definition, die laut dem Schulpädagogen WIATER (2012) dem heutigen Verständnis des Begriffs entspricht, ist folgende. Er versteht Erziehung als

*„die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene wie Eltern, Lehrer oder Erzieher und durch Institutionen, wie Schule oder sozialpädagogische Einrichtungen, auf ihrem Weg zur selbstständigen, selbstverantwortlichen und selbstreflexiven Persönlichkeit durch bestmögliche Entfaltung ihrer Dispositionen und Potenziale.“ (ebd. S. 20)*

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird „Erziehung“ nach der Definition von WIATER verwendet. Diese aktuelle Auffassung von „Erziehung“ beinhaltet Werte und Normen, die als wichtig für eine persönliche Entwicklung gelten und dem Ziel der Selbstbestimmung folgen. Im nächsten Kapitel wird die Verbindung von Erziehung zu Werten noch genauer untersucht.

### **4.3. „Erziehung“ & „Wert“**

Es hat sich also herausgestellt, dass ein enges Verhältnis zwischen den Termini „Erziehung“ und „Wert“, besteht. In der folgenden Ausführung wird darauf noch näher eingegangen.

Zur Erinnerung sei noch einmal gesagt, dass unter „Wert“ Vorstellungen und Ideen gemeint sind, die vom Individuum und von der Gesellschaft als wünschenswert gelten und für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft bedeutsame Orientierungs- und Haltefunktionen haben. Diese Werte, die ein Individuum vertritt, spiegeln seine Persönlichkeit wider. In der Definition von „Erziehung“ spielt der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung ebenso eine große Rolle und wird dabei mit Werten und Normen verbunden, da diese Orientierungshilfen für persönliche Handlungen geben. Ein Ziel von Erziehung ist somit:

*„ein Wertebewusstsein beim Edukanten auszulösen. Denn ohne Werte d.h. Orientierungen, Vorstellungen über das >>Richtige<< und >>Gute<<, wäre der Mensch nicht handlungsfähig.“ (STANDOP 2005, S.68)*

Wird diese Handlungsfähigkeit durch Wertebewusstsein weitergedacht, schließt sie an die Erziehungsziele von WIATER (2012) an:

„Erziehungsziel ist die Mündigkeit des Zöglings oder auch seine Emanzipation, d.h. seine Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität [...]“ (ebd. S. 20)

Infolge dessen kann von Werterziehung als wichtiger Bestandteil von Erziehung gesprochen werden, also eine erzieherische Tätigkeit, die jungen Menschen zu wertorientierten, selbstbestimmten und mündigen Bürgern verhelfen soll.

In Kapitel 4 wurde festgehalten, dass kein Unterricht ohne Erziehung stattfinden kann. Dementsprechend ergibt sich nun folgende Aussage: kein Unterricht kann ohne Werterziehung stattfinden.

#### **4.4. Werterziehung**

In Anlehnung an das vorhergegangene Kapitel ist deutlich geworden, dass Werterziehung an Erziehung geknüpft ist. Realisiert wird die Werterziehung an der Orientierung von Werten, die von einer Gesellschaft definiert werden, also von Grundwerten oder auch Idealen.

„Werterziehung ist eng an den Erziehungsauftrag gekoppelt, Kinder und Jugendliche zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen.“ (SCHUBARTH u.a. 2017, S. 58)

Als übergeordnetes Ziel der Werterziehung wird die Fähigkeit des moralischen Urteilens genannt, durch die das Individuum Selbstreflexion und Verantwortungsübernahme lernt. Im Mittelpunkt der Werterziehung steht der Erzieher oder die Erzieherin, weswegen die Vorbildfunktion ebendieser als wichtig eingestuft wird. Wertebildung wiederum meint die Entstehung eines Wertes bzw. eines Wertesystems eines Individuums. Es steht also die Person selbst im Mittelpunkt. (vgl. ebd. S. 58ff)

Werterziehung wird in der Literatur jedoch nicht immer gleich verstanden. Begriffe wie „Wertekommunikation“, „Moralerziehung“ oder „Moralkompetenz“ fallen

ebenfalls in den Bereich der Wertedebatte. (vgl. ebd. S. 57) In den folgenden Kapiteln werden diese Konzepte kurz charakterisiert.

#### **4.4.1. Wertekommunikation**

Wertekommunikation setzt eine sehr offene und ungezwungene Gesprächsatmosphäre voraus, bei der sich die Beteiligten reflektiert, interessiert und gleichberechtigt „über Werte, die hinter einem Verhalten, Regeln oder Verboten stehen“ (SCHUBARTH u.a. 2017, S. 57) austauschen. Dabei steht im Vordergrund, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieser Kommunikation von einander lernen und ein Bildungsprozess angeregt wird.

„Die bei Kindern und Jugendlichen im Laufe ihrer Sozialisation<sup>[4]</sup> erworbenen Werte können nur bewusst gemacht, kritisch reflektiert und verändert oder in eine andere Rangfolge gebracht werden.“ (ebd. S. 58)

#### **4.4.2. Moralerziehung**

Der Begriff Moralerziehung umfasst eine breitere Ausführung. So wird darunter „sowohl die Erziehung zu moralischen Einstellungen und Haltungen, sowie Tugend und Sittlichkeit [...] als auch die Befähigung zum moralischen Urteilen [verstanden]“ (SCHUBARTH u.a. 2017, S. 58). Die Erziehung erfolgt in altmodischer Weise durch Moralpredigten oder die Vorbildfunktionen der Erzieher. Neuere Ansätze verfolgen die Methoden von Lawrence Kohlberg und Lind, die moralische Dilemmata und Rollenspiele als geeignete Mittel zur Förderung von Mündigkeit und Autonomie verstehen. (vgl. ebd. S. 58f)

---

<sup>4</sup> Sozialisation bedeutet das „Hineinwachsen“ in die Wert- und Normregelungen einer Gesellschaft. Im Gegensatz zur „Erziehung“ ist „Sozialisation“ aber ein „unbeabsichtigtes und nicht planmäßiges Geschehen“. (WEBER 1999, S. 152) Inhaltlich zur „Erziehung“ unterscheidet WEBER, dass „>Sozialisation< nur auf das Erlernen sozialer Wertungen und Normierungen bezogen“ (ebd. S. 152) ist. (vgl. auch KESTLER 2014, S.31)

### **4.4.3. Moralkompetenz**

Moralkompetenz beinhaltet moralische Werte, die die Aufgabe haben, Handlungen des Menschen so zu beeinflussen, dass andere Individuen nicht zu Schaden kommen, sondern im Gegenteil, ihnen zu helfen. Die Fähigkeit, moralisch zu handeln, umfasst die Perspektivenübernahme, das Abwägen von moralischen Prinzipien, das Erkennen von moralisch wichtigen Situationen, sowie „die Motivation, moralisch handeln zu wollen“ (SCHUBARTH u.a. 2017, S. 59). Dies kann auch dazu führen, dass moralisch komplexe Entscheidungen „entgegen dem eigenen Interesse“ (ebd. S. 59) sind.

Die Grenzen dieser Begriffsdefinitionen sind nicht immer genau zu erkennen, denn sie überschneiden sich mehrmals, wenn von Verantwortung, Mündigkeit oder Autonomie gesprochen wird, die durch Mehrperspektivität, Empathie oder Reflexion angeeignet werden. Da „Werterziehung“, sowie das Thema dieser Arbeit den Erzieher oder die Erzieherin im Mittelpunkt sieht, wird in den folgenden Abschnitten Werterziehung als Oberbegriff verwendet. Dabei werden die Aspekte der dargelegten Wertebegriffe als Unterkategorien mitgedacht.

### **4.5. Werterziehungsansätze**

Die Werterziehung sieht, wie in Kapitel 4.4 erläutert, die Erziehung zu gesellschaftlichen Werten als ihr Ziel, um die Schüler und Schülerinnen Orientierungshilfen zu geben und ihnen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zu ermöglichen. Der Erzieher oder die Erzieherin hilft ihnen folglich dabei, ein eigenes Wertesystem aufzubauen, welches für die jeweilige Gesellschaft erstrebenswert oder wünschenswert ist.

Wie jedoch FEES (1998) erklärt, wird der Begriff der Werterziehung im Detail nicht einheitlich verstanden. Der Autor definiert drei verschiedene Ansätze, wie Werterziehung erfolgen kann. Er unterscheidet zwischen dem normativ-technologischen, dem ästhetischen und dem wertorientierten Ansatz. (vgl. ebd. S. 118ff)

#### **4.5.1. Der normativ-technologische Ansatz**

Werterziehung versteht hier die Übernahme von „erwünschte[n] Verhaltensmuster[n]“ (FEES 1998, S. 119), die in der Wissenschaft meist als „Sekundärtugenden“ (ebd. S. 119) bezeichnet werden. Exemplarisch wären „Pünktlichkeit“ oder „Höflichkeit“ zu nennen, die das Kind sich aneignen soll.

Vor allem bei Gesinnungsunterricht, der eine bestimmte Weltanschauung vertritt, ist das Erziehungsziel, dass solche Verhaltensmuster übernommen werden sollen. FEES sieht diesen Ansatz in zweierlei Hinsicht problematisch. Zum Ersten, wird im Zuge dieses Ansatzes Bestrafung bzw. Belohnung als technisches Mittel eingesetzt. Zum Zweiten wird auf den Schüler oder die Schülerin manipulativ eingewirkt, damit zum Beispiel auch politische Ideologien übernommen werden.

Der Autor spricht von einem Verstoß

„gegen elementare Prinzipien einer Pädagogik, die sich im Dienste der Humanität, der Pflicht zur Höherbildung der Menschheit sowie der Achtung vor der Unantastbarkeit der personalen Unversehrtheit als unhintergebares Datum versteht [...]“ (ebd. S. 121)

Für FEES ist Werterziehung anders zu verstehen. Sie muss

„darauf angelegt sein, sich darum zu bemühen, daß [sic!] der Edukand zu einer argumentativen Auseinandersetzung mit sich und der Welt gelangen kann, um somit selbst werten und begründet Werte bilden zu können.“ (ebd. S. 122)

#### **4.5.2. Der ästhetische Ansatz**

Dieser Ansatz verfolgt die Idee, dass der Schüler oder die Schülerin für sich selbst Werte erarbeitet. Hilfreich sollen Hinführungen zu schulischen Gegenständen sein, bei denen die Kinder „jenseits von Passivität, materiellem Konsum, Destruktion

und Langeweile“ (FEES 1998, S. 125) sinnerfüllte Aktivitäten erkennen. Vor allem „musische“ Fächer, wie Musik oder Kunst, sollen dafür geeignet sein, in denen die Person neue Interessen und qualitative Werte entdecken kann.

Dieser Ansatz kann aber auch in „nicht-musischen“ Fächern Anklang finden, wie zum Beispiel das „gedankliche Reisen durch die ganze Welt“ (ebd. S. 125).

So wie dieser Ansatz Chancen beinhaltet, enthält er aber auch Gefahren. FEES kritisiert die gesinnungsorientierte Komponente dieses Ansatzes. Er nennt ein Beispiel aus der Kaiserzeit, wo die

„Schülerinnen und Schüler durch das Absingen auswendig gelernter vaterländischer und kirchlicher Lieder in ihrer Gesinnung an Kaiser und Kirche gebunden [wurden].“ (ebd. S. 125)

Solange den Schülern und Schülerinnen bei ihrer musischen Erziehung jedoch die Freiheit gelassen wird, welche kreativen Aktivitäten sie als wertvoll einstufen und welche sie weiterverfolgen möchten, ist das ästhetische Element in der Schule äußerst bedeutsam und sinnvoll. Gerade weil diese Erziehung „die Aktivitäten des sinnlichen Wahrnehmens [...], Denkens und Handelns“ (ebd. S. 125f) verbindet.

#### **4.5.3. Der wertorientierte Ansatz**

Der wertorientierte Ansatz hat die Mündigkeit und Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen als zentrales Ziel und steht somit auch in Verbindung zu KANTS Aussagen der subjektiven Autonomie in der Zeit der Aufklärung. (vgl. FEES 1998, S. 124)

„Der wertorientierte Ansatz bindet [...] die Dimension der Werte an den Unterricht und damit an die Rationalität und entspricht auf dieser Weise pädagogisch der Forderung nach einer Erziehung, welche die Mündigkeit, d.h. Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit, des Edukanden zu ihrem Ziel erklärt hat.“ (FEES 1998, S. 124)

Dieser Ansatz charakterisiert laut FEES die Anforderungen einer guten Werterziehung. Die Herausforderung zum Argumentieren des Schülers und der

Schülerin sind die Grundlagen, um eigene Werte zu bilden und zu festigen. Dazu ist auch notwendig, ein gutes Fachwissen auszubilden, weshalb FEES den Unterricht in zwei Dimensionen teilt: Einerseits ist der Unterricht objektiv und auf einen sachlichen Inhalt gerichtet, andererseits aber auch auf die subjektive Reflexion. Der Schüler/Die Schülerin setzt sich mit dem neuen Wissen auseinander und bewertet den Sachverhalt für sich selbst. Auch ENGFER (1999) hebt die Bedeutung der Diskussion über Sachverhalte hervor. Er betont, dass nach der sachlichen, objektiven Aufarbeitung eines Themas, dasselbe auch diskursiv bzw. argumentativ behandelt werden soll. (vgl. ebd. S. 399; FEES 1998, S. 122f & S. 127f)

Die eigene Reflexion von inhaltlichem, neuem Wissen ist wichtig, um Sachverhalte nicht nach willkürlichen Kriterien zu bewerten, sondern nach „Motiven und Argumenten“.

„Beim Bewerten stellt sich die betreffende Person in ihrer Ganzheit dem gelernten bzw. erworbenen Gegenstand gegenüber, ordnet diesen in seine bisherige Wissens- und Wertstruktur ein und konstituiert sich damit neu.“ (FEES 1998, S. 124)

Erst durch das Argumentieren eigener Positionen übernimmt der Schüler oder die Schülerin Verantwortung für sein oder ihr Handeln.

„Dem jungen Menschen muß [sic!] die Möglichkeit gewährt werden, urteilen zu lernen, d.h. sich in Ansehung eines Sachverhaltes zu ‚verhalten‘, d.h. sich selbst zu bestimmen.“ (ebd. S. 124)

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass zwischen individuellen und kollektiven Werten unterschieden wird. Jede Person kann Dingen oder Haltungen einen Wert zuschreiben, die sie als erstrebenswert ansieht. Im Rahmen der Werterziehung ist jedoch „die Hinführung zu kulturspezifischen bzw. der sozialen Sphäre zugehörigen Haltungen, Gesinnungen, Umgangsformen“ (ebd. S. 129) gemeint.

Abgesehen davon, hat die Schule in unserer Gesellschaft die Aufgabe, Grundwerte, wie „Freiheit“, „Menschenwürde“ oder „Gerechtigkeit“, zu vertreten und hat somit die „Einsicht über die absolute Gültigkeit unserer Grundwerte“, sowie

die Erziehung zu kritischen Denkweisen „gegenüber den Realitäten unserer Welt in Bezug auf [...] Wertgeltung“ (STANDOP 2005, S. 90) als Ziel.

„Wesentlich ist dabei, daß [sic!] die Schüler erkennen, daß [sic!] es sich bei den Grundwerten und Grundnormen nicht um Einschränkungen, sondern im Gegenteil um Ermöglichungen von Freiheit handelt.“ (TRÖGER 1978, S. 27)

Andere Werte, die nicht in diese Kategorie fallen, können von den Lehrern und Lehrerinnen zur Disposition gestellt werden.

#### **4.5.4. Fazit**

Wie FEES, spricht sich auch STANDOP (2005) für den dritten genannten Ansatz aus. Sie hebt ebenfalls die Untrennbarkeit von Unterricht und Erziehung als Heranführung zu eigenen Einstellungen hervor.

„Der Unterricht stellt den Weg dar, auf dem die Heranwachsenden herangeführt werden sollen, die Ebene des Vorurteils zu überwinden und zu begründeten Urteilen zu gelangen.“ (ebd. S. 90)

Die Schule und der Fachunterricht sollen als „Übungsräume“ gelten, in denen den Kindern „das Bilden von Werturteilen bzw. ihre moralische Urteilsfähigkeit“ (ebd. S. 90) ermöglicht werden soll. Die Lernenden können somit die Übernahme von Verantwortung in einer sicheren Umgebung trainieren.

Um einen solchen Unterricht gewährleisten zu können, wurden in Kapitel 1.1 von STANDOP schon vier Grundvoraussetzungen genannt. Zusätzlich formuliert die Autorin folgende Kriterien, die für einen wertorientierten Unterricht gelten müssen (vgl. ebd. S. 93ff):

- Orientierung: Für eine subjektive Reflexion über Sachverhalte, müssen zuerst die fachlichen Grundlagen gefestigt werden. Am Ende jedes

- „Themengebietetes“ sollte sich das Individuum mit dem neuen Wissen auseinandersetzen und „sich auch begründet dazu äußern.“ (ebd. S. 94)
- Kontinuität: Werterziehung ist ein langsamer Prozess und sollte sich daher über längere Zeit erstrecken um erfolgreich zu sein.
  - Partizipation: Durch gemeinsame Interaktion zwischen dem/der Lehrenden und den Lernenden soll der objektive Sachverhalt mit den subjektiven Bedürfnissen verbunden werden. Die Lehrperson ist dafür verantwortlich, Möglichkeiten in den Unterricht oder in den Unterrichtsprozess einzubauen, bei denen die Schüler und Schülerinnen mitentscheiden können.
  - Um wertorientiertes Urteilen zu üben, müssen die Schüler und Schülerinnen die Erfahrung von moralischen Konflikten erleben, denn vor allem die Erfahrung hat Einfluss auf die Wertbildung.
  - Im Unterricht sollen sich die Schüler und Schülerinnen bilden können. Im Sinne der Werterziehung bedeutet das, dass die Lehrperson die Lernenden zum Urteilen herausfordern soll, sie aber nicht „einem beliebigen Subjektivismus“ (ebd. S. 94) überlassen soll. Das gemeinsame Diskutieren aktueller Themen der Gesellschaft und Wissenschaft im Unterricht ist eine elementare Aufgabe der Lehrer und Lehrerinnen.
  - Wissen zu vermitteln ist nur die Hälfte des Lehrauftrags. Im Sinne der Erziehung sollen durch Diskussionen die Schüler und Schülerinnen zu eigenen Haltungen hingeführt werden. Im erziehenden Unterricht kommt „das Recht der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, in *eigener Aktivität* und *Verantwortung über ihr Selbst- und Weltverhältnis zu verfügen.*“ (ebd. S. 95)
  - Diskussionen sind geprägt von Meinungsverschiedenheiten, die für einen wertorientierten Unterricht notwendig sind. Dabei hat der oder die Lehrende nicht die Aufgabe, am Ende eine Übereinstimmung bei den Lernenden zu finden, sondern das Ziel ist, die „Einsicht in die moralischen Rechte eines größer werdenden Kreises von Betroffenen“. (ebd. S. 95)
  - STANDOP betont, dass es keinen wertfreien Unterricht geben kann und die Lehrperson als Modell für die Schüler und Schülerinnen bei Argumentationen auch seine eigenen Standpunkte einbringen soll. „Erziehung bleibt an die Notwendigkeit personaler Auseinandersetzung

gebunden, deshalb hat der Heranwachsende ein Recht darauf zu erfahren, wo der Lehrer steht.“ (ebd. S. 95) Es muss aber mit der Klasse kommuniziert werden, dass es persönliche Haltungen sind und daher keine verbindlichen Meinungen sind.

- Das Übertragen des neu erlernten objektiven Wissens auf die eigene Lebenswelt gelingt nur durch Selbsttätigkeit der Schüler und Schülerinnen. Dadurch gelangen sie zu eigenen Werturteilen. Dies unterstreicht auch die Aussage, dass der Mensch für die Bildung selbst verantwortlich ist, die Lehrperson dafür aber geeignete Hilfestellungen anzubieten hat.
- Damit ein Sachverhalt für die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen als wichtig eingestuft werden kann, muss „die Sache selbst aus verschiedenen, lebensrelevanten Perspektiven betrachtet“ (ebd. S. 96) werden. Dies kann in der Schule nur durch fächerübergreifenden Unterricht stattfinden.
- Regelmäßige Zusammenfassungen der verschiedenen Inhalte sollen einen Überblick bringen und gegebenenfalls eine erneute Analyse ermöglichen.
- Ein weiteres Kriterium für wertorientierten Unterricht ist, dass die Aufbereitung von Sachverhalten so gestaltet werden soll, dass es die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen „berührt“. „Nur wenn die Heranwachsenden den behandelten Unterrichtsgegenstand zur eigenen Fragestellung gemacht haben, findet auch eine wirksame Auseinandersetzung statt [...].“ (ebd. S. 96)
- Werturteile sind immer auf „*konkrete Objekte* angewiesen“ (ebd. S. 97). Diese können dann aus verschiedenen Blickwinkeln hinsichtlich der Wertbereiche diskutiert werden. Für die Schüler und Schülerinnen soll sich die Frage der ästhetischen, ökonomischen, biologischen und politischen Relevanz der bearbeiteten Themen und Problemstellungen ergeben.
- Wertorientierter Unterricht ist darauf ausgerichtet, dass die Schüler und Schülerinnen zu bestimmten Sachverhalten und Fragen Stellung beziehen. „Wertorientierung [...] ist nicht auf spezielle Unterrichtsgegenstände und auch nicht auf spezielle Unterrichtsformen angewiesen.“ (ebd. S. 97)

Die Kriterien spiegeln einige Schlagworte für eine erfolgreiche Werterziehung wider: Objektbezogenheit, Schüler-/Schülerinnenorientierung, Mehrperspektivität,

Diskussion bzw. Argumentation und Reflexion. Um differenzierte Perspektiven und Wertvorstellungen zu bekommen, benötigt es Werterziehung in allen Fächern. Erst dadurch können unterschiedliche Zugänge gewährleistet werden und die Fähigkeiten eines demokratischen Mitglieds unserer Gesellschaft nach v. HENTIG (1999) umfangreich entwickelt werden:

- Politisches „Mitdenken und Mitentscheiden“ (ebd. S. 97)
- „Wahrnehmung und Achtung anderer Denk- und Lebensformen“ (ebd. S. 97) ohne die eigene zu verlieren
- Distanz nehmen oder sich dagegen wehren, wenn im persönlichen Umfeld Werte verletzt werden
- Bei negativen Einflüssen gegen die Natur oder benachteiligten Menschen die persönlichen Bedürfnisse zu reduzieren um dagegen zu arbeiten
- „Aushalten von Ambivalenz“ (ebd. S. 98)
- Selbstbehauptung für ein glückliches Leben (vgl. ebd. S. 97f)

Die „Diskussion“ ist im Sinne der Werterziehung und zum Erreichen solcher Fähigkeiten eine sehr wichtige Unterrichtsmethode. Tiefergreifender ist laut KOHLBERG (1995) eine „Sonderform“ dieser Methode: Die Dilemmata Diskussion. Diese Art der „Moralerziehung“ hat der Harvard Professor als Möglichkeit der moralischen Weiterentwicklung in seinem Stufenmodell entwickelt und wird im Kapitel 4.5.5.1 kurz vorgestellt.

#### **4.5.5. Methoden der Werterziehung**

In den folgenden Kapiteln werden drei Methoden zur Werterziehung skizziert. Die Dilemmata Diskussion von Piaget/Kohlberg bzw. die leicht abgewandelte Konstanzer Methode nach Lind, die VaKE Methode - Values *and* Knowledge Education, sowie die Mystery Methode.

#### **4.5.5.1. Kohlbergs moralisches Stufenmodell und Dilemmata**

##### **Diskussion**

Lawrence Kohlbergs Stufenmodell wird in der moral- und wertpädagogischen Diskussion immer wieder aufgegriffen, weshalb auch hier ein kurzer Einblick in dessen Forschung geworfen wird.

Der Autor stützt seine Überlegungen auf die Kenntnisse von Piaget, der sagt, dass Kinder in jungen Jahren die Werte und Normen ihrer Erzieher oder Erzieherinnen, welche in der Regel die eigenen Eltern sind, übernehmen. Sie folgen diesen Werten und Normen bis sie ein eigenes Bewertungsschema ausbilden. (vgl. STEIN 2008, S. 48)

Dieser Prozess kann in zwei Schritte dargestellt werden: Das Kind beginnt mit einer heteronomen Moralstruktur, die von einer Autorität festgelegt wurde und als egozentrisch und subjektiv charakterisiert wird. Dann wandert es mit steigendem Alter in eine autonome Moralstruktur. Dazu ist eine Perspektivenübernahme notwendig, die aufzeigt, dass gesellschaftliche Normen „unabhängig von einer Autorität auch dann gültig sind, wenn keine Bestrafung erfolgt.“ (SCHUBARTH u.a. 2017, S. 67)

Mit dieser Grundlage hat Kohlberg seine Forschung begonnen und mit Kindern Dilemmata (z.B.: Heinz-Dilemma) besprochen. Durch deren Antworten konnte er sechs Entwicklungsstufen zur Moralentwicklung definieren. (vgl. KOHLBERG 1995, S. 25f):

##### „Niveau I – Prämoralisch

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam.

Stufe 2: Naiver, instrumenteller Hedonismus.

##### Niveau II – Moral der konventionellen Rollenkonformität

Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht.

Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität.

##### Niveau III – Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien

Stufe 5: Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/Rechtssystems.

Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien.“  
(ebd. S. 26)

Dieses strukturell-kognitive Wertentwicklungsmodell wurde wissenschaftlich in mehreren Studien bestätigt, aber auch des Öfteren sehr kritisch betrachtet. Schlussendlich ist es auch die fundamentale Theorie der Dilemmata-Diskussion. (vgl. STEIN 2005. S. 48ff)

Wie im vorherigen Kapitel schon beschrieben wurde, sind für wertorientierten Unterricht Diskussionen sehr wichtig, damit die Schüler und Schülerinnen in argumentative Konfrontationen gelangen.

Die Dilemmata-Diskussion ist eine besondere Form des Diskurses, bei dem zwei Werte in Konflikt zueinander gestellt werden. Georg LIND`S (2009) nennt in seinem Buch „Moral ist lehrbar“ ein Beispiel einer solchen Dilemma-Situation, welches sich an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen orientiert:

„Susanne ist mit Uli, ihrer besten Freundin, in ein Warenhaus gegangen, um Einkäufe zu machen. Sie schauen sich verschiedene Kleider an. Da sieht Uli eine Bluse, die ihr sehr gefällt. Sie sagt zu Susanne, dass sie die Bluse anprobieren wolle. Inzwischen schaut sich Susanne andere Sachen an. Susanne sieht, wie Uli aus der Umkleidekabine heraus kommt. Sie hat ihren Mantel an, winkt Susanne zu und zeigt kurz [...] auf die Bluse unter ihrem Mantel. Dann dreht sie sich um und verlässt schnell das Geschäft. Wenig später kommen der Detektiv des Geschäfts und der Geschäftsleiter auf Susanne zu und wollen ihre Tasche sehen. Dann verlangt der Detektiv, dass sie sagt, wer das Mädchen war, mit dem sie die ganze Zeit zusammen gewesen ist. Er sagt: >>Sie hat eine wertvolle Bluse gestohlen. Du musst uns den Namen nennen, sonst kannst Du wegen Mithilfe bei einer kriminellen Tat bestraft werden.<< Susanne beschloss, ihre Freundin nicht zu verraten.“ (ebd. S. 138)

Nachdem die Klasse das Dilemma kennt, wird nach Meinungen gefragt, wie die einzelnen Schüler und Schülerinnen in Susannes Situation gehandelt hätten und

warum. Die Werte „Freundschaft“ und „Treue“ stehen dem Wert „Ehrlichkeit“ und dem legislativen Gesetz gegenüber.

Zu beachten ist, dass die Schüler und Schülerinnen durch das Dilemma emotional angesprochen werden. Es soll sie verärgern, interessieren oder ähnliche Reaktionen hervorbringen. (vgl. STANDOP 2005, S. 118) Laut KOHLBERG sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen unterschiedlicher moralischer Entwicklungsstufen miteinander diskutieren, damit eine Steigerung in eine höhere Stufe möglich ist. LIND (2009) hat die Dilemmata-Diskussion etwas abgewandelt. Er verweist auf die Untersuchungen von Berkowitz (1968) und Walker (1986). Beide sehen die Argumentation im Zentrum der moralischen Entwicklung, auch wenn die Diskutanten und Diskutantinnen auf dem gleichen moralischen Stand sind. Dadurch, dass das moralische Denken durch unterschiedliche, vielleicht gegensätzliche Meinungen anderer herausgefordert wird, setzt eine Entwicklung zur Meinungs- und Urteilsbildung ein. (vgl. ebd. S. 73)

#### **4.5.5.2. VaKE Methode**

Eine beliebte Methode, die Fachwissen mit Werterziehung verbindet, ist die VaKE Methode - Values *and* Knowledge Education. Auch diese Form der Werterziehung ist aus den Grundlagen von Kohlberg entstanden. Den Schülern und den Schülerinnen wird wie in der Dilemmata Diskussion ebenfalls ein fachbezogenes Dilemma vorgegeben. Die Lernenden werden vor einen Wertekonflikt gestoßen. Durch anfängliche „Pro und Kontra“ – Diskussionen soll den Kindern bewusst werden, dass ihnen notwendiges Wissen fehlt, um ein überdachtes Werturteil abgeben zu können. Selbstständiges, intensives Auseinandersetzen mit der Problematik führt zu individuellen „wertbezogenen wie auch inhaltlichen Sichtweisen“. (KLAPPBACHER 2011, S. 30) Dabei geht es weniger um „richtig“ oder „falsch“, sondern mehr um „viabel“ (passend) oder ‚nicht viabel‘ (nicht passend)“ (WEINBERGER u.a. 2009, S. 182).

„Für den Wissenserwerb gilt: Die Viabilität einer Lösung steigt, wenn sie mit vielen anderen Lösungen kompatibel ist. Für das Werturteil gilt: Die Viabilität

eines Werturteils steigt, wenn es in hohem Maße spezifischen Gültigkeitskriterien (z. B. Verallgemeinerungsfähigkeit) entspricht.“ (ebd. S. 182f)

Diese Unterrichtsform ist nicht auf die Reproduktion von Wissen aus, sondern zentriert die Anwendung des selbst erarbeiteten Wissens an einem konkreten Beispiel. Dadurch hat der Schüler oder die Schülerin die Möglichkeit, ein eigenes Werturteil zu entwickeln, es „situationsspezifisch auf Gültigkeit zu überprüfen“ (ebd. S. 183), sowie die Handlung nach dem eigenen Urteil durchführen zu können. Des Weiteren heißt es für die Schüler und Schülerinnen „sich individuell relevantes Wissen selbstständig anzueignen, [...] es situationsspezifisch auf Viabilität zu überprüfen“ (ebd. S. 183) und es auf das Beispiel und dem eigenen Werturteil bezogen zu gebrauchen.

Der Vorteil dieser VaKE-Methode ist vor allem, dass keine „abgekoppelte“ Zeit für „Fachwissen-lernen“ gebraucht wird, sondern die Wissensaneignung und die Werterziehung zeitgleich durch die Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen erfolgt. Die Methode wirkt überdies der Übernahme von unreflektiertem Wissen und anderen Werturteilen entgegen. (vgl. ebd. S. 183)

WEINBERGER u.a. geben folgendes Beispiel für einen VaKE-Unterricht:

*„Die Unterschriftensammlung*

*In der Klasse von Markus (11 Jahre) finden Referate statt. Ein Thema ist Massentierhaltung. Alle sind schockiert und beschließen spontan eine Unterschriftenaktion gegen Massentierhaltung zu starten. Im Zuge der Diskussion macht jemand den Vorschlag, die Unterschriften gegen die Hühnerfarm in der Nachbargemeinde zu sammeln und sie dem Bürgermeister zu geben, damit der etwas gegen diesen Massentierhaltungsbetrieb unternimmt. Jetzt bekommt Markus, der selber sehr tierlieb ist, ein Problem. Sein bester Freund Lukas ist nämlich der Sohn des Bauern, dem die Hühnerfarm gehört. Was soll er also tun? Unterschreiben, dann verliert er wahrscheinlich seinen besten Freund. Nicht unterschreiben, dann ist er in der Klasse für Massentierhaltung, außerdem hat er schon gesagt, dass er mittut. Er selber ist nie in der Hühnerfarm gewesen und weiß also nicht, wie die Hühner dort gehalten werden. Er weiß außerdem, dass im Zuge des EU-Beitrittes der Hühnerfarmbauer seine Kleinlandwirtschaft kaum mehr*

*erhalten konnte und es Lukas damals auch finanziell sehr schlecht gegangen ist. Erst seit der Vater von Lukas die neue Hühnerfarm gebaut hat, haben sie wieder genug Geld und Lukas ist wieder glücklich, weil er sich Dinge leisten kann, die auch die anderen Kinder haben. Was ist nun, wenn die Hühnerfarm wieder zugesperrt werden muss?*

*Soll Markus unterschreiben oder nicht? Warum?“ (ebd. S. 184)*

Dieses Pro-und-Kontra Beispiel stellt wieder unterschiedliche Werte gegenüber. So kann sich Markus entweder für die Loyalität zu seinem Freund oder zu seinen Klassenkameraden und -kameradinnen entscheiden. Ist Freundschaft für Markus wichtiger oder doch die Würde der Tiere?

Durch die Diskussion der Schüler und Schülerinnen und deren Begründung der Argumente kommen unterschiedliche Fragen auf, wie zum Beispiel nach den verschiedenen Formen der Massentierhaltung oder nach den bisher unbeachteten Vorteilen einer solchen.

Im Zuge dieser Methode ergeben sich schließlich elf Schritte zur Durchführung (vgl. ebd. S. 186ff):

- a) Einführung in die Dilemmata
- b) Eine erste Abstimmung wer dafür oder dagegen ist
- c) Eine erste Argumentationsrunde in Kleingruppen
- d) Erfahrungs- und Informationsaustausch bzw. Überlegung fehlender Informationen
- e) Informationsbeschaffung
- f) Erneuter Informationsaustausch
- g) Eine zweite Argumentationsrunde in Kleingruppen
- h) „Synthese der Information“ (ebd. S. 186)
- i) Bei offenen Fragen Wiederholung von Informationsbeschaffung, -austausch und Argumentation
- j) Darstellung des Endprodukts in unterschiedlicher Form (Rollenspiel, Präsentation, Podiumsdiskussion usw.)
- k) Diskussion über ähnliche Themen - z.B.: „Arten der privaten Tierhaltung“ (ebd. S. 189)

#### 4.5.5.3. Mystery Methode

Die Mystery Methode ist eine weitere Möglichkeit, Werterziehung zu fördern. Stefan APPLIS bezieht sich in seinen Untersuchungen in der wertorientierten Geographiedidaktik neben der Dilemmata-Diskussion auch auf die Mystery Methode. Es geht hierbei um eine Erzählung, die mit einer Fragestellung endet. Die Schüler und Schülerinnen bekommen durcheinandergebrachte Informationskärtchen, mit denen sie die Problemstellung zu einem Fallbeispiel zusammenstellen müssen. Weitere Kontextinformation wird von der Lehrperson ebenfalls zur Verfügung gestellt. Mit Hilfe von Pfeilen sollen die Schüler und Schülerinnen die sozialen, ökologischen, ökonomischen und politischen Wirkungszusammenhänge zeigen und analysieren. Komplexe Sachinhalte und Verflechtungen der verschiedenen Perspektiven werden auf diese Weise bildlich dargestellt und in Folge in der Gruppe diskutiert. Dabei ist zu beachten, dass bei den Informationen ebenfalls sehr kontroverse Ansichten vertreten sind. In der Regel sind diese Problemstellungen der Mystery Methode, ähnlich wie bei einem Dilemma, nicht lösbar. (vgl. APPLIS 2012, S. 111 & 219; APPLIS 2014, S. 102f)

„Die je eigene ‚Realität‘ entsteht auch hier in den Köpfen der Lernenden und in der Interaktion miteinander: Bedeutungen werden zugewiesen, geteilt, zurückgewiesen, Kompromisse geschlossen, Lösungen angedacht usw.“  
(APPLIS 2012, S. 111)

Durch das eigene Durchdenken und selbstständige Erarbeiten und Aufarbeiten der Lernunterlagen, wird eine Reflexion auf drei Ebenen angestrebt: das individuelle reflektieren, reflektieren in der Kleingruppe und reflektieren im Plenum. Verschiedene Meinungen, Standpunkte, Perspektiven und Argumente regen zum Nach- und Überdenken des eigenen Wertesystems an.

## **5. Werterziehung im GW-Unterricht**

Was ist unter Werterziehung in Geographie und Wirtschaftskunde gemeint? Wie in der allgemeinen Pädagogik, wird auch in der Geographiedidaktik der Begriff „Werterziehung“ unterschiedlich interpretiert. Bezug wird aber in erster Linie auf BNE (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung), Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Umweltbildung oder -erziehung genommen.

Im nächsten Abschnitt wird auf die Arbeit von Eva Marie ULRICH-RIEDHAMMER (2017) eingegangen, die verschiedene geographiedidaktische Ansätze durchleuchtet und die Unterschiede der Werterziehungsinterpretationen darstellt.

Darauf folgt eine Übersicht der einzelnen, aktuellen Zugänge zur Werterziehung in der Geographiedidaktik.

Im nachfolgenden Teil wird zuerst ein Vergleich zwischen den Zielen der Werterziehung und der Bildungsstandards von der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG), sowie den österreichischen Bildungsstandards für GW dargestellt. Abschließend werden einige Rahmenthemen vorgestellt, die als „besonders geeignet“ für eine Werterziehung in Geographie und Wirtschaftskunde gelten.

### **5.1. Ethisches Urteilen oder Werterziehung?**

In der Geographiedidaktik<sup>5</sup> gibt es verschiedene Zugänge, wie Werterziehung im Geographieunterricht umgesetzt werden kann. ULRICH-RIEDHAMMER (2017) hat verschiedene Ansätze untersucht, unter anderem mit dem Fokus, welche theoretischen Verständnisse verwendet werden.

ULRICH-RIEDHAMMER kommt zu dem Schluss, dass Werte und Normen in der Geographiedidaktik immer gemeinsam gedacht werden, aber die theoretischen Hintergründe leicht voneinander abweichen. So lehnen sich manche

---

<sup>5</sup> Hier muss festgehalten werden, dass die verwendete Literatur zum Großteil aus Deutschland kommt. Dies bedeutet, dass nur von „Geographie“ die Rede ist und nicht wie in Österreich von „Geographie und Wirtschaftskunde“.

Überlegungen an philosophische Theorien. Die meisten Ansätze verbindet dennoch der Gedanke „Werte zu explizieren [...], zu klären, zu reflektieren, zu hinterfragen, um damit eine Orientierung in der Welt besser möglich zu machen.“ (ebd. S. 69)

Werte als Grundlage für Handlungsentscheidungen sollen also bewusst gemacht werden. Wenn diese Urteile offengelegt werden, wird in vielen Ansätzen vom „ethischen Urteilen“ gesprochen. „Ethisches Urteilen“ meint aber auch den „Weg zum Ziel der Wertebildung oder Wertelernens“ (ebd. S. 69). Dadurch kommt es zu einem sprachlichen Durcheinander und Werterziehung wird gleichbedeutend zu „ethischen Urteilen“. Damit das „Bewusst-Machen“ (ebd. S. 69) von Werten gelingt ist die Multiperspektivität von entscheidender Bedeutung.

Gemein haben die geographiedidaktischen Ansätze, dass es nur möglich ist, „zum Werten“ zu erziehen und nicht, wie oft vermutet oder auch in anderen Konzepten unterschiedlicher wissenschaftlicher Strömungen vertreten, „zu Werten“ (ebd. S. 69).

Ein wichtiger Unterschied zwischen Bewerten und ethischem Urteilen ist, dass bei Ersterem nur die Beurteilung anhand von Werten verstanden wird. Letzteres wiederum achtet noch auf die Hintergründe und fragt „das Dahinter“ mit und soll somit Normen hinterfragen oder die „Frage nach einem guten, menschlichen Leben“ (ebd. S. 69) in Ansätzen beantworten. Es wird das Ziel verfolgt, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, ein eigenes stabiles Wertsystem aufzubauen. ULRICH-RIEDHAMMER erwähnt in diesem Zusammenhang explizit Meyer, die zusätzlich noch das „Ziel der Selbsterfahrung“ innerhalb der Geographiedidaktik anstrebt. Wie schon durch die dargelegte Theorie (vgl. Kapitel 1.1 & 4.5.4) gezeigt wurde, sind Erfahrungen sehr wichtig für eine individuelle Wertbildung.

Die „ethische Urteilskompetenz“ wird als weitere Differenzierung verwendet. Auch sie ist nicht losgelöst von Werten. Der Unterschied zeigt sich jedoch, wenn gefragt wird, welche Werte gemeint sind. Bei der ethischen Urteilskompetenz wird von „ethisch-moralischen“ Werten gesprochen. Da Werte eine „Orientierungs- und zugleich eine Begründungsfunktion“ (ebd. S. 69f) haben, muss auch hier klar gemacht werden, in welchem Zusammenhang diese verwendet werden. Meistens

liegt der Fokus bei der kognitiven, argumentativen Begründung, auch wenn die „emotionale Komponente“ nicht ausgeblendet werden kann. Denn wie die Erfahrung, ist auch die Emotion für jegliche Wertbildung wichtig (vgl. Kapitel 3.3).

ULRICH-RIEDHAMMER merkt abschließend an,

„[...] dass die Begriffe ‚ethisches Urteilen‘ und ‚Bewerten‘ immer unklar im Verhältnis zueinander definiert werden. Zum Teil werden beide Begriffe synonym verwendet, zum Teil wieder getrennt von einander gedeutet [...]. Dies gilt auch für ‚moralische‘ und ‚ethische Urteilsfähigkeit‘ [...].“ (ebd. S. 70)

Auch für diese Arbeit wird erwartet, dass (Be-)Werten und ethisch-moralisches Urteilen bei den Interviews als Synonyme verstanden und keine scharfen Grenzen gezogen werden. In der 9. Auflage der Bildungsstandards des DGfG von 2017 wird ebenso überwiegend von „Werten“ und „Normen“ gesprochen, weshalb eine Differenzierung zu „ethischen Urteilen“ (welches abgewandelt als „ethisch begründen“ nur 1x in dieser Schrift aufgegriffen wird) o.Ä. für diese Arbeit nicht berücksichtigt wird. Ein Vergleich der Inhalte von Werterziehung und den Zielen der DGfG wird in Kapitel 5.5 vorgestellt. Zuvor werden noch drei geographiedidaktische Überlegungen skizziert, die Momentan als aktuell gelten. Im Fokus steht hierbei nicht die Unterscheidung zwischen Werterziehung, Wertebildung, ethischem oder moralischen Urteilen, sondern die Herangehensweise, wie diese Ziele im Unterrichtsalltag am besten erreicht werden.

## **5.2. Komplexität und Kontroversität für einen wertorientierten Geographieunterricht nach Ohl**

Als erster geographiedidaktischer Werterziehungs-Ansatz wird jener von Ulrike OHL (2013) vorgestellt. Sie spricht von einer

„[...] starken ethisch-moralischen Komponente [bei] Themen der BNE und des Globalen Lernens, [weshalb] die jeweils bedeutsamen Werte explizit zu machen, das Bewusstsein von Schülern für deren handlungsleitende Funktion

zu schärfen und sie in ihrer differenzierten Urteilsbildung zu trainieren [sind].“  
(ebd. S. 7)

Genau diese Themen der BNE und des Globalen Lernens sind durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet. Einerseits durch eine sachliche Komplexität, da es oft „widersprüchliche wissenschaftliche Erkenntnisse und Expertenmeinungen“ (ebd. S. 5) gibt, und andererseits durch eine „ethische Komplexität“, da die Meinungen, was „richtiges“ oder „falsches“ Handeln ist bzw. es „unterschiedliche individuelle Wertmaßstäbe“ (ebd. S. 6) gibt, auseinander gehen. (vgl. Abb.1)

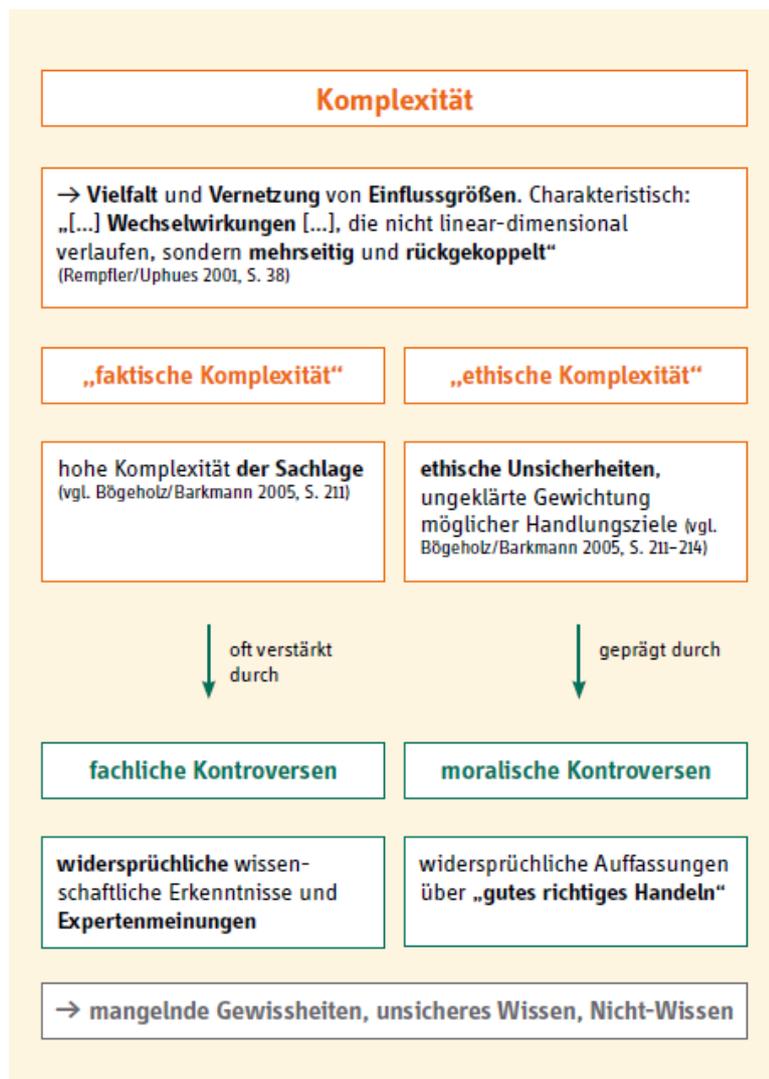


Abbildung 1: „Komplexität und Kontroversität als Merkmale zahlreicher Themen des Geographieunterrichts“ (Quelle: OHL 2013, Abb. 2)

Abbildung 1 zeigt die beiden komplexen Stränge, die ein Thema mit sich zieht. So wird verdeutlicht, dass eine Sachlage kontroverse Erkenntnisse auf wissenschaftlicher Ebene haben kann, aber auch, dass die Sachlage auf

moralischer Ebene durch unterschiedliche Gewichtungen der Ziele manchmal nicht eindeutig ist. Dabei ist es vor allem wichtig, mehrere Blickwinkel kennen zu lernen, wodurch die Schüler und Schülerinnen lernen sollen, dass nicht nur fachliches Wissen bedeutsam ist, sondern auch die „persönlichen Wertmaßstäbe“ (ebd. S. 6) bzw. das individuelle Wertesystem. So kann auch die Lehrperson trotz tiefgreifender Recherche bei aktuellen, kontrovers diskutierten Tagesproblemen meist noch nicht sagen, welcher Ansatz der richtige ist. Der Lehrer oder die Lehrerin haben somit die Aufgabe, die Komplexität auf einem gewissen Level zu halten und folglich

„den Blick der Schüler dafür zu öffnen, dass unterschiedliche fachliche Grundannahmen und unterschiedliche moralische Positionen zu unterschiedlichen Ergebnissen und Handlungen führen.“ (ebd. S. 6)

Um dieses Ziel zu erreichen, sollen folgende Prinzipien realisiert werden: Vielperspektivität, Quellenbewusstsein, vernetztes Denken, Argumentationsfähigkeit, Förderung ethischer Urteilskompetenz, das Prinzip der Kontroversität (kontroverse Themen kontrovers im Unterricht behandeln), unsicheres Wissen explizit machen und die Anwendung reduktiv-organisierender Strategien (komplexe Inhalte didaktisch sinnvoll reduzieren). (vgl. ebd. S. 7)

OHL ist es wichtig zu betonen, dass durch das Explizit Machen von Werten und einer gewissen Komplexität, kein Qualitätsverlust der Bildungsinhalte stattfindet. Im Gegenteil: Sie verweist darauf, „dass eine gewisse Komplexität von Unterrichtsgegenständen wertvoll ist, da sie fruchtbare Lernprozesse [...] anregen kann.“ (ebd. S. 6) Dasselbe gilt für Kontroversen. Das Besprechen von aktuellen Widersprüchen in der Gesellschaft oder der Wissenschaft nennt OHL „ehrlicher“ als das Vorgeben einer „finalen Form“ der Darstellung, da sie weniger manipulativ gehandhabt werden kann. (vgl. ebd. S. 7)

Die Inhalte der BNE und des Globalen Lernens sind für komplexe und kontroverse, und demnach laut OHL wertorientierte Auseinandersetzungen gut geeignet. Als sinnvolle Methode verweist sie auf die Dilemmata-Diskussion. (vgl. ebd. S. 7)

### 5.3. „Ergriffensein, Verbundensein und Überzeugtsein“ nach Meyer

„Werte-Bildung“ in der Geographiedidaktik wird in den letzten Jahren vor allem auch von Christiane MEYER (2014) aufbereitet. Auch sie sieht die „Werte-Bildung“, wie sie es definiert, als wichtigen Berührungspunkt zu den Konzepten einer nachhaltigen Entwicklung, Interkulturellem Lernen, Globalem Lernen und folglich einem „verbundenen Bewusstsein einer ‚Global Citizenship‘“ (ebd. S. 136). In ihrer Form der Werterziehung steht neben der affektiven vor allem die emotionale Komponente im Vordergrund. (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER 2017, S. 62f)

Sie hebt die Selbsterfahrung bzw. das Bewusst machen von Werten hervor und entwickelt darauf basierend drei Stufen zur Werte-Bildung: Das „Ergriffenwerden und Ergriffensein“, das „Verbundensein“ und das „Überzeugtsein“:

Die erste Stufe zeigt eine tiefe emotionale Komponente zur Bewusstwerdung. MEYER (2014) meint mit der Bewusstwerdung das Erkennen von einer „Verbindung zur Menschheit [...] und [der] Verwundbarkeit der Erde“ (ebd. S. 148) bzw. auch dem Leben auf ebendieser.

Die zweite Stufe hat das Ziel zur Empathie durch Perspektivenvielfalt, sowie die daraus folgende Reflexion unserer Vorstellungen zum besseren Verständnis unserer, aber auch anderer Kulturen. (vgl. ebd. S. 148)

Die dritte Stufe

„erfordert im Unterricht Metareflexion über eigene Standpunkte und Urteile. Durch Selbst-Erkenntnis werden Urteile unter Bedenken ihrer Folgen gefällt bzw. (Handlungs-) Entscheidungen in Abwägung ihrer Konsequenzen getroffen, d. h. wir handeln verantwortungsvoll unserer Mit- und Umwelt gegenüber, bestenfalls in bewusster Verbindung zu unserer ‚Inwelt‘<sup>6</sup>“ (ebd. S. 148f)

In ihrem Beitrag zu „Vielfältige Geographien“ gibt MEYER ein Beispiel zur Werte-Bildung: Ein Besuch zum Hiroshima Hain in Hannover. Dies zeigt auf, dass die Erfahrung bzw. Selbsterfahrung und die tiefgreifende emotionale Komponente für

---

<sup>6</sup> MEYER (2014) hat den Begriff von Kirchhoff (2009) übernommen. „Inwelt“ bedeutet, dass der Mensch zuerst sein Inneres, sein inneres Bewusstsein verstehen muss, damit er die äußere, ökologische Krise erkennt und dagegen angeht. (vgl. KIRCHHOFF 2009 in MEYER 2014, S. 136)

sie zum Bilden von Werten sehr wichtig ist. (vgl. ebd. S. 149ff & ULRICH-RIEDHAMMER 2017, S. 664) Die Einbettung dieses drei Stufen Modells im Beispiel Hiroshima Hain, zeigt durch das „Ergriffenwerden“, „Verbundensein“ und „Überzeugtsein“ der umfangreichen Geschichte und Hintergründe dieses Ortes, die Werterziehung im Rahmen der Friedenserziehung. (vgl. MEYER 2014, S. 151)

#### **5.4. Wertorientierung nach Applis**

APPLIS (2014) versteht die Wertorientierung im Geographieunterricht vor allem durch die Übernahme mehrerer Perspektiven im Rahmen des Globalen Lernens. Ziel ist es, die Fähigkeit, ökonomische, ökologische, soziologische, politische und rechtliche Perspektiven einnehmen zu können. (vgl. ebd. S. 101) Durch diese Perspektivenübernahme können komplexe Themen schlussendlich angemessen moralisch bewertet werden. (vgl. ebd. S. 126) Das größte Potential dafür sieht er im Rahmen des Konzepts des Globalen Lernens, denn dieses hat

„immer eine ethische Dimension [...] mit einem übergeordneten Ziel des Abbaus oder der Verringerung von Ungerechtigkeiten. [...] Globales Lernen impliziert entsprechend neben dem globalen Blick unter Thematisierung der räumlichen Dimensionen [...] immer auch die normative Orientierung an Prinzipien einer weltweiten, zukünftige Generationen einbeziehenden Gerechtigkeit und der Einübung entsprechender Verhaltensformen.“ (ebd. S. 105)

Bei diesem Prinzip wird ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, wodurch die Vielperspektivität gefördert wird. Der Fokus am Inhalt soll durch die Übernahme von Perspektiven und der Fähigkeit, soziale Probleme zu lösen, „wie das Anwenden von Gerechtigkeitsurteilen“ (APPLIS 2012, S. 81), zum Teil abgelöst werden. Wie OHL (siehe Kapitel 5.2) spricht auch APPLIS die Komplexität bei Globalem Lernen an. Ein Perspektivenwechsel hilft diesem Hindernis entgegenzuwirken. Dazu ist es notwendig, die Werte, welche implizit in sehr vielen Themen im Geographielehrplan enthalten sind, explizit zu machen. (vgl. ebd. S.

81f) APPLIS betont die richtigen Lernarrangements für einen spürbaren Lerneffekt.

Es sollen

„explizite und implizite Wissensbestände zueinander in Spannungsverhältnisse gesetzt werden, so dass die Lernenden selbst Vergleichshorizonte zu Bewertungen und Werthaltungen bilden, diese relationieren, differenzieren und problematisieren und zwar sowohl auf kognitiver wie auf affektiver Ebene [...]“ (ebd. S. 279)

Damit die Schüler und Schülerinnen Werte verstehen und reflektieren können, greifen sie auf ihre eigenen Erfahrungen zurück. Deshalb ist es auch wichtig, auf dieser Erfahrung aufzubauen, bzw. ihnen Erfahrungen zu ermöglichen. (vgl. ebd. S. 81f)

Förderlich für einen guten wertorientierten Unterricht nennt APPLIS die Mystery Methode und die Dilemmata-Diskussion (siehe Kapitel 4.5.5.1 & 4.5.5.3).

### **5.5. Gemeinsamkeiten der Ziele von der DGfG & Werterziehung**

Die Deutsche Gesellschaft für Geographie formuliert in ihren Bildungsstandards im Fach Geographie (2017) Kompetenzen. Diese sind vor allem als Bewertungskompetenz bzw. Beurteilungskompetenz vergleichbar mit den Aufgaben und Zielen der Werterziehung. Einige dieser ähnlichen Ziele werden exemplarisch kurz vorgestellt und zur allgemeinen Werterziehung in Bezug gesetzt:

- (a) „Die Kompetenzen dieser Bereiche führen ihrerseits im Hinblick auf die Leitziele des Faches nicht nur zu einem Verständnis natürlicher und sozialer Zusammenhänge in verschiedenen Räumen der Erde, sondern auch zu einer reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungsfähigkeit.“ (ebd. S. 8)

Das Hinterfragen von Zusammenhängen, sowie die Reflexion derselben gehören zum Ziel einer Werterziehung und zu einer Erziehung zu verantwortlichen, mündigen Individuen. Der Raumbezug ist in vielen der folgenden Ausschnitte von

Bedeutung und spiegelt die Verflechtungen der Erde-Mensch-Beziehung sehr gut wider.

- (b) „Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können.“ (ebd. S. 9)

Hier wird der Wertbezug stark hervorgehoben. Anhand des persönlichen Wertsystems sollen geographische Erkenntnisse beurteilt werden. Wie in Kapitel 4.5.3 beschrieben, ist das Bewerten oder Beurteilen das Ergebnis persönlicher Reflexion des neu erworbenen Wissens. Dieses individuelle Bewerten ist also eine eigene Stellungnahme zu einem Sachverhalt. In weiterer Folge bedeutet das auch eine Übernahme von Verantwortung zum eigenen Standpunkt.

- (c) „[Räume] werden zum einen unter bestimmten Perspektiven abgegrenzt (z. B. Abgrenzung Europas aus geologischer, kultureller, politischer Sicht) oder zu unterschiedlichen Zwecksetzungen vom Menschen geschaffen (z. B. Planungsregionen wie Euroregios) und sind somit Konstrukte; zum anderen werden Räume individuell und aus Sicht von Menschengruppen ganz unterschiedlich wahrgenommen (z. B. mental maps der Heimat oder von Afrika). Dies Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, ist eine wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts.“ (ebd. S. 13)

In diesem Abschnitt wird das Bewusst Machen anderer Perspektiven unterstrichen. Die Notwendigkeit, den Schülern und Schülerinnen verschiedene Perspektiven aufzuzeigen, wurde schon mehrmals angesprochen. Damit wird unter anderem auch die Empathie, welche zur Wertbindung und zur Toleranz/Akzeptanz gegenüber anderen Wertsystemen führt, gefördert bzw. gestärkt. (siehe Kapitel 3.3 & 4.5.4)

- (d) „Schülerinnen und Schüler werden im Geographieunterricht angeleitet, ihre Sach- und Fachurteile mit geographisch relevanten Werten und Normen zu verbinden und so zu fachlich begründeten Werturteilen zu gelangen [...]. Kriterien für Bewertungen liefern dabei z. B. die allgemeinen Menschenrechte sowie der Schutz von Natur und Umwelt. All dies mündet

ein in die Prinzipien/**das Leitbild der Nachhaltigkeit** (sustainable development).“ (ebd. S. 24)

Das Leitbild der Nachhaltigkeit wird auch in der „allgemeinen“ Werterziehung vertreten, so formuliert v. HENTIG wie eingangs erwähnt das Ziel zur Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse so einzuschränken, dass die Natur geschont wird. Des Weiteren werden von STANDOP die humanistischen und demokratischen Komponenten, wie zum Beispiel die Menschenrechte, als Leitlinien der schulischen Bildung gesehen und wird von ihr in Bezug zur Werterziehung gebracht. (siehe Kapitel 3.3)

(e) „Auf der Grundlage ihres Fachwissens über Regionen und gesellschaftliche Systeme sowie der Ausbildung/Aneignung eines entsprechenden Wertesystems können Schülerinnen und Schüler durch das Fach Geographie unterstützt werden, die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, sich für ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen, an Planungsprojekten zur Förderung des interkulturellen Verständnisses im eigenen Land mitzuwirken sowie entwicklungspolitische Maßnahmen zu fördern. Das Verständnis des Zusammenwirkens von natur- und humangeographischen, also von ökologischen, ökonomischen und sozialen/politischen Faktoren, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene, und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln.“ (ebd. S. 26f)

Dieser Abschnitt ist geprägt von handlungsleitenden Zielen im Rahmen der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE)“, „globalem und interkulturellem Lernen“ und „Umweltbildung“. (vgl. KESTLER 2015, S. 33f) Durch die Entstehung eigener Wertsysteme soll ebenfalls wie zuvor schon erwähnt die Fähigkeit zur Schonung der Natur und das Bewusstsein zum Abbau der sozialen Ungerechtigkeiten bzw. Ausbeutung gegenüber „ärmeren Ländern“ gefördert werden.

Es lassen sich einige Parallelen zwischen dem Kompetenzmodell der DGfG und den Zielen und Aufgaben der Werterziehung ziehen. Vor allem die Bedeutung der Sachbezogenheit und der Reflexion, wie auch in Kapitel 4.5.4 bei den Kriterien eines wertorientierten Unterrichts herauszulesen ist, wird hier stark betont. Die Konzepte des Globalen Lernens, Interkulturelles Lernen und Umwelterziehung lassen sich im Rahmen der Werterziehung als Bildungs- und Erziehungsauftrag am besten in einem wertorientierten Geographieunterricht realisieren. (ebd. S. 59)

### **5.6. Gemeinsamkeiten der Ziele der österreichischen Bildungsstandards für GW & Werterziehung**

Neben der Deutschen Gesellschaft für Geographie gibt es auch österreichische Bildungsstandards für Geographie und Wirtschaftskunde, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur veröffentlicht wurden.

Der Bericht startet ganz im Sinne der Werterziehung (auch wenn dieser Begriff nicht aufgegriffen wird) und zielt darauf ab, dass die Schüler und Schülerinnen „entscheidungs- und handlungsfähig für die Zukunft“ (BMUKK 2012, S. 100) gemacht werden sollen. Ausschlaggebend sind die vermehrten, aus dem Globalen Wandel entstandenen Herausforderungen, die die Jugendlichen zukünftig bewältigen müssen. Diese Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wird mehrmals in dem Bericht hervorgehoben. Um dieses Ziel zu erreichen, soll die Multiperspektivität gefördert werden. Dadurch können die Absichten der Akteure auf lokaler, nationaler oder globaler Ebene expliziert und hinterfragt werden. (vgl. ebd. S. 102)

Neben der Multiperspektivität wird in zusätzlich auch die Bedeutung von Kommunikation und Handeln, sowie die anschließende Reflexion aufgegriffen. All diese Schlagwörter dienen der Bildung einer eigenen Meinung (vgl. ebd. S. 102f), genau wie es auch die Werterziehung verlangt.

„Dabei gilt der Grundsatz, die Schüler/innen zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne der ‚Bildung für nachhaltige

Entwicklung' zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten.“ (ebd. S. 102f)

Der Bericht fokussiert zusätzlich noch die formalen Anforderungen von Aufgabenstellungen, bei der unter anderem die „Multiperspektivität“, „Kontroversität“ (vgl. Kapitel 5.2), „Vermeidung suggestiver Lenkungen“ und „Schüler/innenrelevanz und Gesellschaftsrelevanz“ (BMUKK 2012, S. 108) beachtet werden sollen. Diese Kriterien spiegeln die Merkmale vom wertorientierten Ansatz (vgl. Kapitel 4.5.4) wider.

Die Ziele und Anforderungen der österreichischen Bildungsstandards von GW sind demnach sehr ähnlich mit jenen der Werterziehung, auch wenn der Begriff „Walterziehung“ kein einziges Mal erwähnt wird.

### **5.7. Geeignete Rahmenthemen für die Werterziehung in Geographie**

Wie eingangs schon erwähnt, gibt es Themen im Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan, die für Werterziehung sinnvoll sind. „Viele der werthaltigen Themen im Geographieunterricht hängen mit dem aktuellen *Leitbild der nachhaltigen Entwicklung* zusammen, für das sich das Fach in besonderer Verantwortung sieht.“ (KESTLER 2015, S. 33) So spricht auch BÄHR (2013) davon, dass die Bildung nachhaltiger Entwicklung „eine Verzahnung von Wissensvermittlung, Werteaneignung und Persönlichkeitsentwicklung [ermöglicht]“. (ebd. S. 19)

Viele Autoren sprechen davon, dass die Geographie sich als zentrales Fach für Nachhaltigkeit und Umweltbildung sieht. (vgl. z.B. BÖHN 1999 in KLAPPBACHER 2011, S. 29) Das Ziel ist, die Schüler und Schülerinnen zu ökologisch mündigen und zukunftsinteressierten Individuen, zum „*Homo oecologicus*“ zu erziehen. Die verschiedenen Prinzipien zur Bildung einer nachhaltigen Entwicklung, Globalen Lernens, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung oder Europaerziehung sind ineinander verflochten und können meist nicht alleine betrachtet werden. Zu einem gewissen Teil inkludieren sie sich in der Regel gegenseitig. So ist zum Beispiel die

nachhaltige Entwicklung mit der Umwelterziehung und dem Globalen Lernen mit einander verbunden. (vgl. KESTLER 2015, S. 33f & 92ff)

KESTLER hat einen Überblick einiger Rahmenthemen zur Werterziehung im Fach Geographie erstellt, die er für geeignet hält:

<b>Geographisches Rahmenthema</b>	<b>Inhaltlicher Ansatzpunkt für Umweltbildung, interkulturelle Erziehung oder globales Lernen</b>
Ländliche Räume	Konventionelle und ökologische Landwirtschaft
Europa	Regionale Disparitäten – Integration Europas
Klima- und Vegetationszone der Tropen	Nutzung des tropischen Regenwaldes – ökologische, soziale und globale klimatische Folgen
Wirtschaftsräumliche Strukturen in den Alpen	Massentourismus und sanfter Tourismus
Afrika	Entwicklungstheorien und -hilfe
Nutzung von Ressourcen	Fossile und erneuerbare Energie
Bevölkerungsentwicklung	Auswirkungen von Migration auf Ziel- und Quellgebiet

Abbildung 2: In Anlehnung an „Abb. 3-3: Rahmenthemen aus dem Fach Geographie, die inhaltliche Ansatzpunkte für wertorientierten Geographieunterricht enthalten.“ (Quelle: KESTLER 2015, Abb. 3-3)

Da KESTLER nur von geographischen Themen spricht, folgen als Erweiterung noch weitere Beispiele für Lehrplanthemen des Wirtschaftskundeunterrichts, die sich meiner Meinung nach noch für Werterziehung anbieten würden:

- „Einblicke in die Arbeitswelt“ (BM:BWF 2000, S. 4) zum Beispiel im Rahmen der „Bedeutung der Berufswahl für die Lebensgestaltung“ (ebd. S. 4)
- Private Hauswirtschaft
- Europabildung im Sinne der in Kapitel 2.1 erwähnten Werte „Gerechtigkeit“, „Demokratie“ und „Freiheit“.
- „Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“ (BM:BWF 2004, S. 2f) zum Beispiel in Bezug auf die wirtschaftlichen Ungleichheiten die auf unserer Welt herrschen.
- „Unternehmen und Berufsorientierung“ (ebd. S. 4) zum Beispiel in Bezug auf die „Erfassung und Bewertung von innerbetrieblichen Entscheidungen im Spannungsfeld von Konkurrenz, ökologischen und ökonomischen Notwendigkeiten“ (ebd. S. 4)
- „Politische und ökonomische Systeme im Vergleich“ (ebd. S. 4) und deren Ursachen und Auswirkungen oder Möglichkeiten auf globaler Ebene.

## 5.8. Fazit

Wie die Ausführungen der einzelnen Zugänge zeigen, kann folgendes gesagt werden: Der Geographie-, aber auch der Wirtschaftskundeunterricht ist für die Werterziehung sehr gut geeignet. Die Autoren sind sich einig, dass vor allem die Prinzipien der BNE, des Globalen Lernens, Interkulturelle Erziehung und Umweltbildung für eine Werterziehung prädestiniert, aber auch sinnvoll sind. Allen gemein ist, dass Perspektivenvielfalt und eine abschließende Reflexion der vielfältigen Standpunkte für eine überlegte (Wert-)Entscheidung, Bewertung oder Beurteilung unumgänglich sind. APPLIS und OHL schließen sich zudem noch den Untersuchungen von Piaget/Kohlberg bzw. Lind an, wenn sie von der Effektivität der Dilemmata-Diskussion für eine Werterziehung sprechen.

Diese Möglichkeiten können aber nur genutzt werden, wenn der Lehrer oder die Lehrerin sich dazu entscheidet und die notwendigen Vorbereitungen trifft. Im folgenden Abschnitt wird die Rolle und der Stellenwert des GW-Lehrers oder der GW-Lehrerin im Bezug zur Werterziehung erläutert.

## **6. Die Bedeutung der Lehrperson bei der Werterziehung**

Bisher standen der Prozess, die Ziele und Inhalte eines wertorientierten Unterrichts im Zentrum. Im Kern einer erfolgreichen Werterziehung steht jedoch der Lehrer oder die Lehrerin. Zum einen muss die Lehrperson den Unterricht so aufbereiten, dass inhaltlich und methodisch Werte behandelt und eigene Werte gebildet, gefestigt oder geändert werden können. Zum anderen steht der oder die Unterrichtende selbst als Vorbild für die Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Werte im Mittelpunkt.

### **6.1. Die Rolle(n) der Lehrperson**

Der Lehrer und die Lehrerin haben neben der Wissensvermittlung viele verschiedene Aufgabenbereiche in der Schule. In diesem Abschnitt wird eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Aufgabenfelder eines Lehrers oder einer Lehrerin dargestellt.

Der Lehrer/Die Lehrerin haben, wie in der Einleitung dieses Kapitels schon angedeutet, nicht nur die Aufgabe der fachlichen Ausbildung, sondern ihre Tätigkeit erstreckt sich über vieles mehr. KÖCK (2000) nennt insgesamt acht Bereiche, die in folgender Aufzählung zusammenfassend dargestellt werden. Der Lehrer/die Lehrerin als:

- a) Fachwissenschaftler/Fachwissenschaftlerin und Didaktiker/Didaktikerin bzw. Fachmann/Fachfrau für Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmedien
- b) Erzieher/Erzieherin
- c) Berater/Beraterin und Erziehungspsychologe/Erziehungspsychologin
- d) Beurteiler/Beurteilerin und Gutachter/Gutachterin
- e) Unterrichts- und Schulbeamter/Unterrichts- und Schulbeamte
- f) Vermittler/Vermittlerin zwischen Schule und Elternhaus oder anderen außerschulischen Institutionen. (vgl. ebd. S. 52f)

Zudem vergleicht KÖCK verschiedene Erziehungsstile, die er in drei Gruppen unterteilt. Neben dem autoritären und antiautoritären Stil, nennt er das effektivere

Lehrer- und Lehrerinnenverhalten als einen demokratischen, sozial-integrativen, partnerschaftlichen Erziehungsstil. Hier verhält sich die Lehrperson wie folgt:

- Er/Sie orientiert sich bei Entscheidungen stark an der gesamten Gruppe und lässt diese mitdiskutieren,
- Er/Sie schlägt alternative Methoden oder Lösungswege vor und stellt diese zur Diskussion,
- und das „Lehrerverhalten ist durch Offenheit, Echtheit, Wertschätzung gekennzeichnet“ (ebd. S. 50).

Neben einer höheren Arbeitsmoral und -produktivität, kommt es zu sozialerem und integrativerem Verhalten, sowie einer erhöhten Wertschätzung gegenüber den Mitschülern und Mitschülerinnen. Es zeigt sich, dass die Art und Weise, wie ein Lehrer oder eine Lehrerin mit der Klasse interagiert, sich im Verhalten der Kinder widerspiegelt. Dieser Erziehungsstil ist mit den Voraussetzungen eines wertbewussten Lehrers oder einer wertbewussten Lehrerin sehr ähnlich. So wurde diese wertschätzende, echte und offene Haltung auch schon von SCHEIDT 1978 angeführt, als er die Voraussetzungen der Lehrpersonen für wertorientierte Diskussionen charakterisierte. Er führte aus, dass der Lehrer oder die Lehrerin nicht nur die Aufgabe hat, argumentgestützte Diskurse zu leiten und zu lenken, sondern die Lehrperson hat ebenfalls folgende Bereiche zu beachten (vgl. ebd. S. 55f):

- Gleiches Interesse an allen Schülern und Schülerinnen;
- Keine Benotung der Diskussionen;
- Eine angenehme Atmosphäre die von Respekt und Vertrauen gezeichnet ist;
- Freiwilligkeit und offene Meinungsfreiheit;
- „Freie Meinungsäußerung muß [sic!] sich nicht auf alle möglichen Wertbereiche beziehen. Der Lehrer kann ja selbst die in Frage kommenden Themenbereiche abstecken. Er kann durchaus auch bestimmte, seine eigene Person betreffende Fragen unbeantwortet lassen.“ (ebd. S. 55)
- Fragestellungen sollen an den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen anknüpfen;

- Es muss kargestellt werden, dass es keine „guten“ oder „richtigen“ Antworten gibt;
- Bei geäußerten Stellungnahmen/Werten müssen die Hintergründe dargelegt werden. „Was spricht für deine Überzeugung? Woher stammt sie?“ (ebd. S. 56)
- Klarheit bei Begriffen wie „gut“, „richtig“, „ungerecht“, „unfair“, o.Ä.;

Dieser wertschätzende Erziehungsstil, sowie die Art und Weise wertorientierte Diskussionen zu führen erinnert an die Modell- oder Vorbildwirkung von Lehrern und Lehrerinnen, welche in Kapitel 6.2 näher erläutert wird.

## **6.2. Die Lehrperson als Vorbild**

In der Literatur wird mehrmals die Bedeutung des Lehrers oder der Lehrerin als Modell hervorgehoben.

BAUMERT u.a. (2002) heben es wie folgt hervor:

„[Die Lehrpersonen müssen] sich darüber klar sein [...], dass sie mit ihrer Existenz der nachwachsenden Generation gegenüber Werte vermitteln, dass sie ihre Rolle als Vorbilder bewusst leben, dass sie durch Beispiele und reales Handeln wertekonstituierende Erfahrungen initiieren – zum Beispiel im Verhalten Schwächeren, Fremden, Tieren gegenüber. Erzieher müssen wissen, dass sie die Repräsentanz von Werten darstellen, dass sie Werteerfahrungen auslösen.“ (ebd. S. 190)

Das „Erleben“ und das „Erfahren“ sind wichtige Schlagworte hinsichtlich der Werterziehung. (siehe Kapitel 3.3, 4.5.4) Die Schüler und Schülerinnen sehen und erleben Werthaltungen somit während der ganzen Schulzeit. Dies ist zwar für die Lehrperson eine große Verantwortung, jedoch heißt es auch bei KLIPPERT (2004):

„Was die Lehrpersonen ausstrahlen, bekommen sie von den Schüler/innen meist in der einen oder anderen Weise auch wieder zurück. Motivation wird in der Regel mit Motivation, Freundlichkeit mit Freundlichkeit, Selbstkritik mit Selbstkritik, Toleranz mit Toleranz, Zuwendung mit Zuwendung beantwortet.“ (ebd. S. 101)

In Kapitel 6.1 wurde dies im Rahmen des demokratisch, sozial-integrativen, partnerschaftlichen Erziehungsziel ebenfalls schon verdeutlicht. Die Lehrperson muss laut STANDOP (2005) die eigenen Werte vorleben. Noch wirksamer für die Werterziehung ist, wenn ein personaler Bezug zwischen dem Lehrkörper und den Schülern oder Schülerinnen besteht. Damit ist in erster Linie die Wahrung der Würde der Kinder gemeint, sowie das Vertrauen in dieselben und ein Verantwortungsgefühl gegenüber den Heranwachsenden. (vgl. ebd. S. 84ff)

Dennoch besteht bei manchen Lehrkörpern eine Unsicherheit, wenn es um Werterziehung geht. Dies zeigte auch eine Studie von Patry und Hofmann, welche im kommenden Kapitel kurz dargestellt wird.

### **6.3. Hindernisse bei der Werterziehung**

Jedem Fachunterricht ist der Erziehungsauftrag der Schule übergestellt und der Lehrer oder die Lehrerin sind - gewollt oder nicht - Modelle für die Schüler und Schülerinnen. Dennoch sehen sich manche Lehrpersonen für Werterziehung nicht zuständig. Dies gründet laut einer Untersuchung von Jean-Luc PATRY und Franz HOFMANN darin, dass sich manche Lehrpersonen einfach nicht sicher sind, welche Werte und Normen wie vermittelt und benotet werden sollen. Sie schieben die kurze Unterrichtszeit oder einen hohen Ausländeranteil als Hindernisse vor bzw. sehen Werterziehung als die Aufgabe des Religions- oder Ethikunterrichts. (vgl. PATRY 2009, S.15ff)

Nun hat sich in den bisherigen Kapiteln aber gezeigt, dass Unterricht und Erziehung bzw. Werterziehung nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Der Unterricht wird nämlich nicht nur von Lehrplanzielen geleitet, sondern auch von den Zielen und Vorstellungen der Lehrperson in Bezug auf

Sozialverhalten der Schüler und Schülerinnen und der Art und Weise der methodischen Umsetzung von Inhalten. Davon abgesehen sind im Hinblick auf das Fach Geographie und Wirtschaftskunde viele aktuelle Themen oftmals sehr komplex – fachlich, wie auch ethisch. (vgl. Kapitel 5.2) Sie können demnach gar nicht wertneutral behandelt werden. Ebenso wertbehaftet ist das Verhalten der Lehrkörper in der Schule. Auch das beeinflusst, wie im vorherigen Kapitel schon erläutert, die Schüler und Schülerinnen.

Im empirischen Teil wird nun der Frage nachgegangen, wie GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen Werterziehung sehen und welchen Stellenwert sie ihr geben. Wie sich in Kapitel 5.7 zeigt, würde die inhaltliche Dimension reichlich Thematiken für eine Werterziehung anbieten.

## **7. Empirischer Teil**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welchen Stellenwert räumen GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen der Werte-Erziehung in ihrem Unterricht ein?“ wird auf ein qualitatives Instrument der Sozialforschung zurückgegriffen: ein Experten- bzw. Expertinneninterview. Im folgenden Abschnitt werden die Begründung der Forschungsmethode, sowie dessen theoretische Rahmenbedingungen erläutert.

### **7.1. Qualitative Erhebungsmethode**

Die gewählte Methode zur Erforschung des Stellenwerts von Werterziehung bei GW-Lehrern und GW-Lehrerinnen ist die Befragung. Wie im Theorieteil schon deutlich gezeigt wurde, gibt es viele Möglichkeiten im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht Werterziehung zu implementieren, seien es die generellen Vorbildfunktionen von Lehrern und Lehrerinnen, die Methoden, welche Werterziehung fördern können oder die geographiedidaktischen Ansätze, die in unterschiedlicher Weise Wege zur Werterziehung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht sehen. Fakt ist jedoch, dass Werterziehung ein sehr wichtiger Aufgabenbereich der Schule darstellt und der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht viele gute Gelegenheiten dafür bereitstellt. Die Befragung im Rahmen eines leitfadengestützten, problemzentrierten Experten- bzw. Expertinneninterview scheint daher als qualitative Methode sehr passend zur Beantwortung der Forschungsfrage. Damit die Wissenschaftlichkeit einer solchen Befragung gewährleistet ist, nennt ATTESLANDER (2010) die Zielgerichtetheit, sowie die Theorie, die als Kontrollinstrument bei der Befragung eingesetzt wird. (vgl. ebd. S. 111)

Fundamental für qualitative Forschungen nennt MAYRING (2016) fünf Grundsätze:

- a) starke Subjektbezogenheit: das Subjekt, in diesem Fall, die Lehrperson und sein oder ihr Standpunkt zur Werterziehung, stehen im Zentrum der Erhebung (=Problemzentrierung);

- b) Deskription: eine theoretische Auseinandersetzung mit der Materie steht am Anfang jeder Untersuchung. Dazu gehören ebenfalls die drei Grundsätze Einzelfallbezogenheit, Offenheit und Kontrolle;
- c) Interpretation: Interviews oder andere qualitative Methoden werden erst durch Interpretationen bedeutsam. Diese können von Person zu Person unterschiedlich ausfallen. Dabei sei aber noch festgehalten, „dass *Introspektion*, das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand ein legitimes Erkenntnismittel ist“ (ebd. S. 25). Dies muss jedoch „als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden“ (ebd. S. 31);
- d) Alltägliche Umgebung der Subjekte: die Situation der Befragung sollte möglichst nahe an der alltäglichen Umgebung sein. Bei diesen Interviews wird ein entspanntes Umfeld angestrebt, bei dem sich der oder die Interviewte am Wohlsten fühlt;
- e) Verallgemeinerungsprozess: Dieser ist kein automatisches Verfahren, vor allem da es bei dieser Untersuchung nur eine kleine Stichprobe gibt, bei der die Ergebnisse sorgfältig begründet werden müssen, um Gültigkeit zu erlangen. Auch hier gilt wieder die Theorie als kontrollierendes Instrument. Durch Induktion, Argumente und der „Formulierung eines Regelbegriffs“ (ebd. S. 25) soll ein schrittweises Verallgemeinern zu einem bestimmten Grad ermöglicht werden;  
(vgl. ebd. S. 19ff)

Diese allgemeinen qualitativen Grundannahmen gelten für verschiedene qualitative Datenbeschaffungsmethoden. In dieser Untersuchung wird das Augenmerk aber auf ein problemzentriertes Experten- und Expertinneninterview gelegt.

## **7.2. Problemzentriertes Experten- und Expertinneninterview**

Wie in Kapitel 7.1 deutlich wurde, ist der Leitfaden, nach dem die Befragung ausgerichtet ist, ein sehr wichtiger Teil der Vorbereitung. Zuerst muss aber noch

unterschieden werden, an wen das Interview gerichtet ist. In diesem Fall werden Lehrpersonen, die als Experten und Expertinnen gelten, interviewt. MEUSER und NAGEL (2009) unterscheiden zwei Arten von Experten und Expertinnen. Je nachdem,

„ob der Experte zu seinem eigenen Handeln und dessen institutionellen Maximen und Regeln befragt wird oder ob er Auskunft geben soll über die Kontextbedingungen des Handelns anderer.“ (ebd. S. 470)

Das Wissen der Experten- und Expertinnen nennen sie „*Betriebswissen*“ (ebd. S. 470) und stellt in dieser Arbeit jene Informationen in den Vordergrund, das erforscht werden soll.

„Die Experten geben Auskunft über die Bedingungen ihres eigenen Handelns. Dessen Maximen, Regeln und Logiken sind der Gegenstand des Forschungsinteresses.“ (ebd. S. 472)

Das Betriebswissen der Experten und Expertinnen ist „eine Mischung von explizitem und implizitem Wissen“ (ebd. S. 472) und wird manchmal durch Erfahrungsberichte oder -erzählungen erklärt. In diesem Fall also zum Beispiel, warum sich die Lehrperson in manchen Fällen entscheidet, den Unterricht so zu gestalten. Die Handlungsgründe sollen in Bezug auf die Werterziehung nachvollziehbar sein. Dafür ist ein offenes Interview geeignet, um dem Befragten oder der Befragten genügend Raum für die Antwort bzw. für erklärende, beispielhafte Erzählungen zu lassen. (vgl. MAYRING 2016, S.66) Nach MEUSER und NAGEL (2009) ist ein „offenes Leitfadeninterview“ (ebd. S. 472) eine geeignete Methode, bei der die Experten und Expertinnen ihre Prinzipien oder Handlungsentscheidungen durch Praxisbeispiele erläutern können und es für den Forscher oder der Forscherin nachvollziehbar macht. Folglich sollte der Interviewer oder die Interviewerin auch solche Erzählungen herausfordern. (vgl. ebd. S. 470ff) Der Leitfragenkatalog sollte dennoch nicht zu frei gestaltet sein, sondern das Problem zentrieren. Der Interviewer oder die Interviewerin hat dabei die Aufgabe, nach ausschweifenden Antworten oder Erzählungen anhand des Fragenkatalogs zur Problemstellung zurückzukommen. MAYRING (2016) nennt diese Form des Interviews „problemzentriertes Interview“ (ebd. S. 67).

„Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“ (ebd. S. 67)

Die wichtigen Prinzipien für ein problemzentriertes Interview, welche ebenfalls in den Grundlagen schon erörtert wurden, sind Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung, Prozessorientierung und Offenheit. Vor allem die Offenheit bietet dem oder der Befragten die Möglichkeit, den Gegenstand individuell auszulegen und eigene Einschätzungen, Einstellungen und Vorstellungen zu veranschaulichen. Des Weiteren bietet eine offene Gesprächssituation dem Interviewer oder der Interviewerin eine Art Kontrolle, ob die Fragen richtig verstanden wurden. Diese Offenheit erhöht zusätzlich noch die Vertrauensebene, wodurch sich der oder die Befragte „ernst genommen“ (ebd. S. 69) fühlt. Dies wirkt sich positiv auf die Antworten aus, die „ehrlicher, reflektierter, genauer und offener“ (ebd. S. 69) ausfallen als bei anderen, geschlossenen Methoden. (vgl. ebd. S. 68f)

In diesem Zusammenhang spricht ATTESLANDER (2010) als wichtiges Kriterium einer Befragung das Gesprächsverhalten des Interviewers oder der Interviewerin an. Er oder sie sollte bei der Befragung eher eine neutrale Gesprächsführung anstreben. Ein neutrales Verhalten meint, der Interviewer oder die Interviewerin sollte möglichst wenig Emotionen gegenüber dem Befragten zeigen, wie zum Beispiel die Zustimmung durch ein Kopfnicken ausdrücken. Dennoch soll ein gutes Verhältnis zur interviewten Person aufrechterhalten werden. Bei dieser Untersuchung wird deswegen eine aufgelockerte Form dieses Interviewverhaltens, wie ATTESLANDER vorschlägt, beabsichtigt. (vgl. ebd. S. 137) Er zitiert das aufgeweichte, neutrale Interviewer- und Interviewerinnenverhalten nach E. und N. MACCOBY, und zwar ist es wichtig, dass

„[...] der Interviewer eine Haltung freundlichen Gewährenlassens [sic!] annimmt. Er lacht über die Witze des Befragten, er macht Ausrufe, wenn der Befragte etwas sagt, das offensichtlich Erstaunen erregen soll, macht unterstützende Bemerkungen: Er meidet jedoch gewissenhaft eine direkte

Zustimmung oder Ablehnung der Einstellung des Befragten [...].“ (ebd. S. 138)

Neben einer guten Vertrauensbasis für ehrliche Antworten ist ein weiterer Vorteil dieser Methode, dass das Problem direkt behandelt wird. Der Grundgedanke ist laut MAYRING (2016), dass die Experten und Expertinnen mit Hilfe des Fragenkatalogs auf „bestimmte Fragestellungen hingelenkt“ (ebd. S. 69) werden und in eigenen, nicht vorgegebenen Worten offen antworten können. (vgl. ebd. S. 69)

Diese Leitfragen bestehen aus den Grundthemen der Untersuchung und sind logisch gereiht. MAYRING unterteilt die Fragen eines Leitfadens in drei Aspekte:

- ❖ Sondierungsfragen oder Einstiegsfragen sollen zeigen, ob dem oder der Befragten das Thema wichtig ist.
- ❖ Leitfragen beinhalten die Themen, die sich auf die zentralen Probleme beziehen.
- ❖ Ad-hoc-Fragen scheinen im Leitfaden nicht auf und werden im Laufe des Gesprächs spontan eingebracht, um Unklarheiten auszuräumen oder weitere Details zu erfragen. (vgl. ebd. S. 70)

Eine solche Anordnung der Fragen und Gebundenheit an den Katalog, welcher trotzdem noch Platz für Dynamik und Spontanität lässt, bedeutet, dass der Leitfaden teilweise standardisiert ist. Dies hilft, bei der Auswertung die Interviews besser zu vergleichen.

Damit eine Analyse des erhobenen Materials besser möglich ist, werden die Interviews aufgezeichnet. Dazu benötigt es vor Beginn der Befragung eine Zustimmung der Lehrperson. Sollte es zu keiner Zustimmung kommen, kann im Notfall im direkten Anschluss ein Protokoll verfasst werden. (vgl. ebd. S. 70)

### **7.3. Datenauswahl**

Am Anfang der Datenanalyse empfiehlt es sich, das Ausgangsmaterial zu definieren. Daher muss zuerst festgelegt werden, welches Material zur Analyse

herangezogen wird. Im Fall dieser Untersuchung, wurden 4 Lehrpersonen im Juli 2019 kurz nach Ferienbeginn befragt. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte über persönliche Kontakte in den jeweiligen Schulstandorten. Dabei wurde vor allem auf eine gute Durchmischung des Alters der GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen geachtet. Dies hat den Grund, um Vergleiche zwischen älteren und jüngeren Lehrpersonen ziehen zu können.

Die Eckdaten der interviewten Personen sind folgende:

- (1) Lehrperson 1, männlich, AHS, Zweifach GSKPB, Alter 31 - 4.5 Jahre Berufserfahrung;
- (2) Lehrperson 2<sup>7</sup>, weiblich, AHS, Zweifach Chemie, Alter 27 - 1.5 Jahre Berufserfahrung;
- (3) Lehrperson 3, weiblich, BHS, Zweifach Englisch, Alter 56 – 31 Jahre Berufserfahrung;
- (4) Lehrperson 4, weiblich, AHS, Zweifach Deutsch, Alter 57 – 27 Jahre Berufserfahrung;

Nach zwei Pilotinterviews, wurde der Leitfragenkatalog nach Rücksprache mit Frau. Mag. Dr. Hintermann minimal geändert und adaptiert. Die Daten der Pilotinterviews wurden in der Datenanalyse nicht miteinbezogen.

Die Lehrpersonen wurden per E-Mail oder SMS kontaktiert. Nach einem kurzen Überblick über mein Thema wurde ein Interviewtermin nach Wunsch der Befragten vereinbart. Die Interviews dauerten ungefähr 15-20 Minuten.

Im Anschluss wurden die aufgezeichneten Tonaufnahmen transkribiert, um hinterher eine einfachere Analyse der verschriftlichen Interviews zu ermöglichen. Die Tonaufzeichnungen wurden zwar wortwörtlich transkribiert, jedoch zeitgleich „in normales Schriftdeutsch“ (MAYRING 2016, S. 91) übertragen. Dabei wurden dialektische Ausdrücke umformuliert, sowie störende Satzbaufehler ausgebessert. Diese Transkriptionsweise ist für Experten- und Expertinneninterviews geläufig, da die inhaltlichen Aussagen das Ziel darstellen. Das Transkript kann durch diese Weise besser gelesen und verstanden werden und vereinfacht damit die Analyse

---

<sup>7</sup> Anm.: Lehrperson 2 war dem Interviewer schon vor der Untersuchung bekannt. Alle anderen befragten Personen waren dem Interviewer unbekannt.

des Materials. (vgl. ebd. S. 91) Lehrperson 3 stimmte nicht zu, eine Audioaufnahme zu machen, weswegen direkt im Anschluss ein Gedächtnisprotokoll angefertigt wurde. Diese Art, das Material festzuhalten, ist laut MAYRING (2016) im Notfall möglich. (vgl. ebd. S. 70)

#### **7.4. Interviewleitfaden**

Für das Interview wurde ein teilweise standardisierter Leitfaden als Orientierungsrahmen aufgesetzt. Dies dient zum Vergleichen der unterschiedlichen Ergebnisse als auch zur inhaltlichen Überprüfung des Interviewers oder der Interviewerin. Dabei werden die Fragen nach einem theoretischen Hintergrund erstellt, um die darauffolgende Interpretation der Ergebnisse begründen zu können (vgl. MAYRING 2010, S. 57f). Der Einstieg, sowie das Ende der Interviews sollen gleich verlaufen. Während der Interviews kann es aber durchaus zu verschiedenen Gewichtungen der Fragen kommen. Dies hängt von den Antworten des Befragten oder der Befragten und dem Verlauf der Interviews ab.

Bevor das Interview startete, bedankte sich der Interviewer für die Bereitschaft des Lehrers oder der Lehrerin am Interview teilzunehmen. Es wurde darauf hingewiesen, dass das Gespräch anonym verlaufen wird, aber zur späteren Transkription aufgezeichnet wird und dementsprechend wurde die Erlaubnis der Lehrperson eingeholt. Im Anschluss wurde der Recorder eingeschaltet und das Interview gestartet.

Zu Beginn wurde kurz das Thema und die Forschungsfrage präsentiert. Als einleitende Frage wurde nach der persönlichen Einschätzung der Lehrpersonen gefragt, was sie als Aufgaben der Institution Schule verstehen. Dabei sollte ein Überblick geschaffen werden, ob die Lehrer und Lehrerinnen Erziehung bzw. Werterziehung als eine schulische Aufgabe sehen oder ihr größtes Hauptaugenmerk auf der Wissensvermittlung liegt. (vgl. Kapitel 1 & 4.5.4)

Weiters ergibt sich die Frage nach der Rolle der Lehrer und Lehrerinnen. Dabei ist vor allem interessant zu erfragen, ob sie sich als Vorbild sehen und außerdem,

welche Rolle sie bei Diskussionen einnehmen. Diskutiert der Lehrer oder die Lehrerin selber mit oder fungiert die Lehrperson als Diskussionsleiter oder -leiterin, um die Verhaltensregeln einhalten zu können? Lässt der Lehrer oder die Lehrerin seine persönliche Meinung in die Diskussion einfließen oder hält er oder sie sich hierbei zurück? (vgl. Kapitel 4.5.3, 4.5.4, 6.1 & 6.2)

Sollte sich im Laufe des Gesprächs noch keine persönliche Auffassung von „Werten“ ergeben haben, wurde als nächster Schritt nach der eigenen Interpretation gefragt, um weiter die unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven der Lehrer und Lehrerinnen differenzieren zu können. (vgl. Kapitel 2 & 4.5)

Eine weiterführende Frage kann hier lauten, welche Werte die Kinder lernen sollen bzw. welche Werte sie sich aneignen sollen. Je nachdem, wie die vorherige Antwort war, kann es auch hier zu sehr unterschiedlichen Gedanken der Lehrpersonen kommen. Diese Frage kann auch im Rahmen des übergeordneten Ziels des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts beantwortet werden (vgl. Kapitel 2, 4.5 & 5)

Da die Planung einer Unterrichtseinheit oder die Planung der Umsetzung von größeren Themen mit verschiedenen Methoden die Werterziehung stark beeinflussen kann, wird sich der nächste Abschnitt darüber befassen. Wird die Werterziehung in der Vorbereitung berücksichtigt? In wie fern achten die Lehrer und Lehrerinnen darauf? (vgl. Kapitel 4.5.4)

Dabei wurden auch Themen genannt, bei welchen Werterziehung beachtet oder „eher“ beachtet werden. (vgl. Kapitel 5.6) Natürlich kann es auch vorkommen, dass dies nicht planmäßig passiert, worauf hin nachgehakt wurde, wie der Erziehungsauftrag der Schule sonst von der Lehrperson umgesetzt wird. Es kann auch Hindernisse geben, Werterziehung in den Unterricht zu integrieren. Sollte das Gespräch in diese Richtung verlaufen, muss nach den Problemen dahingehend gefragt werden. (vgl. Kapitel 6.3)

Vielleicht gehen manche Lehrende der Werterziehung nach, ohne es bewusst zu bedenken. Dies kann natürlich mithilfe von Methoden, wie Diskussionsrunden oder Aufforderungen des Lehrers oder der Lehrerin zum Argumentieren von

Standpunkten und Sichtweisen des Schülers oder der Schülerin geschehen. (vgl. Kapitel 4.5.4) Folglich sollten die Lehrpersonen ihre drei häufigsten Methoden nennen bzw. auch überlegen, welche Unterrichtsmethode/n ihrer Meinung nach geeignet für Werterziehung erscheint.

Wie in der Literatur mehrmals beschrieben, braucht es objektives und faktisches Wissen, bevor eine subjektive Stellung zu einem Thema abgegeben werden kann. Dies spielt auf Diskussionen an, bei der die Schüler und Schülerinnen genügend Fachwissen gesammelt haben sollen, um eine eigene Meinung bilden und diese argumentieren zu können. (vgl. Kapitel 4.5.4)

Nach diesen Fragen und Erzählungen wurde am Ende noch konkret der Stellenwert der Werterziehung angesprochen. Dies fordert eine präzise und vergleichbare Aussage der Lehrperson heraus. Sollte der oder die Befragte am Ende noch eine Anmerkung gehabt haben, wurde diese natürlich auch in die Auswertung aufgenommen.

Schlussendlich wurde noch nach dem Alter des Interviewten oder der Interviewten, sowie nach den Lehrjahren und dem Zweitfach befragt, sollten sich diese Informationen nicht ohnehin im Gespräch schon ergeben haben. Diese Eckdaten dienen für die spätere Vergleichbarkeit. Mit einem Dankeschön wurde das Interview abschließend beendet.

## **7.5. Auswertungsverfahren**

Um die transkribierten Unterlagen analysieren zu können, wurde eine induktive Kategorienbildung verwendet. Wie in Kapitel 7.4 jedoch zu erkennen ist, wurden bestimmte Themen des theoretischen Teils bei der Erstellung des Leitfadens schon im Vorhinein berücksichtigt.

Zu Beginn der Analyse soll ein Überblick über das gesamte Material geschaffen werden. Dabei ist es wichtig, das Material mehrmals zu hören und zu lesen. Jedes Interview soll dabei für sich betrachtet werden, wobei angesprochene Themen, die mit der Fragestellung in Zusammenhang gebracht werden können,

herausgeschrieben werden sollen. Dies bedeutet, dass anhand dieses Materials Kategorien gebildet werden. Aus diesen Kategorien werden weiters Unterkategorien, wenn diese notwendig sind und die jeweiligen Ausprägungen definiert. Die Ausprägungen müssen genau definiert und mit Ankerbeispielen aus den vorhandenen Transkripten belegt werden. (vgl. MAYRING 2010, S. 83ff)

Nach den Interviews, der Transkription und einer eindringlichen Beschäftigung mit dem Material haben sich folgende Kategorien ergeben:

<b>Kategorie - Unterkategorie</b>	<b>Ausprägung</b>
<b>K1 Aufgabe der Schule</b>	
K1.1 Gewichtung des Bildungs- und Erziehungsauftrags	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eher Wissensvermittlung primär</li> <li>- eher Werterziehung primär</li> <li>- Werterziehung &amp; Wissensvermittlung gleichwertig</li> </ul>
<b>K2 Werte</b>	
K2.1 Definition	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respekt, Pünktlichkeit, Höflichkeit</li> <li>- Multiperspektivität</li> <li>- Gleichberechtigung &amp; Freiheit</li> <li>- Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit &amp; Toleranz</li> <li>- Achtung vor der Natur</li> </ul>
<b>K3 Werterziehung</b>	
K3.1 Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meinungsbildung</li> <li>- Diskurs- und Argumentationsfähigkeit</li> <li>- Perspektivenübernahme &amp; -vielfalt</li> <li>- Orientierungshilfe</li> <li>- Umgangsformen</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Mündigkeit</li> </ul>
K3.2 Rolle im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wichtig</li> </ul>

K4 Lehrperson	
K4.1 Rollen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissensvermittler/ Wissensvermittlerin</li> <li>- Vorbild</li> <li>- eingeschränkte Vorbildrolle</li> <li>- Betreuer/Betreuerin           oder Berater/ Beraterin</li> <li>- Diskussionsleiter/ Diskussionsleiterin</li> </ul>
K4.2                    persönliche Lehrermeinung/ Lehrerinnenmeinung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wird bewusst eingebracht</li> <li>- wird bewusst zurückgehalten</li> <li>- wird unbewusst eingebracht</li> </ul>
K5 Unterricht	
K5.1 Methoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskussion</li> <li>- Rollenspiel</li> <li>- Frontalunterricht</li> <li>- Freiarbeit</li> <li>- Quiz</li> </ul>
K5.2 Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wirtschaftssysteme</li> <li>- Ressourcennutzung/ Nachhaltigkeit</li> <li>- Bevölkerungsentwicklung</li> <li>- Landschaftsnutzung</li> <li>- Kinderarbeit</li> <li>- Plattentektonik</li> <li>- Globalisierung</li> </ul>
K5.3 Planung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Werterziehung                   wird berücksichtigt</li> <li>- Werterziehung    wird    nicht berücksichtig</li> </ul>
K5.4            Schüler-            und Schülerinnenerfahrung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wird eingebracht</li> </ul>

Abbildung 3: Kategorien, Unterkategorien und deren Ausprägungen (eigene Abbildung)

## 8. Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel befasst sich mit der Darstellung der Ergebnisse, die sich aus den Interviews ergeben haben. Als Orientierung gilt der in Abbildung 3 dargestellte Kodierleitfaden (siehe außerdem Anhang B). Als weiterer Schritt werden die Ergebnisse interpretiert und mit der erörterten Theorie in Bezug gebracht.

### 8.1. Aufgabe der Schule

Um den Stellenwert der Werterziehung bei GW-Lehrern und GW-Lehrerinnen einschätzen zu können, wurde eingangs gefragt, wie die jeweiligen Lehrpersonen die Aufgaben der Institution Schule generell sehen. Vor allem bei dem jungen Lehrer und der jungen Lehrerin wurde zu Beginn als erstes die Wissensvermittlung genannt. Im Laufe ihrer Antwort wurde jedoch immer mehr ersichtlich, dass nicht nur das Faktenwissen wichtig ist, sondern eine Kombination:

*„ich glaube, die Kombination aus...Wissen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten und... ja, Methoden mit denen man einfach dann durch das Leben kommt: im beruflichen als auch im privaten. Das ist eigentlich die Aufgabe ((lacht))“ (L2, 9-12)*

Die Wissensvermittlung ist das „*Offensichtlichste*“ (L1, 6), aber trotzdem schwingen die erzieherischen Aufgaben, worunter auch die Werterziehung fällt, laut dem jungen Lehrer immer mit und „*spielen eine große Rolle*“ (L1, 23).

Anders haben die Lehrerinnen mit längerer Berufserfahrung geantwortet. Beide halten den Diskurs über unterschiedliche Themen als bedeutsame Aufgabe der Schule. Dies begründen sie so, dass es wichtig ist, Vorstellungen und Werte zu thematisieren und zu besprechen. Vor allem in der Schule ist die Zeit, wo solche Diskussionen Platz haben sollten, da es in der späteren Berufswelt diese Art von Diskussion nicht mehr wirklich geben wird. (vgl. L3, 4-7; L4, 4-10)

## 8.2. Werte

Im Zuge der Interviews wurden einige Beispiele genannt, was die Lehrpersonen unter „Werten“ verstehen. Dabei waren bei allen Interviewten vor allem jene Werte wichtig, die das Leben untereinander in einer Gesellschaft ermöglichen. Für Lehrer 1 steht dies an oberster Stelle:

*„Im Vordergrund steht definitiv der respektvolle Umgang und das Verständnis für andere Sichtweisen [...]“ (L1, 32-33)*

Die zweite Interviewpartnerin hebt ebenfalls die Bedeutsamkeit solcher Werte hervor:

*„[...] gewisse, ich nenne sie jetzt einfach so, ‚Werte‘ sind einfach wichtig für den sozialen Umgang miteinander. Also damit eben das Zusammenarbeiten der Schüler untereinander oder generell...das Konstrukt Schule funktioniert, braucht es gewisse Werte, an die sich alle halten [...]“ (L2, 120-124)*

Die vierte Lehrkraft mit 27 Jahren Berufserfahrung schließt sich ihrem jüngeren Kollegen und ihrer jüngeren Kollegin an:

*„Sie haben gefragt, welche Werte im Prinzip? Ja, irgendwie ganz normale Umgangsformen auch zum Beispiel. Das muss man vielen Kindern...und Jugendlichen auch beibringen irgendwie, was man tut, wenn man...zum Beispiel bei einem Vortrag ist und...der Vortrag gut war, dass man sich dafür auch bedankt oder so beim Vortragenden. Das sind für mich ganz wichtige Sachen, die meiner Meinung nach auch Tür und Tor öffnen und da bin ich irgendwie sehr dahinter...,dass meine...Schüler und Schülerinnen das auch tun, was man früher unter normal verstanden hat. Wie ist der Umgang mit anderen Menschen [...]“ (L4, 15-24)*

Damit also das Zusammenleben in einer Gemeinschaft funktioniert, sollen Werte „wie Pünktlichkeit, Höflichkeit“ (L1, 16) und der gegenseitige Respekt im Vordergrund stehen. Aber auch andere Werte wurden explizit von den Lehrkräften während der Interviews aufgegriffen. Lehrer 1 zum Beispiel nennt „Multiperspektivität“ (L1, 53) als eigenen Wert. Lehrerin 2 formuliert beispielhaft Werte wie „Gleichberechtigung“ und „Freiheit“ (L2, 143). Die dritte Interviewpartnerin verstand „unter Werte Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit oder

*Toleranz*“ (L3, 17-18). Viele dieser genannten Werte fallen in den Bereich der Umgangsformen. Andere Werte, wie eben die Nachhaltigkeit oder die von Lehrerin 4 erwähnte Achtung vor der Natur und Umwelt, sind ebenfalls aufgezählt worden.

*„Werte sind...aufpassen auf Natur [...] aufpassen auf die Umwelt zum Beispiel, also wenn es da in Richtung Umweltänderungen geht...das ist etwas, das mir wichtig ist [...]“* (L4, 24-30)

Insgesamt wurden in den vier Interviews zehn Beispiele für Werte angeführt.

### **8.3. Werterziehung**

#### **8.3.1. Ziele**

Es hat sich bei allen Interviews gezeigt, dass das Bilden einer eigenen Meinung mit ausreichend sachlichem Wissen für die Lehrkräfte bedeutsam ist. So meinte Lehrer 1 mehrmals, dass seine Schüler und Schülerinnen ihre Meinungen mit Fakten begründen sollen und dies vor allem im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ein Ziel von ihm sei. (vgl. L1, 59-65) Dabei greift er nach seinen Aussagen gerne auf die Erfahrung, das Vorwissen oder auf die Meinung zu den behandelnden Themen der Schüler und Schülerinnen zurück, um auf diesen Punkt aufbauen zu können. (vgl. L1, 130-134) Sein Ziel ist, dass die Schüler und Schülerinnen einen begründeten Standpunkt zu einem Thema entwickeln, welches sie zuerst neutral und objektiv in der Klasse behandeln. (vgl. L1, 115-117)

Das gleiche gilt für Lehrerin 2. Auch sie betonte während dem Interview des Öfteren, dass die Schüler und Schülerinnen ihrer Klasse eine Meinung auf Grund von Fakten haben sollten.

*„Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen...diese Sachen lesen und interpretieren können...sich auf Grund ihres Wissens eine Meinung dazu bilden können und dann aber auch...danach dann handeln...“* (L2, 20-23)

Dabei betont sie im Laufe des Interviews, dass vor allem in Geographie und Wirtschaftskunde diese Meinungsbildung und Reflexion zu bestimmten Inhalten eine der Hauptaufgaben ist. (vgl. L2, 112-116)

Die BHS-Lehrerin schließt sich ihrem Vorgänger und ihrer Vorgängerin an und führt weiter aus, dass die Fähigkeit der eigenen Meinungsbildung ihrer Ansicht nach zur Orientierung der Kinder und Jugendlichen dient, die in der heutigen Zeit mit sehr vielen Werten konfrontiert werden. (vgl. L3, 20-22 & 34-35)

Lehrerin 4 zielt vor allem auf die Abwägung und das Hinterfragen anderer Meinungen ab. Dabei spricht sie auch das eigene Nachdenken und Reflektieren von Meinungen und Themen an. Sie sieht hier die eigene Meinung die durch Fakten begründet ist, als Weg zur individuellen Mündigkeit. (vgl. L4, 32-43) Diese Mündigkeit wird auch von den anderen Lehrpersonen explizit oder implizit angesprochen. So wird von Mitbürgern, die mitentscheiden (vgl. L2, 205), gesprochen oder von der gesetzlichen Pflicht der Lehrer und Lehrerinnen, die Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen zu fördern. (vgl. L1, 7-9) Lehrerin 3 spricht, wie oben schon erwähnt, von der Orientierungshilfe für Kinder zur Selbstbestimmung. (vgl. L3, 20-22)

Neben der Mündigkeit, der Meinungsbildung und deren Begründung folgt ein weiteres Anliegen. Es soll eine Diskurskultur entstehen. Dieses Ziel beruht, nach den Angaben der Lehrpersonen 2 & 4, auf den Werten, die sie zu den Umgangsformen zählen:

*„Ich lege besonders viel Wert darauf...zu diskutieren. Dass man eben auch...seine Meinung wiedergeben kann...und...die eben mit Argumenten dann vertreten kann...das ist eigentlich das, was ich für Eindrücke dazu habe...beitragen möchte...dass man eben ein Diskussionsklima in der Klasse schaffen kann, dass man den anderen zuhört, aber trotzdem seinen eigenen Standpunkt beibehält und sonst...ja...ich denke, dass ist gerade beim Geographie...-unterricht so ((lacht))“ (L2, 23-30)*

Die vierte Lehrkraft, die interviewt wurde, unterstreicht dieses Diskussionsklima ebenfalls. Die Jugendlichen sollen einander zuhören und ausreden lassen bzw. *„auf den anderen reagieren [und] Feedback geben“* (L4, 26-27).

Lehrer 1 bezieht sich hierbei mehr auf den Wert „Toleranz“ wenn er meint:

*„[...] solange jemand eine Meinung hat und diese mit guten Argumenten begründet, muss das von anderen akzeptiert werden. Man muss zwar nicht zustimmen, aber man sollte sie zumindest akzeptieren.“ (L1, 32-38)*

In diesem Zusammenhang spricht Lehrer 1, aber auch alle anderen Lehrpersonen, von der Bedeutsamkeit von Vielperspektivität. Die Betrachtung mehrerer Blickwinkel spielt bei dem befragten GW-Lehrer und den befragten GW-Lehrerinnen eine durchgängige Rolle.

*„Ein übergeordnetes Ziel, abgesehen vom fachlichen, ist, ...dass man eine Perspektive auf die Welt hat, die nicht nur eindimensional ist, sondern multiperspektivisch. Dass man von vielen verschiedenen Seiten ein Problem betrachten kann, wie zum Beispiel ein wirtschaftliches, gesellschaftliches oder politisches Problem. Es gibt heutzutage keine einfache Lösung. Dinge wie der Klimawandel, das Wirtschaftssystem, das Finanzsystem der Banken oder...Ressourcenkonflikte sind so komplex. Diese Themen sind alle so multi- oder vielschichtig, dass man nicht nur die eine Lösung finden kann.“ (L1, 44-52)*

Es gaben alle interviewten Personen an, dass sich der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht dafür sehr gut eignet. Bei drei Lehrkräften ist das Ziel der Multiperspektivität aber unabhängig vom Unterrichtsfach und sie geben an, auch in ihrem Zweitfach zu versuchen, die Perspektivenvielfalt zu fördern.

*„Nein, mein Zweitfach ist Englisch und auch hier gibt es genügend Themen, bei denen man diskutieren kann und die verschiedenen Perspektiven, Vor- und Nachteile besprechen kann und dann seine Meinung vertreten kann.“ (L3, 37-40)*

Lediglich Lehrerin 2 sieht in Chemie als ihren zweiten Gegenstand weniger Möglichkeiten. Dies begründet sie damit, dass einerseits zu wenig Zeit dafür zur Verfügung steht und andererseits, dass ihr die reine Wissensvermittlung in diesem Fach wichtiger ist. (vgl. L2, 104-112)

Diese Multiperspektivität bringt auch eine gewisse Kritikfähigkeit mit, die vor allem Lehrperson 4 benennt. In Bezug auf den Geographie- und

Wirtschaftskundeunterricht ist es ihr besonders wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen dem Weltgeschehen offen gegenüberstehen, aber auch kritisch darüber nachdenken und Meinungen hinterfragen. (vgl. L4, 30-33 & 41-43) Die „*Erziehung zum kritischen Hinterfragen [...] ist immer dabei*“ (L4, 112-113)

### **8.3.2. Rolle im Unterricht**

Die Werterziehung hat bei allen befragten Personen im Grunde eine hohe und sehr wichtige Rolle. Jedoch wird sie eher als Hintergrundaktivität gesehen oder etwas, das immer mitschwingt und Teil eines jeden Themas in Geographie und Wirtschaftskunde ist. Festzuhalten ist, dass am Ende beide jüngeren Lehrpersonen angaben, sich zuvor keine wirklichen Gedanken dazu gemacht zu haben. Erst durch ein solches Gespräch wäre es ihnen bewusst geworden, wo Werterziehung überall möglich ist und wo sie diese Ziele eigentlich verfolgen. (vgl. L1, 194-202 & L2, 211-215) Die beiden älteren Lehrkräfte waren sich einig, dass Werterziehung immer präsent ist. (vgl. L3, 87-88 & L4, 112-121)

## **8.4. Lehrperson**

### **8.4.1. Rolle der Lehrperson**

Die Rollen der Lehrer und Lehrerinnen sind vielfältig. Dies bestätigte auch der erste Interviewpartner, als er von „*tausenden Rollen*“ (L1, 27) sprach, in denen er sich sieht. Die klassische Lehrerrolle bzw. Lehrerinnenrolle als Wissensvermittler bzw. Wissensvermittlerin wurde dabei von drei Lehrkräften genannt.

Im Zuge des Interviews wurde auch immer der Begriff Vorbild aufgenommen. Ist diese Rolle nicht ohnehin von den interviewten Personen verwendet worden, so wurde nachgefragt. Es kam dabei zu unterschiedlichen Reaktionen. So sahen sich zwei der vier Lehrer und Lehrerinnen vorrangig als Vorbilder, wie die folgenden beiden Zitate zeigen:

*„In tausenden Rollen...Die wichtigste ist natürlich als Vorbild. Also durch mein eigenes Verhalten muss ich natürlich auch...zeigen, dass ich das ernst nehme, was ich sage...Ich kann nicht...Wasser predigen und dann selber Wein trinken.“ (L1, 80-84)*

*„Ich sehe mich in erster Linie als Vorbild. Also, wenn ich pünktlich bin, die Tests rechtzeitig korrigiere und einen respektvollen Umgang mit den Schülern habe, erst dann kann ich das auch von den Schülern erwarten, dass sie ihre Sachen mithaben und so weiter.“ (L3, 27-30)*

Lehrerin 2 war sich zuerst nicht sicher, kam aber dann zu dem Schluss, dass sie wohl eine „gewisse Vorbildrolle“ (L2, 95) innehatte, wobei sie zu verstehen gab, dass sie nicht weiß, ob die Schüler und Schülerinnen sie auch als Vorbild wahrnehmen.

Anders reagierte Lehrerin 4. Sie meint, wenn sie ein Vorbild für ihre Klasse wäre, dann vermutlich nur in einem beschränkten Rahmen:

*„Als Vorbild? ...((phu))...teils:teils ja. Also ich sag Ihnen welche Fehler ich gemacht habe in meinem Leben und was ich nicht mehr machen würde. [...] Aber wie gesagt, das ist nicht unbedingt ein Vorbild. Aber ich erzähle ihnen meine Geschichten und meine Erfahrungen und sie können sich was davon mitnehmen, oder auch nicht...Also als Vorbild wahrscheinlich nur beschränkt [...].“ (L4, 72-79)*

Ihre eigentliche Rolle ist laut der vierten Interviewpartnerin jene der Betreuerin, Beraterin oder ab der Oberstufe jene als Coach. Da sie Klassenbetreuerin ist, hilft sie ihren Schülern und Schülerinnen dabei, dass sie die richtigen Kurse wählen<sup>8</sup>, redet mit ihnen über ihre Entwicklung und unterstützt sie bei ihren Lernprozessen. In der ersten Klasse fühlt sie sich „fast schon wie eine Mama“ (L4, 63).

Als Coach identifiziert sich auch Lehrerin 2. Sie gestaltet ihre Unterrichtseinheiten meistens so, dass sie den Schülern und Schülerinnen bestimmte Unterlagen vorbereitet, welche diese dann selbstständig erarbeiten müssen. Dabei hält sich

---

<sup>8</sup> In der Oberstufe werden in dieser Schule anstelle von den Wahlpflichtfächern Wahlkurse angeboten, die einen Themenschwerpunkt und eine Länge von einem Semester haben.

die Lehrerin im Hintergrund und greift nur ein, wenn es notwendig ist. Ansonsten ist sie „dann eigentlich eher die Aufsichtsperson“ (L2, 53-54)

Wenn Diskussionen im Fachunterricht stattfinden, sehen sich alle befragten Lehrkräfte als Moderatoren.

*„Ich glaube schon, dass eine Vielzahl von Diskussionen über mich läuft. Das heißt, ich bin...Moderator oder Ankerpunkt würde ich jetzt so einmal sagen. Bei einer Diskussion diskutieren die Schüler in der Regel natürlich mit dem, der vorne steht und das bin schon sehr häufig ich und manchmal miteinander. Da ist halt immer wieder die Gefahr, dass die Diskussion aus dem Ruder läuft. In meinen Augen aus dem Ruder [Anm. L1 signalisiert mit den Händen Anführungszeichen] läuft, [...]“ (L1, 164-170)*

Wie Lehrer 1, so sieht das auch seine junge Kollegin, die Argumente und Meinungen einzelner Schüler oder Schülerinnen zusammenfasst und an die Klasse weitergibt. (vgl. L2, 33-35) Die BHS Lehrerin moderiert und lenkt ebenfalls die Diskussionen im Klassenraum. Dabei macht es ihrer Meinung nach keinen Unterschied, ob eine solche Diskussion geplant war, oder ob sie spontan entstanden ist. (vgl. L3, 51-53)

Lehrerin 4 ist aber nicht nur Moderatorin, sondern diskutiert mit den Schülern und Schülerinnen mit. (vgl. L4, 169)

#### **8.4.2. Persönliche Meinung des Lehrers/der Lehrerin**

Die persönlichen Ansichten und Meinungen der Lehrpersonen werden nicht immer in den Unterricht integriert. Lehrerin 3 sagte dazu, dass sie nur dann ihre Meinung mit den Schülern und Schülerinnen teilt, wenn sie danach gefragt wird. Ansonsten versucht sie „schon immer neutral zu bleiben“ (L3, 56-57). Auch das erste Interview ergab, dass die eigene Meinung des Lehrers während Diskussionen nur manchmal, wenn es die Situation zulässt, einbringt. (vgl. L1, 175-178) Lehrerin 2 konnte diesbezüglich keine genaue Aussage machen. Sie glaubt, dass wenn sie

ihre eigene Meinung im Unterrichtsgeschehen anspricht, dies nur unbewusst geschieht. (vgl. L2, 38-46)

Anders agiert Lehrerin 4 bei diesem Thema. Sie will die Jugendlichen auf einer gemeinsamen Ebene begegnen:

*„[...] also ich sage immer meine Meinung, also ich sag schon, welche Haltung ich habe zu einem bestimmten Thema und...ich versuche, dass ich da ein wenig transparent agiere, damit sie wissen, woran sie bei mir sind und welche Meinung ich vertrete.“ (L4, 65-69)*

## **8.5. Unterricht**

### **8.5.1. Methoden**

Deutlich wurde bei den Befragungen, dass die Diskussion im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eine sehr wichtige Methode ist.

*„[...] ja, die Diskussion und das Gespräch sind schon mein...wichtigstes Werkzeug, welches ich in meinem Unterricht benutze.“ (L2, 180-182)*

Die beiden Lehrerinnen mit längerer Berufserfahrung erklärten dabei, dass sie solche Diskussionen aber selten vorbereiten, sondern dass diese eher spontan entstehen bzw. Lehrerin 3 sagte sogar, dass ihre Stunden meistens mit Diskussionen enden. Der Grund hierfür ist ihrer Meinung nach, dass einfach so viele verschiedene Blickwinkel und Sichtweisen in einer Klasse vorherrschen, dass sich durch unerwartete Fragen schließlich Diskurse bilden. Demgegenüber ist sie sehr positiv eingestimmt, da auch sie durch neueingebrachte Perspektiven etwas lernen kann. (vgl. L3, 46-49 & L4, 160-167)

Die Multiperspektivität als Ziel der Interviewpersonen wird interessanterweise in der Regel durch solche Diskussionen verfolgt. Weniger in ihrem Methodenrepertoire ist das Rollenspiel vorhanden. Nur Lehrer 1 hat wirklich im Rahmen der Vielperspektivität und Werterziehung diese Methode angesprochen.

*„Andere Sachen sind so Spiele. Also ab und zu so Rollenspiele, bei denen man dann in eine Rolle hineinschlüpft und dann die Emotion auch irgendwie lebt, wenn man sich darauf einlässt“ (L1, 138-140)*

Lehrerin 4 hat diese Methode zwar auch genannt, jedoch macht sie dies nur bei einem Thema, zum Angebot der Arbeiterkammer, da ihr ansonsten die Zeit fehlt. (vgl. L4, 155-159)

Der Frontalunterricht ist ebenfalls aufgelistet worden. Lehrerin 3 möchte damit erreichen, dass sich ihre Schüler und Schülerinnen zumindest *„für 10 Minuten [...] konzentrieren“* (L3, 62) Lehrerin 2 hat diese Methode nur indirekt angesprochen, wenn sie die *„klassische Lehrerin“* (L2, 50) anspricht, die im Unterricht ihr Wissen einfach weitergibt. Andererseits gibt diese junge Lehrerkollegin auch an, dass sie oft Freiarbeit als Methode nützt, um die Kinder selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten zu lassen. (vgl. L2, 52-58) Eine weitere Methode, die die zweite Interviewpartnerin genannt hat und als empfehlenswert empfand, war eine Art Quiz, bei dem die Schüler und Schülerinnen eine anonyme Abstimmung machen konnten. Für die Lehrerin ist das eine geeignete Methode, um in Diskussionen einzusteigen und Themen spielerisch aufzuarbeiten. (vgl. L2, 191-196)

### **8.5.2. Themen**

Die Themen, welche von den Lehrpersonen als Beispiele für Werterziehung angesprochen wurden, waren sehr unterschiedlich. Dass viele, wenn nicht sogar alle Themen in Geographie und Wirtschaftskunde zur Werterziehung geeignet sind, wurde mehrmals von den Befragten aufgegriffen.

Der erste Lehrer nannte unter anderem die Wirtschaftssysteme als Thema, bei dem er versucht, alle Varianten so neutral wie möglich zu schildern, damit sich die Schüler und Schülerinnen eine eigene Vorstellung und folglich eine eigene Meinung bilden können. (vgl. L1, 111-120)

Nachhaltige Ressourcennutzung war vor allem bei der zweiten Interviewpartnerin ein Thema. Hier versucht sie mit Alltagsbeispielen die Thematik aufzuarbeiten und mit Kindern und Jugendlichen zu diskutieren, was *„man selber tun [könnte], um jetzt zum Beispiel unsere Umwelt ein bisschen zu schonen, um...Ressourcen eben...nachhaltig zu nutzen“* (L2, 89-91). Aber nicht nur bei Themen rund um die nachhaltige Nutzung ist bei ihr Werterziehung Teil des Unterrichts. Als weiteres Beispiel nannte sie die Nutzung von Landschaftsräumen und die Parteien, die darin involviert sein können. Die Bearbeitung der unterschiedlichen Rollen, die bei solchen Nutzungsentscheidungen beteiligt sind, zeigt die vielen Blickwinkel auf, die beachtet werden sollen. (vgl. L2, 207-210) Unabhängig von der Landschaft, deren Nutzung, und die Nachhaltigkeit, die gleichsam bei diesem Thema enthalten ist, sprach diese Lehrperson das Thema Bevölkerungsentwicklung an. Die Werte, die diesen inhaltlichen Bereich umrahmen, sind laut Lehrerin 2 Gleichberechtigung und Freiheit. Vor allem, wenn es um die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau oder zwischen sozialen Gruppen geht. (vgl. L2, 139-142)

Lehrerin 3 wiederholte öfters das Thema der Kinderarbeit, bei dem sie versucht, Multiperspektivität aufzuzeigen.

*„Auch bei Themen, wo jeder sagt ‚is eh logisch‘ wie zum Beispiel, dass Kinderarbeit schlecht ist, auch hier versuche ich, die Argumente beider Seiten mit den Schülern zu besprechen.“* (L3, 11-13)

Es zeigt sich auch bei der BHS Lehrerin, dass die Themengebiete, egal um welche es sich handelt, immer von mehreren Seiten betrachtet werden. So nannte sie neben der Kinderarbeit, auch das Thema Plattentektonik. *„Auch hier kann man diskutieren, ob in die Richtung der Erdbebenvorsorge oder so genug gearbeitet wird.“* (L3, 67-69)

Auch beim letzten Interview kristallisierte es sich heraus, dass bei jeder Thematik alle Seiten beleuchtet und diskutiert werden. Als Paradebeispiel nannte sie das Thema Globalisierung, welches in mehreren Schulstufen vorkommt. Dabei greift sie alltägliche Dinge der Schüler und Schülerinnen auf, wie zum Beispiel, wenn jemand im Winter frische Erdbeeren isst oder wie ihre Urlaubsreisen aussehen, im Sinne der Anzahl der Reisen und Fortbewegungsmittel. Solche Handlungen der Kinder und Jugendlichen bzw. deren Eltern hinterfragt sie und nimmt sie zum

Thema, um „*sie zu emotionalisieren*“ (L4, 140-141) und „*ein bisschen unter die Haut zu gehen.*“ (L4, 143-144

### **8.5.3. Planung**

Die älteren Lehrerinnen gaben an, dass zwar Werterziehung sowieso immer mitläuft, aber auch bei der Planung einer Unterrichtseinheit diese berücksichtigt wird. (vgl. L3, 43 & L4, 103-105) Im Gegensatz dazu waren die jüngeren Lehrpersonen etwas unsicherer. Bewusst hätten sie die Unterrichtsplanung nicht an Werterziehung orientiert, jedoch kommt es bei ihnen im Fachunterricht doch auch immer wieder vor „*und ist eigentlich dann indirekt trotzdem Thema*“ (L2, 138-139 & vgl. L1, 102)).

### **8.5.4. Schüler- und Schülerinnenerfahrungen**

Alle Lehrpersonen binden die Erfahrungen oder Meinungen, welche die Schüler und Schülerinnen zu den Themen haben in ihren Unterricht ein. Es wird als wichtig erachtet, die Jugendlichen in „*ihrer Welt auch abzuholen*“ (L4, 129 & vgl. L3, 72—77) und dadurch ihr Interesse an der Thematik zu wecken, „*damit sie auch sehen...in welchem [Anm.: lebensrelevanten] Bereich das eventuell wichtig ist*“ (L2, 166-167). Die älteste Lehrerin nannte jedoch hier das Problem des immer größer werdenden Altersunterschiedes zu den Kindern. (vgl. L4, 127-128) Vor allem bei Einstiegen in neue Themenbereiche, wird von den jüngeren Lehrkräften zuerst das Vorwissen der Schüler und Schülerinnen ermittelt. (vgl. L1, 130-134 & L2, 161-165)

## 9. Interpretation der Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der theoretischen Kapitel, die für die Erstellung des Interviewleitfadens federführend waren (vgl. Kapitel 7.4), werden die Ergebnisse der Befragungen nun interpretiert.

Die Daten, die sich aus den Interviews ergaben, zeigen bei den befragten Lehrpersonen deutliches Bewusstsein des Erziehungsauftrages. Die jüngeren, sowie die älteren Lehrkräfte sind sich im Klaren, dass nicht nur Wissensvermittlung in ihren Aufgabenbereich fällt. Dies wird vor allem auch dadurch hervorgehoben, dass die Lehrpersonen diesen erzieherischen Auftrag als eine immer aktuelle und präsente Aufgabe sehen. Es bestätigt somit die Aussage, dass Unterricht und Erziehung nicht unabhängig voneinander stattfinden können. Der wertorientierte Ansatz (Kapitel 4.5.3 & 4.5.4) sieht die Schule bzw. die Schulzeit als Gelegenheit, neues Wissen zu bewerten und persönliche Meinungen zu begründen. Gleichzeitig haben die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, andere Meinungen und die dazugehörigen Argumente zu hören und zu hinterfragen. Dieses Ziel ist bei dem Lehrer und den Lehrerinnen, mit denen ich die Interviews durchführte, gut erkennbar.

Abgesehen davon soll die Werterziehung generell zu den kulturspezifischen Umgangsformen hinführen. Mehrmals wurde dies von den Lehrpersonen erwähnt und unterstrichen. Die wichtigsten Werte, die genannt worden sind, waren jene, die dem Bereich der Umgangsformen unterzuordnen sind. So sind „Respekt“ bzw. der „respektvolle Umgang“ oder „Höflichkeit“ als Beispiele angeführt worden. Dies wurde auch damit begründet, dass solche grundlegenden Werte für eine funktionierende Gemeinschaft, wie sie in der Klasse oder in der Schule zu finden ist, unumgänglich sind (Kapitel 2). Im Rahmen des wertorientierten Ansatzes werden auch die europäischen Werte genannt, die die Schule zu vertreten hat. Auch diese Aufgabe muss von den Lehrern und Lehrerinnen verfolgt werden. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass auch diese Anforderung erfüllt wird. STANDOP (2005) spricht davon, dass in der Schule Werte wie Respekt, Toleranz, sowie die Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Würde gelebt werden und für die Schüler und Schülerinnen erfahrbar sein müssen (vgl. ebd. S. 108). In allen Interviews wurde in der einen oder anderen Art und Weise auf die Bedeutsamkeit

ebenjener Werte hingewiesen. Deutlich wurde dies, wenn von der Vorbildrolle gesprochen wurde. So sprechen zwei Lehrpersonen an, dass sie nur das erwarten können, was sie auch selber vorleben. Es sind auch die einzigen Lehrpersonen, die sich in erster Linie als Vorbilder sehen. Andererseits vertreten auch die anderen beiden Lehrpersonen diese Werte, auch wenn sie sich nicht direkt als Vorbilder sehen. Dabei können aus den Aussagen, die die Begegnung von Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe benennen, ebenfalls die Werte Respekt oder Gleichberechtigung interpretiert werden. Neben der Achtung vor dem Menschen wird auch die Achtung vor der Natur und Umwelt angesprochen. Diese Werthaltungen gelten für v. HENTIG unter anderem als essentiell für eine erfolgreiche Werterziehung. (Kapitel 4.5.4)

Der befragte Lehrer und die befragten Lehrerinnen zeigen demnach viele Werte auf, die dem wertorientierten Ansatz zuzuschreiben sind. Die Fähigkeiten, die die Schüler und Schülerinnen dabei erwerben sollen, sind ebenfalls vielfältig. Das zentrale Ziel in der Werterziehung ist die Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen. (Kapitel 4.5.3) Dies wird in erster Linie durch die Begründung von persönlichen Standpunkten erreicht. Die Ergebnisse der Befragung unterstreichen hier die Stellung des Lehrers und der Lehrerinnen zur Förderung der individuellen Meinungsbildung. Wie der in der Theorie erläuterte wertorientierte Ansatz hervorhebt, ist dabei das Wissen eine unumgängliche Voraussetzung, um eine reflexive Meinung bilden zu können. Alle Befragten gaben an, dass vor allem die Argumentation der Schüler und Schülerinnen wichtig ist, wodurch am Anfang einer Thematik das inhaltliche Wissen für sie Vorrang hat. Die Lehrkräfte handeln demnach nach einer der wichtigsten Kriterien für wertorientierten Unterricht, indem sie ein Thema vorerst sachlich mit ihrer Klasse bearbeiten und in weiterer Folge mit ihnen in einen Diskurs treten. Damit eine solche Diskussion sinnvoll ist, braucht es die zuvor erwähnten Umgangsformen. Die Höflichkeit, sein Gegenüber ausreden zu lassen und die Meinungen der Klassenkollegen und Klassenkolleginnen zu akzeptieren. In Kapitel 3.3 wurde von Respekt anderen Werthaltungen gegenüber gesprochen. Wenn Meinungen nicht ernst genommen oder lächerlich gemacht und nicht kritisch hinterfragt oder mit sachlich begründeten Gegenargumenten in Frage gestellt werden, besteht ein Hindernis in der

persönlichen Wertebildung. Die Lehrpersonen arbeiten ihren Aussagen zufolge in ihrem Unterricht mit der Intention, ein gutes Diskursklima zu erreichen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der in der Theorie mehrmals aufgegriffen wird, ist die Vielperspektivität, die für eine reflexive Meinungsbildung wesentlich ist. Erst wenn die verschiedenen Positionen und Handlungsziele der Akteure innerhalb einer Problemstellung für die Schüler und Schülerinnen erkennbar sind, bekommen sie ein Gesamtbild der Situation und können sich auf Grund dieser Wissensbasis eine eigene Meinung bilden. Diese doppelgleisige Komplexität, wie es in Kapitel 5.2 in Bezug auf Geographie und Wirtschaftskunde dargestellt wird, gründet in den unterschiedlichen Motiven der beteiligten Personen. Bei diesen Rollen vertritt jede Position andere Ziele, die als erstrebenswert gelten und je nach Perspektive als „gut“ oder „schlecht“ bewertet werden können. Durch das Aufzeigen dieser Handlungsmotive und der verschiedenen Blickwinkel, von dem ein Problem aus betrachtet werden kann, werden die Werte explizit für die Schüler und Schülerinnen dargestellt. Mehrmals wurde genau dieses Ziel von den Lehrkräften betont und entspricht somit dem Konsens der Geographiedidaktik in Bezug auf die Werterziehung (Kapitel 5.1). Dieses Ziel ist bei den meisten Lehrpersonen aber nicht nur auf den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht beschränkt. Die Fähigkeit, bei Problemen alle möglichen Sichtweisen zu betrachten, wird von den Interviewten für die Unterrichtsfächer Geschichte und politische Bildung, Deutsch und Englisch ebenfalls als wichtig erachtet. Im naturwissenschaftlichen Fach Chemie wird laut der befragten Lehrerin auf Grund der geringen Stundenzahl in erster Linie auf die Wissensvermittlung geachtet. Ihrer Meinung nach ist für Vielperspektivität nicht genügend Zeit vorhanden.

Für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ist folgendes Zitat beispielhaft für die Aussagen der Befragten:

*„[...] dass man von vielen verschiedenen Seiten ein Problem betrachten kann, wie zum Beispiel ein wirtschaftliches, gesellschaftliches oder politisches Problem. Es gibt heutzutage keine einfache Lösung. Dinge wie der Klimawandel, das Wirtschaftssystem, das Finanzsystem der Banken oder...Ressourcenkonflikte sind so komplex. Diese Themen sind alle so*

*multi- oder vielschichtig, dass man nicht nur die eine Lösung finden kann.“*

(L1, 46-52)

Somit erfüllen die befragten GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen bisher die Kriterien, die dem wertorientierten Ansatz zuzuordnen sind. Sie bieten den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, mit sachlichem und vielperspektivischem Wissen ihren Standpunkt in der Klasse zu argumentieren und fördern somit die Selbstbestimmung der Jugendlichen. Die Lehrpersonen nehmen somit die Rolle des Wissensvermittlers oder der Wissensvermittlerin ein. Die weiterführende Frage ist aber, welche Rolle sie bei Diskussionen haben. So wird in der Theorie dazu geraten, dass der Lehrer oder die Lehrerin nicht nur die Diskussionen leiten, sondern auch aktiv daran teilnehmen soll.

Diese Beteiligung am Diskurs bedeutet schließlich auch, dass die Lehrperson ihre persönliche Meinung mit der Klasse teilen soll. Diesbezüglich sind die Antworten auf die Frage der Rolle während Diskussionen interessant ausgefallen. Sie sehen sich zwar allesamt als Moderator oder als Moderatorin bei solchen argumentativen Dialogen, was die eigene Meinung angeht, fallen die Reaktionen unterschiedlich aus. So gab eine Lehrerin an, den persönlichen Standpunkt bewusst zurückzuhalten um neutral und objektiv zu bleiben. Eine andere Lehrerin meint, ihre eigenen Sichtweisen vermutlich nur unbewusst in die Gespräche und Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen. Nur die männliche Lehrperson und eine ältere Lehrerin gaben an, ihre Meinungen mit der Klasse zu teilen. Vor allem die Kollegin möchte, dass ihre Schüler und Schülerinnen wissen, welche Haltung sie zu dem Thema hat. Diesen Standpunkt betonte sie auch während dem Interview. Sie erfüllt somit als Einzige voll und ganz das Kriterium, dass sie bei Argumentationen auch ein Modell für die Schüler und Schülerinnen darstellt, indem sie Transparenz bezüglich ihres Standpunktes zeigt. Dieses transparente Auftreten zeugt wiederum von einer gleichwertigen Haltung gegenüber der Klasse und ist für einen wertorientierten Unterricht besonders wichtig. (Kapitel 4.5.4 & 6.1)

In der Theorie wird immer wieder die Diskussion als Methode empfohlen. Der Sinn dahinter besteht darin, dass die Schüler und Schülerinnen viele unterschiedliche Meinungen hören und in diskursiven Auseinandersetzungen sich einerseits ihrer eigenen Werte bewusst werden und gegebenenfalls ihr Wertesystem überdenken

können. Demnach war auch bei der empirischen Datenerhebung die Diskussion ein wichtiges Thema. Alle befragten Personen betonten dabei die Bedeutsamkeit dieser Methode und dass fast in jeder Stunde eine Diskussion entsteht. Diese spontanen Argumentationsrunden befürworten alle, was ein wichtiges Indiz für wertorientierten Fachunterricht ist. Abgesehen von der Diskussionsmethode bzw. Methoden, deren Hauptbestandteil die Diskussion ist (z.B.: „Kugellager“ oder „Fishbowl“) können aus den Kriterien des wertorientierten Ansatzes noch mindestens zwei weitere Unterrichtsmethoden interpretiert werden: das Rollenspiel und die Freiarbeit.

Das Rollenspiel ist eine sehr emotionale Methode, die dabei hilft, Empathie zu lernen und andere Perspektiven besser zu verstehen. (vgl. HARECKER 2000, S. 118f & STANDOP 2005, S.147) So wird diese Methode von einer Lehrperson als häufig verwendet deklariert. Durch das Einnehmen einer Rolle soll der Schüler oder die Schülerin auch die Emotion miterfahren und somit die Perspektive besser kennen und verstehen lernen.

Für die Werterziehung ebenso förderlich ist die Freiarbeit (vgl. STANDOP 2005, S. 146), die, genau wie der wertorientierte Ansatz, die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen als Ziel hat. Diese Art und Weise zu unterrichten vertritt zumindest eine Lehrperson.

Auch wenn die wertorientierten Methoden nicht sehr vielfältig von den Lehrpersonen ausgeübt werden, so steht immer noch die Diskussion bzw. Argumentation als wichtigste Technik zur Werterziehung (Kapitel 4.5.3 & 4.5.4) im Mittelpunkt aller Lehrkräfte.

Bei den Ergebnissen besonders hervorzuheben ist, dass Werterziehung aus der Sicht der Lehrpersonen mit jedem Thema in Geographie und Wirtschaftskunde möglich und sinnvoll ist. Es wurden zwar Beispiele, wie Bevölkerungsentwicklung oder Kinderarbeit genannt, aber Aussagen wie „[...] egal, was ich unterrichte, welches Thema, im Endeffekt ist immer irgendwo eine gewisse Werterziehung dabei“ (L2, 213-215) kamen bei jedem Interview vor. Es wird versucht, jedes Thema von unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten und diskursiv zu behandeln. Dies unterstreicht auch die Kontinuität, die für eine erfolgreiche Werterziehung notwendig ist (Kapitel 4.5.4).

Sehr bedeutsam für eine zielgerichtete Werterziehung werden in Kapitel 4.5.4 die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen genannt. Dadurch, dass die Jugendlichen zu einer Fragestellung oder einem Thema Stellung beziehen sollen, ist der Alltagsbezug für die Lernenden besonders hilfreich. Erst dadurch werden sie persönlich mit der Thematik berührt und können Werte „mitnehmen“. Die Ausrichtung des Unterrichts an den Schüler- und Schülerinnenerfahrungen sehen auch die befragten Lehrpersonen als besonders bedeutsam an. Trotz des Problems des größer werdenden Altersunterschiedes, versuchen die jungen, als auch die älteren Lehrenden die Fragestellungen in den Erfahrungsbereich der Schüler und Schülerinnen einzubauen. Die Antworten zeigen, dass dies sogar als selbstverständlich wahrgenommen wird. Diese Anbindung an Erfahrung wird in der dargelegten Theorie vor allem durch STANDOP (Kapitel 1.1 & 4.5.4) und APPLIS (5.4) hervorgehoben. Somit lässt sich sagen, dass auch dieses Kriterium für wertorientierten Unterricht von den befragten Personen als erfüllt gilt.

Alle vier Lehrpersonen wurden des Weiteren befragt, ob sie die Werterziehung in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen. Die Ergebnisse zeigen dabei, dass die jüngeren Pädagogen ihren Unterricht nicht bewusst auf die Werterziehung ausrichten, die älteren Lehrerinnen jedoch schon. Diese bewusste Beachtung bei der Planung lässt einen größeren Stellenwert der Werterziehung bei den älteren Kolleginnen vermuten. Andererseits gaben beide jüngeren Lehrkräfte im Laufe des Interviews an, dass die Werterziehung bei der Planung einer Unterrichtseinheit zwar nicht bewusst beachtet wird, jedoch während dem Fachunterricht dennoch immer wieder Thema ist. Alle Lehrpersonen sehen die Werterziehung als sehr wichtig an, wobei bei dem jüngeren Lehrer und der jüngeren Lehrerin die Wissensvermittlung immer noch etwas in der Bedeutsamkeit überwiegt. Dies ist darin begründet, da beide eben die Werterziehung als eine Hintergrundaufgabe sehen und deshalb nicht bewusst bei der Planung darauf achten.

In Hinsicht auf die in Kapitel 6.3 ausgearbeiteten möglichen Hindernisse bei der Werterziehung kann gesagt werden, dass der GW-Lehrer und die GW-Lehrerinnen keine Hindernisse genannt haben, Werterziehung zu leisten. Es wurde deutlich, dass Werterziehung einen wichtigen Teil des Unterrichts ausmacht und bei den befragten Personen – wie auch in der Theorie – klar wurde, dass Unterricht und Werterziehung nicht trennbar sind.

## 10. Fazit

Auf Grund der Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation dieser können nun folgende Forschungsfragen, die am Anfang der Diplomarbeit zur Bearbeitung standen, zusammenfassend beantwortet werden:

### Welchen Stellenwert räumen GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen der Werterziehung in ihrem Unterricht ein?

Schon bei der Hinführung zur Fragestellung wurde erläutert, dass Werterziehung und Wissensvermittlung gleichwertige Aufgaben der Institution Schule sind. So sprechen die Lehrpersonen der Werterziehung in Geographie und Wirtschaftskunde eine sehr große Rolle zu. Sie fördern zwar meistens auch in anderen Unterrichtsfächern die Diskursfähigkeit und Multiperspektivität und somit die sachgebundene Meinungsbildung, jedoch bietet der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht sehr viele Themen für Werterziehung an. Diskussionen zu politischen, gesellschaftlichen, ökologischen oder/und ökonomischen Themenbereichen sind eben genau hier sehr vielfältig möglich und spannend.

### Was verstehen GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen unter „Wert“ und welche sind ihnen besonders wichtig?

Die Werte, die im Zuge der Interviews genannt worden sind, betrafen in erster Linie jene, die als Grundwerte bezeichnet werden können. Grundwerte, die zum Beispiel für unsere europäische Kultur wichtig sind, damit ein Zusammenleben möglich ist. Darunter fallen auch diese Werte, die zu den gängigen Umgangsformen zählen. Am wichtigsten wurde dabei der Respekt bzw. der respektvolle Umgang miteinander erwähnt.

### Gibt es Rahmenthemen, die GW-Lehrerinnen und GW-Lehrer speziell für Werterziehung nutzen?

Die GW-Lehrerinnen und der GW-Lehrer nannten beispielhaft Themen, um ihre Methoden und Vorgehensweisen zu erläutern, jedoch war der allgemeine Konsens

bei den Antworten, dass bei jedem Thema Werterziehung erfolgen kann und auch immer Teil des Unterrichts ist. Dies bedeutet, dass kein Rahmenthema speziell für Werterziehung genutzt wird, sondern dass Werterziehung bei geographischen, sowie bei wirtschaftlichen Themen möglich, erwünscht und auch durchgeführt wird.

*Gibt es Unterrichtsmethoden, die von den GW-Lehrerinnen und GW-Lehrern speziell für die Werterziehung eingesetzt werden?*

Wie es bei der Interpretation schon genau dargestellt wurde, ist vor allem die Diskussion als Methode federführend, vor allem auch deswegen, da argumentative Auseinandersetzungen unterschiedliche Blickwinkel ans Licht bringen. Alle Lehrpersonen sehen den Diskurs als wichtiges Mittel, um Meinungen zu reflektieren, zu bilden und zu hinterfragen. In Hinblick auf die theoretischen Kapitel dieser Diplomarbeit, wird auch dort der Diskussion ein hoher Stellenwert für die Werterziehung zugesprochen.

*Gibt es Unterschiede zwischen älteren und jüngeren GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen bei der Gewichtung der Bedeutung von Werterziehung?*

Die Ergebnisse haben keine großen Unterschiede zwischen den Generationen ergeben. Das größere Bewusstsein der älteren Lehrerinnen bei der Werterziehung im Rahmen der Unterrichtsplanung stellte zum einen eine Unterscheidung dar, aber der stärkere Fokus auf die Wissensvermittlung kann nur in geringem Maße bei den jüngeren Lehrkräften als höher interpretiert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Stellenwert der Werterziehung von dem GW-Lehrer und den GW-Lehrerinnen als hoch eingestuft wird und sie sich ihrer erzieherischen Aufgabe bewusst sind. Die Stichprobe, auf der diese Ergebnisse basieren, kann aber nicht als aussagekräftig angesehen werden. Jedoch deutet das Resultat dieser Arbeit darauf hin, dass momentan die

Werterziehung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ausreichend berücksichtigt wird.

Für zukünftige Studien wäre es interessant herauszufinden, ob sich die Ergebnisse bei einer größeren Stichprobe, zum Beispiel anhand einer quantitativen Erhebung, bestätigen lassen können. Des Weiteren könnten Befragungen von Schülern und Schülerinnen ebenfalls einen neuen Blickwinkel auf die Fragestellung bringen.

## **ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

ABBILDUNG 1: „KOMPLEXITÄT UND KONTROVERSITÄT ALS MERKMALE ZAHLREICHER THEMEN DES GEOGRAPHIEUNTERRICHTS“ (QUELLE: OHL 2013, ABB. 2) .....	52
ABBILDUNG 2: IN ANLEHNUNG AN „ABB. 3-3: RAHMENTHEMEN AUS DEM FACH GEOGRAPHIE, DIE INHALTLICHE ANSATZPUNKTE FÜR WERTEORIENTIERTEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT ENTHALTEN.“ (QUELLE: KESTLER 2015, ABB. 3-3) ...	61
ABBILDUNG 3: KATEGORIEN, UNTERKATEGORIEN UND DEREN AUSPRÄGUNGEN (EIGENE ABBILDUNG).....	78

## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

BNE = Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

DGfG = Deutsche Gesellschaft für Geographie

GW = Geographie und Wirtschaftskunde

VaKE Methode = Values and Knowledge Education

## LITERATURVERZEICHNIS

APEL H.J., HAAG L., RAHM S. & SACHER W. (Hrsg.) (2013<sup>5</sup>): Studienbuch Schulpädagogik.- Bad Heilbrunn.

APPLIS S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode.- Dissertation Friedrich-Alexander- Universität Erlangen- Nürnberg, Weingarten. (Geographiedidaktische Forschungen 51).

APPLIS S. (2014): Zur Diskussion der normativen Gehalte im Globalen Lernen in allgemeiner Pädagogik und Geographiedidaktik.- In: SCHWARZ I. & SCHRÜFER G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse.- Münster u. New York. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7), 101-134.

ATTESLANDER P. (2010<sup>13</sup>): Methoden der empirischen Sozialforschung.- Berlin.

BAHR M. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).- In: ROLFES M. & UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung.- Braunschweig, 17-23.

BAUMERT J., FRIED J., JOAS H., MITTELSTRASS J. & SINGER W. (2002): Manifest.- In: KILLIUS N., KLUGE J. & REISCH L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung.- Frankfurt a. M., 171-225.

BREZINKA W. (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge.- München.

BREZINKA W. (1991): Werterziehung? Problematik und Möglichkeiten.- In: GAUGER J.-D. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Grundlage humaner Zukunftsgestaltung.- Bonn u. Berlin, 219-259.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2000): AHS Lehrplan Unterstufe. Geographie und Wirtschaftskunde; online 11.05.2000:  
[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9\\_784.pdf?61ebyf](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf)  
(25.07.2019).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG  
(Hrsg.) (2004): AHS Lehrplan Oberstufe neu. Geographie und Wirtschaftskunde;  
online 08.07.2004:  
[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_06\\_11858.pdf?61eb\\_yi](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?61eb_yi) (25.07.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.)  
(2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und  
Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und  
Prüfungsaufgaben.- In: GW-Unterricht 125 (1), 100-109; auch online unter:  
[http://www.gw-  
unterricht.at/images/pdf/gwu\\_125\\_100\\_109\\_leitfaden\\_matura\\_neu.pdf](http://www.gw-<br/>unterricht.at/images/pdf/gwu_125_100_109_leitfaden_matura_neu.pdf)  
(19.09.2019).

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hrsg.) (2017<sup>9</sup>):  
Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. mit  
Aufgabenbeispielen.- Bonn; auch online unter: [https://geographie.de/die-  
dgfg/informationmaterial/](https://geographie.de/die-dgfg/informationmaterial/) (03.06.2019).

DÖRPINGHAUS A. & UPHOFF I. K. (2013<sup>5</sup>): Bildung als Aufgabe der Schule.- In:  
APEL H.J., HAAG L., RAHM S. & SACHER W. (Hrsg.): Studienbuch  
Schulpädagogik.- Bad Heilbrunn, 325-344.

DURDEL A. (2002): Der Bildungsbegriff als Konstrukt. Orientierungs- und  
handlungsleitendes Potential des Bildungsbegriffs.- Dissertation Universität  
Postdam, Hamburg. (=EUB Erziehung – Unterricht – Bildung 93).

ENGFER D. (1999): Werteeziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen  
Ideologie und Desorientierung.- Münster.

FEES K. (1998): Zur Notwendigkeit und Möglichkeit von Werteeziehung im  
Unterricht.- In: REKUS J. (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und  
Erziehung in der Schule der Zukunft.- Weinheim u. München, 115-133.

HARECKER G. (2000<sup>2</sup>): Werteeziehung in der Schule. Wege zur Sinnfindung im  
Unterricht.- Wien.

HEID H. (1994): Erziehung.- In: LENZEN D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.- Hamburg, 43-68.

HENTIG H. von (1999): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert.- München u. Wien.

HOCKE N., KNAUF H., PAUSEWANG F. & ROTH X. (2010): Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf.- In: BENDER S. (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium.- Berlin u. Düsseldorf, 16-43.

HÖHN E. (2003): Wandel der Werte und Erziehungsziele in Deutschland. Eine soziologisch-empirische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Situation mit Schwerpunkt auf Schule und Familie im Kontext des 20. Jahrhunderts.- Dissertation Universität Würzburg, Frankfurt am Main.

IPFLING H.-J. (1978): Die Schule als Erziehungsstätte.- In: SCHMADERER F.O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung.- München, 31-39.

KESTLER F. (2015<sup>2</sup>): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften.- Bad Heilbrunn.

KLAPPBACHER O. (2011): Wert(e)voll unterrichten. Herausforderung Value-and-Knowledge-Education.- In: GW-Unterricht 124 (4), 26-35.

KLIPPERT H. (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen.- Weinheim u. Basel.

KNAUF H. (2010): Pädagogik.- In: BENDER S. (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium.- Berlin u. Düsseldorf, 188-237.

KÖCK P. (2000): Handbuch der Schulpädagogik. Für Studium – Praxis – Prüfung.- Donauwörth.

KOHLBERG L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung.- Frankfurt a.M.

LIND G. (2009<sup>2</sup>): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung.- München. (EGS-Texte).

MÄGDEFRAU J. (2013<sup>5</sup>): Erziehung in Schule und Unterricht.- In: APEL H.J., HAAG L., RAHM S. & SACHER W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik.- Bad Heilbrunn, 345-365.

MAYRING P. (2010<sup>11</sup>): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.- Weinheim u. Basel.

MAYRING P. (2016<sup>6</sup>): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.- Weinheim u. Basel.

MEUSER M. & NAGEL U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage.- In: PICKEL S., PICKEL G., LAUTH H-J. & JAHN D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen.- Wiesbaden, 465-479.

MEYER C. (2014): Kultur, Werte, Bewusstsein und der Mensch. Werte-Bildung aus geographiedidaktischer Perspektive am Beispiel eines Gedenkhains.- In: SCHWARZ I. & SCHRÜFER G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse.- Münster u. New York. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7), 135-153.

OHL U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert.- In: Praxis Geographie 3, 4-8.

PATRY J-L. (2009<sup>2</sup>): Moral und Werterziehung.- In: SEYFRIED C. & WEINBERGER A. (Hrsg.): Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule.- Wien u. Berlin. (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 4), 13-44.

SCHEIDT F. (1978): Die Rolle des Arguments in der wertvermittelnden Erziehung.- In: SCHMADERER F.O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung.- München, 48-58.

SCHLEDERER F. (1978): Die Wert- und Normkompetenz des Lehrers für seine Schüler.- In: SCHMADERER F.O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung.- München, 40-47.

SCHUBARTH W., GRUHNE C. & ZYLLA B. (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft.- Stuttgart. (Brennpunkt Schule).

STANDOP J. (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung.- Weinheim und Basel. (Studientexte für das Lehramt: Band 18).

STEIN M. (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule.- München.

TRÖGER W. (1978): Werte und Normen in der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis.- In: SCHMADERER F. O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung.- München, 24-30.

ULRICH-RIEDHAMMER E. M. (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“.- Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Münster. (Geographiedidaktische Forschungen 68).

WEBER E. (Hrsg.) (1999<sup>8</sup>): Grundfragen und Grundbegriffe. Teil3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen. Erziehung und Gesellschaft/Politik.- Donauwörth. (=Pädagogik. Eine Einführung 1).

WEINBERGER A. (2009<sup>2</sup>): Werterziehung in der Schule. Gängige Ansichten und ihre Widerlegung.- In: SEYFRIED C. & WEINBERGER A. (Hrsg.): Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule.- Wien u. Berlin. (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 4), 45-70.

WEINBERGER A., PATRY J.-L. & WEYRINGER S. (2009<sup>2</sup>): Werterziehung im Fachunterricht. Gelingensbedingungen für VaKE-Unterricht.- In: SEYFRIED C. & WEINBERGER A. (Hrsg.): Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule.- Wien u. Berlin. (Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 4), 181-210.

WIATER W. (2012): Bildung und Erziehung.- In: SANDFUCHS U., MELZER W.,  
DÜHLMEIER B. & RAUSCH A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung.- Bad Heilbrunn, 18-  
21.

## Anhang

### **Anhang A: Fragenkatalog**

#### **(I) Allgemein**

- (a) Welche Aufgaben hat Ihrer Meinung nach die Institution Schule?
- (b) Wie würden Sie Ihre übergeordneten Ziele des GW-Unterrichts beschreiben?
  - Ist das Ziel anders als in Ihrem Zweifach?
- (c) In welchen Rollen sehen Sie sich als Lehrperson?
  - Sehen Sie sich auch als Vorbild bzw. in welchen Bereichen sehen Sie sich als Vorbild?
- (d) Sehen Sie Werterziehung als eine Aufgabe der Schule?
- (e) Was sind für Sie „Werte“?
  - Gibt es Werte, die Sie an die Schüler weitergeben möchten oder die Schüler lernen können? Welche Werte möchten Sie, dass sich Ihre Schüler aneignen? Welche Werte sollen die Schüler nach Ihrem Unterricht vertreten?
    - i. Warum diese Werte?
    - ii. Gibt es eine Rangordnung dieser Werte?

#### **(II) Unterrichtsplanung und Methodenauswahl**

- (f) Wenn Sie eine Unterrichtseinheit planen, berücksichtigen Sie dabei die Werterziehung?
  - „Ja“
    - i. in wie fern?
    - ii. Gibt es Inhalte oder Lehrplanthemen, die sich Ihrer Meinung nach zur Werterziehung eignen? (Zum Beispiel, wenn es um die „Wirtschaftsräumliche Strukturen in den Alpen“ oder „Nutzung von Ressourcen“ oder „Ländliche Räume“)
  - Nein

- i. Wie berücksichtigen Sie Ihrer Meinung nach den Erziehungsauftrag der Schule im Rahmen der Werterziehung?
    - ii. Angenommen, es entsteht zwischen den Schülern eine spontane Diskussion zu einem Thema: Wie gehen Sie damit um? (eher wieder zurück zum eigentlichen Thema führen oder als Diskussionsleiter bzw. Diskutant die neue Situation aufnehmen?)
  - Achten Sie bei manchen Themen darauf, die Schüler und Schülerinnen auf einer emotionalen Ebene zu berühren?
    - i. Könnten Sie ein Beispiel dafür geben?
  - Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden gerne in unterschiedlicher Art und Weise in den Unterricht eingebaut. Wie verwenden Sie Schüler- und Schülerinnenerfahrungen im Unterricht?
- (g) Welche drei Methoden benützen Sie Ihrer Meinung nach am häufigsten in Ihrem Unterricht?
- Welche Methoden glauben Sie, sind gut geeignet, um Werterziehung zu leisten?
  - Diskussionen werden gerne im Rahmen von Themenzusammenfassungen, Reflexionen und Werterziehung verwendet. Welche Rolle nehmen Sie bei Gruppendiskussionen ein?
    - i. Bringen Sie Ihre eigenen Sichtweisen ein?
    - ii. Wird die Diskussion in irgendeiner Art nachbereitet?

### **(III) Schlusstatement**

- (h) Wie hoch ist bei Ihnen der Stellenwert der Werterziehung im GW-Unterricht?
- (i) Gibt es von Ihrer Seite noch etwas, dass Sie gerne anmerken würden?
- (j) Dann bräuchte ich bitte noch Ihr Alter, wie lange Sie unterrichten und was Ihr Zweitfach ist.

## Anhang B: Kategorien, Unterkategorien, Ausprägung, Definition & Ankerbeispiele

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Unterkategorie		
Ausprägung		
K1 Aufgabe der Schule		
K1.1 Gewichtung des Bildungs- und Erziehungsauftrags		
K1.1.1 eher Wissensvermittlung primär	Wissensvermittlung wird eher als die primäre Aufgabe gesehen	„Ja, primär Wissensvermittlung nehme ich an, aber natürlich nicht nur Wissen, sondern sie hat auch eine gewisse Erziehungsaufgabe“ (L2, 6-8)
K1.1.2 eher Werterziehung primär	Werterziehung wird eher als die primäre Aufgabe gesehen	„Die Aufgaben...ja, so wie es im Moment ist, geht es darum, den Jugendlichen...Richtungen vorzuzeigen, also...auch wie Sie gesagt haben, Werte vorzuleben, mitzugeben und das sachlich...einbinden in den...Stoff. Ja also...wie gesagt, ich finde die größere Aufgabe eben darin, irgendwie auch Werte und...Vorstellungen...auch anzudiskutieren mit den Schülern, also besprechen und wie gesagt, in einen...Diskurs mit den Schülern zu treten.“ (L4, 4-10)

K1.1.3 Werterziehung & Wissensvermittlung sind gleichwertig	Werterziehung und Wissens- vermittlung sind gleichwertig	„Darum ist aus meiner Sicht die Aufgabe der Schule, um wieder auf das Thema zurückzukommen, nicht nur das Wissen, sondern eben auch die Vermittlung von Werten und...sozialen Fähigkeiten.“ (L1, 24-27)
K2 Werte		
K2.1 Definition		
K2.1.1 Respekt, Pünktlichkeit, Höflichkeit	Respekt, Pünktlichkeit und/oder Höflichkeit werden als Beispiele genannt.	„[...] wie zum Beispiel Werte, die man später in der Arbeitswelt braucht, wie Pünktlichkeit...Höflichkeit...respektvoller Umgang miteinander [...]“ (L1, 15-17)
K2.1.2 Multiperspektivität (Empathie)	Multiperspektivität wird als „Wert“ gesehen.	„Diese Themen sind alle so multi- oder vielschichtig, dass man nicht nur die eine Lösung finden kann. Das ist der eine Wert, die Multiperspektivität, die man einnehmen sollte.“ (L1, 51-53)
K2.1.3 Freiheit & Gleichberechtigung	Freiheit und Gleich- berechtigung werden als Beispiele genannt.	„[...] da spielt es schon eine wichtige Rolle, dass man im Sinne einer Werterziehung im Sinne von Gleichberechtigung, Freiheit, was auch immer, unterrichtet.“ (L2, 142-144)
K2.1.4 Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit & Toleranz	Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Toleranz werden als Beispiele genannt.	„[...] wenn man jetzt unter Werte Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit oder Toleranz versteht [...]“ (L3, 17-18)

K2.1.5 Achtung vor der Natur	Die Achtung vor der Natur wird als Beispiel genannt.	„Werte sind...aufpassen auf Natur [...] aufpassen auf die Umwelt zum Beispiel, also wenn es da in Richtung Umweltänderungen geht...das ist etwas, das mir wichtig ist [...]“ (L4, 24-30)
K3 Werterziehung		
K3.1 Ziele		
K3.1.1 Meinungsbildung	Die Meinungsbildung auf Grund von sachlichem Wissen wird als wichtig angesehen.	„Aber gleichzeitig sollte man eine Meinung zur Sache haben, die man mit Fakten begründet.“ (L1, 61-62) „Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen...diese Sachen lesen und interpretieren können...sich auf Grund ihres Wissens eine Meinung dazu bilden können und dann aber auch...danach dann handeln...“ (L2, 20-23) „Ich glaube, dass das wichtigste ist, dass sich die Schüler eine Meinung zu einem Thema bilden und diese auch begründen können.“ (L3, 34-35)
K3.1.2 Diskurs- & Argumentationsfähigkeit	Die Schüler und Schülerinnen sollen eine Diskurskultur erwerben.	„Ich lege besonders viel Wert darauf...zu diskutieren. Dass man eben auch...seine Meinung wiedergeben kann...und...die eben mit Argumenten dann vertreten kann...das ist eigentlich das, was ich für Eindrücke dazu habe...beitragen möchte...,dass

		<p>man eben ein Diskussionsklima in der Klasse schaffen kann, dass man den anderen zuhört, aber trotzdem seinen eigenen Standpunkt beibehält und sonst...ja...ich denke, dass ist gerade beim Geographie...-unterricht so ((lacht))“ (L2, 23-30)</p> <p>„Da geht es ganz einfach um...also ich bin ja auch Klassenbetreuerin und da geht es eigentlich in der ersten Klasse darum, wie verhält man sich im Gespräch mit anderen...welche allgemeinen...Normen und Werte [...]. Wie ist der Umgang mit anderen Menschen [...] ich finde das wichtig...also aufpassen aufeinander, zuhören...ganz normale Dinge, wie den anderen ausreden lassen sind für mich wichtige Werte...auf den anderen reagieren...Feedback geben zum Beispiel, das sind Dinge, die wichtig sind“ (L4, 12-27)</p>
<p>K3.1.3 Perspektivenübernahme &amp; -vielfalt</p>	<p>Die Fähigkeit, Sachverhalte von mehreren Perspektiven betrachten zu können.</p>	<p>„Ein übergeordnetes Ziel, abgesehen vom fachlichen, ist, ...dass man eine Perspektive auf die Welt hat, die nicht nur eindimensional ist, sondern multiperspektivisch. Dass man von vielen verschiedenen Seiten ein Problem betrachten kann, wie</p>

		zum Beispiel ein wirtschaftliches, gesellschaftliches oder politisches Problem. Es gibt heutzutage keine einfache Lösung. Dinge wie der Klimawandel, das Wirtschaftssystem, das Finanzsystem der Banken oder...Ressourcenkonflikte sind so komplex. Diese Themen sind alle so multi- oder vielschichtig, dass man nicht nur die eine Lösung finden kann.“ (L1, 44-52) „Auch bei Themen, wo jeder sagt „is eh logisch“ wie zum Beispiel, dass Kinderarbeit schlecht ist, auch hier versuche ich, die Argumente beider Seiten mit den Schülern zu besprechen.“ (L3, 11-13)
K3.1.4 Orientierungshilfe	Ziel, den Schülern und Schülerinnen eine Orientierungshilfe zu geben.	„[...] die Schüler sollen in der Schule eben eine Art Orientierungshilfe bekommen. Es gibt heutzutage schon so viele Werte, die ein Kind haben sollte, ich glaube, da ist es vor allem wichtig, dass es sich in erster Linie orientieren kann [...]“ (L3, 18-23)
K3.1.5 Umgangsformen	Die Schüler und Schülerinnen sollen „gute“ Umgangsformen lernen.	„Ja, irgendwie ganz normale Umgangsformen auch zum Beispiel. Das muss man vielen Kindern...und Jugendlichen auch beibringen irgendwie, was man tut, wenn man...zum Beispiel bei

		einem Vortrag ist und...der Vortrag gut war, dass man sich dafür auch bedankt oder so beim Vortragenden.“ (L4, 16-20)
K3.1.6 Kritikfähigkeit	Die Schüler und Schülerinnen sollen kritisch denken und fragen lernen.	„[...] ein offenes Ohr haben für...das was in der Welt passiert und das anzuschauen und darüber nachzudenken...das ist mir wichtig, also offen und kritisch auch damit umzugehen mit Dingen, die rundherum passieren.“ (L4, 30-33)
K3.1.7 Mündigkeit	Die Erziehung zur Mündigkeit ist ein Ziel des Lehrers oder der Lehrerin.	„Das zweite, vielleicht nicht so offensichtliche, ist aber schon auch die Erziehung zu sogenannten Mitbürgern oder zu mündigen Bürgern...ich glaube, so steht es auch im Gesetz.“ (L1, 6-9) „Und dafür, also um mündig zu sein und mitzubestimmen muss man ein bisschen was wissen vorher natürlich auch und auch das lernen ja, und ich denke mir das ist ab der ersten Klasse wichtig, dass man...irgendwie auch andere Meinungen gelten lässt und hinterfragt.“ (L4, 39-43)
K3.2 Rolle im Unterricht		
K3.2.1 wichtig	Werterziehung ist für die Lehrperson wichtig	„[...] nachdem...ich jetzt ein Interview dazu gebe und den Titel erfahren habe, ist mir schon

		bewusst geworden, dass es eigentlich eine relativ große Rolle spielt [...] und wie gesagt, vom Wirtschaftssystem angefangen über Ressourcenkonflikte bis hin zur Finanzwirtschaft, sind überall Werte drin, wie man zu Dingen steht und [...] wie man zu Werten steht“ (L1, 194-202)
K4 Lehrperson		
K4.1 Rolle		
K4.1.1 Wissensvermittler/ Wissensvermittlerin	Die Lehrperson sieht sich als Wissensvermittler bzw. Wissensvermittlerin	„Dann...eine weitere Rolle ist der Wissensvermittler, ganz klar.“ (L1, 84)  „In vielen Situationen dann schon die klassische Lehrerin, wobei eben...ja, Unterricht im Plenum mit den Schülerinnen und Schülern, aber doch, dass ich mein Wissen einfach weitergebe.“ (L2, 49-52)  „ja, Wissensvermittlerin natürlich auch.“ (L4, 64-65)
K4.1.2 Vorbild	Die Lehrperson sieht sich als Vorbild für ihre/seine Schüler und Schülerinnen.	„In tausenden Rollen...Die wichtigste ist natürlich als Vorbild. Also durch mein eigenes Verhalten muss ich natürlich auch...zeigen, dass ich das ernst nehme, was ich sage...Ich kann nicht...Wasser predigen und dann selber Wein trinken.“ (L1, 80-84)  „Ich sehe mich in erster Linie als Vorbild. Also, wenn ich pünktlich

		bin, die Tests rechtzeitig korrigiere und einen respektvollen Umgang mit den Schülern habe, erst dann kann ich das auch von den Schülern erwarten, dass sie ihre Sachen mithaben und so weiter.“ (L3, 27-30)
K4.1.3 eingeschränkte Vorbildrolle	Die Lehrperson sieht sich nur zum Teil als Vorbild.	„Als Vorbild? ...((phu))...teils:teils ja. Also ich sag Ihnen welche Fehler ich gemacht habe in meinem Leben und was ich nicht mehr machen würde. [...] Aber wie gesagt, das ist nicht unbedingt ein Vorbild. Aber ich erzähle ihnen meine Geschichten und meine Erfahrungen und sie können sich was davon mitnehmen, oder auch nicht...Also als Vorbild wahrscheinlich nur beschränkt [...]“ (L4, 72-79)
K4.1.4 Betreuer/Betreuerin oder Berater/Beraterin	Die Lehrperson berät und betreut die Schüler und Schülerinnen während der Unterrichtseinheit und/oder in ihrer Entwicklung.	„Ja, ich bin alles...ich bin Begleiterin, ich bin...viele verschiedene Rollen, als Klassenbetreuerin kümmere ich mich wirklich um das, dass sie halt ihre...Laufbahn quasi, also ihre...Kurse, die sie wählen müssen in der Oberstufe, dass sie das alles hinkriegen. Ich schaue mir ihre Entwicklung an...ich rede mit ihnen darüber, also als Unterstützung für ihren Lernprozess...in der ersten

		<p>Klasse bin ich irgendwie eine Ansprechperson, fast schon wie eine Mama...in der Oberstufe bin ich...mehr so ein Coach beim Lernen oder beim Lernprozess.“ (L4, 57-64)</p>
<p>K4.1.5 Diskussionsleiter/ Diskussionsleiterin</p>	<p>Die Lehrperson sieht sich bei Diskussionen als Moderator/Moderatorin.</p>	<p>„Ich glaube schon, dass eine Vielzahl von Diskussionen über mich läuft. Das heißt, ich bin...Moderator oder Ankerpunkt würde ich jetzt so einmal sagen. Bei einer Diskussion diskutieren die Schüler in der Regel natürlich mit dem, der vorne steht und das bin schon sehr häufig ich und manchmal miteinander. Da ist halt immer wieder die Gefahr, dass die Diskussion aus dem Ruder läuft. In meinen Augen aus dem Ruder [Anm. L1 signalisiert mit den Händen Führungszeichen] läuft, [...]“ (L1, 164-170)</p> <p>„Nur die Rolle des Moderators eigentlich. Ab und zu, wenn es dann...ins Stocken gerät, sozusagen, gebe ich dann mit einem...kurzen Input neue Anregungen, aber im Grunde versuche ich eher, das zusammenzufassen, was da eben gesagt wurde quasi, und weiterzugeben an die Anderen.“ (L2, 33-35)</p>

K4.2 persönliche Lehrermeinung/ Lehrerinnenmeinung		
K4.2.1 wird bewusst eingebracht	Die Lehrperson steht zur persönlichen Meinung und spricht sie auch bewusst aus.	„[...] also ich sage immer meine Meinung, also ich sag schon, welche Haltung ich habe zu einem bestimmten Thema und...ich versuche, dass ich da ein wenig transparent agiere, damit sie wissen, woran sie bei mir sind und welche Meinung ich vertrete.“ (L4, 65-69)
K4.2.2 wird bewusst zurückgehalten	Die Lehrperson spricht bewusst die eigene Meinung nicht aus.	„Nur, wenn sie mich danach Fragen, sonst versuche ich schon immer neutral zu bleiben.“ (L3, 56- 57)
K4.2.3 wird unbewusst eingebracht	Die Lehrperson bringt die eigene Meinung nicht bewusst in das Unterrichtsgescheh en ein.	„Meine Meinung eigentlich nicht. Eventuell halt mit ausgewählten Fakten, dass ich da dann in eine gewisse Richtung lenke, weil eben wenn ich dann einen Input gebe...suche ich mir den ja auch aus...was jetzt speziell meine Meinung ist...in dem Sinn habe ich sie schon manchmal eingebracht [...] ich mach das wahrscheinlich... unbewusst...ist schwierig zu sagen ((lacht))“ (L2, 38-46)
K5 Unterricht		
K5.1 Methoden		
K5.1.1 Diskussion	Die Diskussion als Unterrichtsmethode	„Ja, die Diskussionen sind auf jeden Fall eine sehr...sehr häufige

		<p>Methode, die ich...ja...verwende, klingt komisch, aber die nutze ich schon sehr häufig im Unterricht. [...] die Diskussion und das Gespräch sind schon mein...wichtigstes Werkzeug, welches ich in meinem Unterricht benutze.“ (L2, 174-182)</p> <p>„Aber ja, die Diskussion verwende ich auf jeden Fall am häufigsten.“ (L3, 65-66)</p>
K5.1.2 Rollenspiel	Das Rollenspiel als Unterrichtsmethode	<p>„Andere Sachen sind so Spiele. Also ab und zu so Rollenspiele, bei denen man dann in eine Rolle hineinschlüpft und dann die Emotion auch irgendwie lebt, wenn man sich darauf einlässt“ (L1, 138-140)</p>
K5.1.3 Frontalunterricht	Der Frontalunterricht als Unterrichtsmethode	<p>„[...] auch Frontalunterricht, denn ich finde es wichtig, dass die Schüler lernen, sich für 10 Minuten zu konzentrieren.“ (L3, 61-62)</p>
K5.1.4 Freiarbeit	Methode, bei der die Schüler und Schülerinnen sich ihr Wissen selber und eigenverantwortlich aneignen	<p>„[...] andererseits mache ich das oft so, dass sie ihr Wissen auf unterschiedliche Arten selber sich aneignen sollen [...]. Da...versuche ich mich zurückzuhalten und sie selbst lernen zu lassen [...]“ (L2, 52-58)</p>
K5.1.5 Quiz	Ein Quiz zur anonymen Stimmenabgabe	<p>„Ich habe so...verschiedene Quizze gemacht – nicht mit richtig oder falsch – aber wo sie ihre</p>

	wird als Einleitungsmethode für Diskussionen verwendet	Meinung sagen konnten und man sieht dann halt anonym...wie abgestimmt wurde und man kann dann eben noch einmal darüber...diskutieren und solche Dinge...funktionieren glaube ich ganz gut, auch wenn man sie spielerisch aufarbeiten kann.“ (L2, 191-196)
K5.2 Themen		
K5.2.1 Wirtschaftssysteme	Werterziehung beim Thema Wirtschaftssysteme	„Also, natürlich, um nochmal einzuhaken, wenn ich jetzt...über Wirtschaftssysteme spreche, sei es jetzt Kapitalismus, sei es Planwirtschaft, oder andere Arten und Weisen wie man Wirtschaft betreiben kann. Das ist ja auch schon eine Art von Wertevermittlung. Und ich sage es schon auch immer, oder nehme mir es vor, alles neutral zu schildern, zumindest, soweit es für mich möglich ist, damit sich die Schüler eine Meinung bilden können, ob jetzt...der Kapitalismus, wie man ihn aus Amerika kennt, oder...der Kapitalismus, wie man ihn aus Europa kennt mit der sozialen Marktwirtschaft, die beste Option ist und für sie am meisten Sinn macht.“ (L1, 111-120)

<p>K5.2.2</p> <p>Ressourcennutzung/ Nachhaltigkeit</p>	<p>Werterziehung beim Thema Ressourcennutzung oder Nachhaltigkeit</p>	<p>„In einer gewissen Hinsicht...denke ich schon, gerade wieder bei dem Thema...ja, vielleicht nachhaltige Produktion, nachhaltige Nutzung von Ressourcen, wenn das halt dann im Unterricht aufkommt, versuche ich natürlich schon ihnen aufzuzeigen, warum ist sowas überhaupt wichtig, was bedeutet das... ich versuche das auch alltagsnah mit Beispielen dann...mit ihnen aufzuarbeiten. Was könnte man selber tun, um jetzt zum Beispiel unsere Umwelt ein bisschen zu schonen, um...Ressourcen eben...nachhaltig zu nutzen“ (L2, 84-91)</p>
<p>K5.2.3</p> <p>Bevölkerungsentwick- lung</p>	<p>Werterziehung beim Thema Bevölkerungs- entwicklung</p>	<p>„wenn man jetzt bei der Bevölkerungsentwicklung ist und man dann einiges zum Thema Gleichberechtigung, egal ob zwischen Mann und Frau oder unterschiedlichen...Gruppen bespricht oder das Thema Migration bespricht [...]“ (L2, 139- 142)</p>
<p>K5.2.4</p> <p>Landschaftsnutzung</p>	<p>Werterziehung beim Thema Landschaftsnutzung</p>	<p>„Wenn man jetzt in die physische Geographie schaut, selbst da kann man...zum Thema ‚Wie können Landschaftsräume genutzt werden'...mit</p>

		verschiedenen nachhaltigen Konzepten arbeiten oder dass man schaut, wer welche Rollen vertritt [...]“ (L2, 207-210)
K5.2.5 Kinderarbeit	Werterziehung beim Thema Kinderarbeit	„Auch bei Themen, wo jeder sagt ‚is eh logisch‘ wie zum Beispiel das Kinderarbeit schlecht ist, auch hier versuche ich, die Argumente beider Seiten mit den Schülern zu besprechen.“ (L3, 11-13)
K5.2.6 Plattentektonik	Werterziehung beim Thema Plattentektonik	„Das Fach Geographie bietet hier auch so viele Möglichkeiten. [...] sogar beim Thema Kontinentalplatten. Auch hier kann man diskutieren, ob in die Richtung der Erdbebenvorsorge oder so genug gearbeitet wird.“ (L3, 66-69)
K5.2.7 Globalisierung	Werterziehung beim Thema Globalisierung	„Ja also...ich hab mein Lieblingsthema...die Globalisierung, die kommt in verschiedenen Schulstufen vor, wo es eben zum Beispiel um ...lokale Produkte geht und wenn dann jemand im Winter Erdbeeren vor sich stehen hat oder so...dann sage ich schon „Du weißt jetzt aber schon, wo die herkommen?“ oder so...also ich versuche sie schon...bei dem Thema...sie zu emotionalisieren.“ (L4, 136-141)
K5.3 Planung		

K5.3.1 Berücksichtigung	Werterziehung wird berücksichtigt.	„Mh...Ja, also ich meine, mit so einer langen Berufserfahrung schwingt das bei mir sowieso immer mit glaube ich. Aber Sie meinen so konkrete...dann...oh ja, ich glaube schon, also ich mache das schon.“ (L4, 103-105)
K5.3.2 keine Berücksichtigung	Werterziehung wird nicht berücksichtigt.	„Also ich hätte jetzt keine Planung speziell an Werterziehung orientiert, aber im Nachhinein gesehen, kommt es doch in vielen Bereichen irgendwie...vor und ist eigentlich dann indirekt trotzdem Thema“ (L2, 136-139)
K5.4 Schüler- und Schülerinnen-erfahrungen	Die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden in das Unterrichtsgeschehen eingebaut.	„[...] dass man dann eben von der Lebenswelt oder den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen ausgeht und dann darauf weiter aufbaut...das funktioniert ganz gut...ich glaube, das muss man halt auch machen, damit sie das Interesse entwickeln und damit sie eben auch sehen...in welchem Bereich das eventuell wichtig ist...Das geht in Geographie und Wirtschaftskunde eh noch recht leicht, an Erfahrungen anzuknüpfen...bei den meisten Themen zumindest.“ (L2, 161-169)

## **Anhang C: Kurzzusammenfassung / Abstract**

Werterziehung ist ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule und demnach müssen alle Lehrer und Lehrerinnen diesem Auftrag nachgehen. Wie hoch jedoch die Bedeutsamkeit der Werterziehung bei den Lehrern und Lehrerinnen, im Speziellen bei den GW-Lehrern und GW-Lehrerinnen wirklich ist, ist Thema dieser Diplomarbeit. Die Literatur spricht der Werterziehung eine hohe Relevanz zu und zeigt ebenso Wege für eine erfolgreiche Werterziehung vor. Durch leitfadengestützte Experten- und Expertinneninterviews soll ein Einblick geschaffen werden, wie die GW-Lehrer und GW-Lehrerinnen die Werterziehung sehen und wie sie diese umsetzen. Die Ergebnisse der Interviews zeigten, dass die Werterziehung einen sehr hohen Stellenwert im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht hat und dass die befragten Lehrpersonen angaben, dass Werterziehung genauso wichtig ist wie Wissensvermittlung.

Value Education is an integral part of the educational mission of schools and therefore all teachers have to follow this mission. However, the importance of Value Education for teachers and especially for geography and economic teachers is the topic of this thesis. The first part of the thesis attaches great importance to Value Education and also points out ways to successfully educate Value Education. Guided expert interviews with geography and economic teachers will provide an insight into how those teachers see Value Education and how they implement it. The results of the interviews showed that Value Education is very important in geography and economics education, and that the teachers interviewed stated that Value Education is as important as knowledge transfer.