

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 55 (1968)
Heft: 8

Artikel: Wirklichkeitsadäquate Moralpädagogik
Autor: Frey, Karl
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528288>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 31.12.2025

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

Wirklichkeitsadäquate Moralphäagogik*

Dr. Karl Frey, Pädagogisches Institut,
Freiburg i. Ue.

Resultate einer Analyse von Schulbüchern des 1.
bis 8. Unterrichtsjahrs.

1. Das Anliegen der Moralerziehung und seine Realisierung in der Praxis

In der Moralerziehung versuchen wir, die Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Jugendlichen so zur Entfaltung zu bringen, daß sie den später aufwartenden Normen entsprechen.

Daß es Normen gibt, nach denen sich das Leben in der Gesellschaft bewußt oder unbewußt zu richten hat, bestätigen alle jene Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen. Nach dem Ausweis der empirischen Wissenschaften setzt die Anerkennung von Normen und Werten kein weltanschauliches Denkgefüge voraus, welches jene erst einzusetzen hätte. Die Normen des alltäglichen Lebens sind schon immer da. Die weltanschaulichen oder philosophischen Systeme vermitteln den Normen einen umfassenderen Horizont, auf dem sie auszulegen sind, oder einen Bezugspunkt, auf dem sie verwurzelt werden können, wie Montefiore (1965)¹ zeigte.

So reden die Psychologie (vergleiche Piaget 1954) und die Soziologie (etwa Claessens 1962) trotz empirischer Sprache von «Werten», «Normen», «Sollensforderungen» und «Positionen». Selbst in der Medizin und psychologisch fundierten Ver-

haltensforschung treten bei bestimmten Betrachtungsweisen die Begriffe Wert und Normen auf (etwa bei Manakov 1950; Petrillowsitsch 1966). Allerdings verwendet man die Ausdrücke in einem je verschiedenen Gesamtzusammenhang. Auch die Begriffe selbst wandeln sich und erhalten variierende Bedeutungen, was ja besonders in der Soziologie auffällt, wo die Frage der «Normen» ein zentraler Gegenstand der Forschung ist (Krech/Crutchfield/Ballache 1962 mit weiterer Literatur).

Das Anliegen der Moralerziehung ist also durch einen realen Gegenstand wissenschaftlich allseitig grundgelegt. So bleibt nur die Frage, welches das Ziel ist, auf das hin die Erziehung geschieht. Die Antwort kann kurz sein: das Ziel der Moralerziehung sind die Werte und Normen selber. Die Werte «an sich» sollen angestrebt werden. Welchen Inhalts diese sind, – ob religiöser, kultureller oder wirtschaftlicher Natur – kann uns in dieser mehr erziehungsmethodischen Untersuchung weniger interessieren. Wichtig in unserem Zusammenhang ist die Tatsache, daß Werte und Normen in der Erziehungspraxis immer etwas Ideales, noch nicht Erreichtes darstellen. Und gerade daraus erwächst dem Erzieher für seine Tätigkeit die Gefahr.

Werte und Normen, wie sie in der Moralphäagogik gemeint sind, liegen nicht einfach strukturiert da wie eine mathematische Operation, die zu vollziehen der Schüler beherrscht oder nicht beherrscht. Wenn er die Exponentialfunktionen nicht rechnen kann, «kann» er sie nicht. Damit holt er sich aber nicht das Unvermögen für die viel leichteren Algebraaufgaben, die er bisher zu lösen vermochte. Die Werte und Normen unserer christlich-humanistischen Kultur sind hingegen psychologisch viel komplexer. Sie greifen mehr ineinander über und bilden einen ganzen Verband von Größen, die verflochten sind.

Die Religionspädagogik, die tiefenpsychologischen und lerntheoretischen Untersuchungsergebnisse zeigen immer mehr, daß einzelne unangepaßte Erlebnisse auf der Ebene der «Werthaltungen» (F. Krueger) und der «moralischen Lebensfüh-

* Dieser Beitrag bringt erste Ergebnisse einer größeren Untersuchung über Sozial- und Moralerziehung, die im Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Direktoren Professor Dr. L. Barbey und Professor Dr. L. Räber) entstanden ist. Die Zusammenstellungen der Schulbuchanalyse besorgte Herr A. Bellwald. Die Schulbücher stellte der Benziger-Verlag, Einsiedeln, freundlicherweise zur Verfügung.

¹ Die Angaben in Klammern verweisen auf die Bibliographie am Schluß des Textes.

rung> die Annahme von andern Werten vereiteln; oder sie verursachen sogar die Ablehnung aller Forderungen der Allgemeinnorm.

So ist bekannt, daß ein unglückliches Verhältnis der Kinder zur Autorität des Vaters die Verachtung aller paternalen Werte in Staat, Kirche und später eigener Familie nach sich ziehen kann. Das gleiche gilt nun ebenso für die Schule und die Normen, welche dort vorgetragen werden. Sie können entweder ein weites Feld von Haltungen und Einstellungen eröffnen, die sich harmonisch in die Gesellschaft einfügen, sie sogar positiv zu beeinflussen vermögen, oder aber sie verhindern die integrierte Beziehung zum Gesamt der gesellschaftlichen und kulturellen Ordnung. In diesem Zuge kommt es zur <vaterlosen Gesellschaft> (Mitscherlich), zur Unsicherheit gegenüber den <überlieferten Mächten> (Bittner), zur übertriebenen <Skepsis> der Jugend (Schelsky) oder auch zur <Gewissenlosigkeit> (Thun).

Zusammengefaßt ergibt sich folgende allgemeine Situation: Die Jugendlichen leben unabdingbar innerhalb der gesellschaftlich etablierten Normen. Und vor allem: sie werden später mit den bestehenden Normen konfrontiert. Erziehung und Unterricht betrachten es als ihre Aufgabe, darauf vorzubereiten und entsprechende Haltungen einzubüren. Die Schwierigkeit besteht nur darin, die richtigen und *lebbaren Normen oder Ideale in einer seelisch erträglichen (psychohygienischen) Form* beizubringen.

2. Die nähere Fragestellung: Moralerziehung in der Schule?

Für den Bereich der Schule lassen sich 3 Hauptgebiete der Moralphäagogik ausgliedern: a) die explizite Besprechung von Werten, b) das unausgesprochene, als Vorbild wirkende Verhalten des Lehrers, c) die normhaltigen Unterrichtsgebiete ohne besonders formulierte Normen.

Diese Arbeit befaßt sich mit a) und c), das heißt den ausgesprochenen (thematisierten) und den unausgesprochenen Normen der Lesebücher. Die Bedeutung dieses Unterrichts- und Erziehungsmittels ist in den letzten Jahren besonders herausgestellt worden (Egger 1966; Tobler 1967; Koenig 1967).

Die Lesestücke bestimmen unbewußt die Einstellungen und Werthaltungen. Sie beeinflussen die Schüler sehr nachhaltig und schleifen Betrachtungsschemata ein, deren subjektiver Verpflich-

tungscharakter oft erst im Erwachsenenalter klar hervortritt.

In diesem Zusammenhang ist wichtig:

- wie lang die Lesestücke sind,
- ob ihr moralischer Gehalt als Lehrsatz formuliert ist oder unthematisiert vorhanden bleibt,
- in welchem Alter die einzelnen Normen dem Kind begegnen,
- aus welchem Lebenskreis die Inhalte stammen, an denen Normen expliziert werden,
- wer die Werte postuliert (Eltern, Lehrer, gleichaltrige Kinder),
- ob die Lesestücke <gut> oder <schlecht> aussehen (Motivation),
- welchen Ablauf die Handlungen nehmen, an denen die Werte veranschaulicht werden (kognitive Struktur des Lernens),
- welche emotionalen Aspekte im Kind angesprochen werden (wichtig für Erlebnisnachwirkung und Weiterverwendung, Transfer),
- auf welcher Bewußtseinsstufe sich die Erfassung der Norm abspielt (Verarbeitung, Sublimation).

Solche Fragestellungen sind an die einzelnen Lesestücke angelegt und die Ergebnisse als Übersicht zusammengestellt worden. Im vorgesehenen Rahmen dieses Beitrages werden vor allem Untersuchungsresultate dargestellt, ohne daß alle im einzelnen interpretiert werden. Die Frage nach der praktischen Auswertung ist durch zahlreiche Publikationen bekannt (vergleiche Kunz 1949; Reymond-Rivier 1965; Oerter 1966; Frey 1967; Undeutsch 1966 mit Literatur).

3. Die Grundlagen der Untersuchung

Um eine einheitliche und vergleichbare Anzahl von Lesebüchern zu erhalten, wurden für die vorliegende Analyse die beiden gegenwärtig verwendeten Benzigerreihen gewählt. Das sind das <Schulbuch> (4 Teile) und seine überarbeitete Auflage (herausgegeben seit 1962, 6 Teile). Das alte <Schulbuch> ist erst zum Teil von der Neuauflage abgelöst und wird in mehreren Kantonen noch verwendet! Die beigezogenen Titel sind:

1. Klasse: *Mein erstes Schulbuch*

Komm wir lesen 92 Seiten, o. J.

Textredaktion A. Koller

unter Mitarbeit einer
Kommission der Gold-
auer Konferenz, 1962,
80 Seiten.

2. Klasse: <i>Meine kleine Welt Frohe Zeit</i> Redaktion K. A. Schöbi und H. Bolliger. 1965, je 96 Seiten.	<i>Zweites Schulbuch</i> 138 Seiten, o. J.
3. Klasse: <i>Das Tor geht auf</i> Herausgegeben von der Interkantonalen Lehrmittelkonferenz. 1965, 288 Seiten.	
4. Klasse: <i>Heimat</i> Gemeinschaft der Interkantonalen Lehrmittelkonferenz. 1966, 256 Seiten.	<i>Drittes Schulbuch</i> 132 Seiten, 1963 ¹⁰
5. Klasse <i>Da wird die Welt so munter</i> Redaktion W. Käslin. 1965, 252 Seiten.	
6., 7., 8. Klasse <i>Lesebuch für die oberen Klassen der Primarschule</i> Zusammengestellt von M. Hensler. 1964, 288 Seiten.	<i>Fünftes Schulbuch</i> 108 Seiten, 1956 ⁷
Gesamtherstellung: Verlagsanstalt Benziger & Co., AG, Einsiedeln.	

4. Zur sprachlichen Ausstattung

4.1. Kriterien der Analyse:

- 1) Wieviele Texte haben den Charakter von ‹Gedichten›, wieviele von ‹Prosatexten›?
- 2) Wieviele Worte kommen durchschnittlich in jeder Art vor?
- 3) Wieviele Bilder enthalten die Bücher? Farbige? Schwarz-weiße?

Der Gesamtgesichtspunkt, welcher diese Kriterien legitimiert, ist: Welche Entwicklung nimmt die äußere Form der Texte im Laufe der Unterrichtsjahre? Welcher Unterschied besteht zwischen der ersten Auflage (Abkürzung ‹A›) und der Neuauflage (Abkürzung ‹N›)?

4.2. Ergebnisse:

- 1) Die Anzahl der Prosatexte in den neuen Lesebüchern nimmt auf jeder Stufe zu. Bei den Gedichten gilt das für die 1. und 4./5. Klasse nicht, während der große Anstieg der Prosatexte bei der 6./8. Klasse auffällt (Vergleiche Tabelle). Er darf wohl als Symptom für die Anstrengungen in der Aufwertung der Volksschuloberstufe angesehen werden (vergleiche Bucher 1967). Interessant ist die Verringerung der Gedichte, das heißt der Memorisierexte in der neuen gegenüber der alten Auflage für die erste Klasse. Daran zeigt sich der heutige Erkenntnisstand über die Bedürfnisse in den ersten Schuljahren. Dieser Veränderung kommt eine große Bedeutung für die Moralpädagogik zu. Die Normen werden weniger intellektualisiert (wörtlich gelernt), weniger auf ‹Akte› zugespielt, sondern durch die Prosatexte emotional breiter integrierbar.
- 2) Auffällig ist die Vermehrung der Gedichte im neuen Zweitklassbuch (um über 60%).
- 3) Die Texte (Prosa und Gedichte) sind in der Neuauflage durchschnittlich länger. In den oberen Klassen nehmen die Gedichte gegenüber der alten Ausgabe zu. Bei den Prosatexten sind die neuen in allen Klassen länger.
- 4) Die neuen Bücher sind stufenmäßig eindeutig besser aufgebaut. Es kommt nirgends vor, wie bei den Gedichten der alten Auflage, daß die Texte von der 4. bis 8. Klasse kleiner sind als die in der 3. Klasse. Der Umfang von Gedichten und Prosastücken steigt kontinuierlich an.
- 5) Die Bildausstattung bzw. die graphische Gestaltung ist grundsätzlich verschieden (allerdings differiert sie auch sehr innerhalb der Neuauflage. Vergleiche Tabelle!). Die Neuauflage enthält fast dreimal mehr schwarz-weiße und über dreimal mehr farbige Illustrationen. Ganz abgesehen von der ästhetischen Funktion muß man den figürlichen, und insbesondere farbigen Illustrationen eine zentrale Bedeutung für die Erlebnisverarbeitung der Textinhalte zusprechen. Diesem Vorgang kommt bei der Aufnahme von Normen und Werten eine vorrangige Aufgabe zu, da die Normen in der Vorstellungswelt einen idealen Charakter besitzen und auch über die Phantasie in die vorhandenen Erlebnisstrukturen einzugliedern sind (vergleiche Vetter 1950).
- 6) Vom unterrichtsmethodischen und psychohy-

gienischen Standpunkt darf man die neue Auflage als vorteilhafter bezeichnen. Die Bestandesaufnahme der äußereren Daten der Lesebücher zeigt schon, daß die Neuaufgabe integrativer wirkt, beispielsweise durch die geringe Zahl von Merksätzen in der ersten Klasse. Es wird auch deutlich, daß die Länge der Texte konsequenter der Entwicklung der Schüler angepaßt und die Unterrichtsinhalte leichter verarbeitet werden können.

Beim letzten Punkt beziehen wir uns nicht auf alle, sondern nur auf jene Texte, welche den Schülern Normen, Gebote, Werte oder Verhal-

tensweisen beibringen wollen. Da diese immer etwas «Neues», «Noch-nicht-Erreichtes», «Fremdes», «Sein-Sollendes» darstellen, kann kaum zuviel Mühe darauf verwendet werden, eine der Persönlichkeitsentwicklung angepaßte und allmähliche «Unterrichtung» anzustreben, um die Integration in den bisherigen Normhorizont zu ermöglichen. Sonst bleiben die Gebote Fremdkörper und haben nichts mit den «Naturgesetzen» menschlicher Wertbezogenheit zu tun, sondern verletzen (traumatisieren) die bislang aufgebauten Grundlagen der Erlebnis- und Verhaltenssteuerung.

4.3. Übersichtstabelle: Sprachliche Ausstattung

	Prosatexte				Gedichte				Bilder			
	Anzahl		Worte		Anzahl		Worte		schwarz-weiß		farbig	
	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
1. Kl.	31	43	90	110	25	14	60	50	39	30	42	41
2. Kl.	38	73	150	200	8	66	100	65	13	68	7	78
3. Kl.	53	95	290	400	15	50	120	90	22	—	7	83
4. Kl.	77	78	400	500	41	40	80	120	26	155	10	8
5. Kl.		110		400		30		170		86		8
6. Kl.												
7. Kl.	39	105	450	650	30	55	110	210	36	6	—	—
8. Kl.												

5. Der Anteil spezifisch moralpädagogischer Texte

5.1. Kriterium der Analyse:

Wieviel Texte sind von sittlich belehrendem Gehalt?

5.2. Ergebnisse:

1) Bemerkenswert ist die große Übereinstimmung zwischen der alten und neuen Auflage. Das Verhältnis spricht nur in der 4. und 5. Klasse zugunsten der neuen Lesebücher. Absolut ergibt sich eine Vermehrung in der letzteren, doch hebt sich diese in bezug auf die Gesamtzahl der Texte in ein Gleichgewicht auf.

Auffällig ist der Anstieg beim Viertklaßbuch in der neuen Ausgabe auf 22% Texte mit einem sittlich-belehrenden Charakter. Dasjenige der 2. Klasse enthält dafür nur 9%.

2) In der Stufenverteilung kann kein einheitliches Konzept festgestellt werden. Die 4. und 6. bis 8. Klasse weisen die doppelte Anzahl von

moralischen Stücken auf gegenüber der 1. bis 3. Klasse. Die 5. Klasse liegt zwischen beiden Gruppen. Eine ähnliche Uneausgeglichenheit ist für die 1. Auflage festzuhalten.

3) Wie die Analyse zeigt, liegt der zahlenmäßigen Auswahl der moralischen Texte keine zusammenhängende Theorie aus der Psychologie zugrunde. Es ist zwar durch englische und amerikanische Untersuchungen, die später im deutschen Sprachraum bestätigt wurden, Piaget's Auffassung von der «subjektiven» und «objektiven» Moral in Frage gestellt worden (vergleiche die Übersichtsarbeit von Kohlberg 1963). Dennoch haben sich so viele Ergebnisse aufgehäuft, daß eine Reihe von Daten angenommen werden können, die eine kohärente Entwicklungspsychologie der «Werthaltungen» und «Normbezogenheit» leisten. Verdienstvollerweise hat Oerter (1966) in einem Sammelreferat einen Großteil der bestehenden Einzelresultate verarbeitet.

Grundsätzlich entspricht es den Entwicklungsten-

denzen der Jugendlichen, wenn in den Volks- schuloberstufen (untere und mittlere Stufen des Gymnasiums bzw. Lehrerseminars) Stoffe ‹moralischen› Gehalts zahlenmäßig mehr behandelt werden. Es eröffnen sich dem Jugendlichen mit seinem wachsenden Ausgriff in die Umwelt auch quantitativ mehr Normfragen, was eine größere Zahl von Themen erfordert. Umgekehrt verlangt die Verwendung von solchen Texten mit sittlichem Charakter eine viel differenziertere Selektion der Stoffe und unterrichtsmethodische Gestaltung als bei den unteren Klassen.

Eine vermehrte Behandlung von moralischen Themen legt sich auch von der Tatsache der höheren Bewußtseinsstufe der 13- bis 16jährigen her nahe, welche eine kritischere Einstellung und eine bessere Integrationsmöglichkeit zur Folge hat. Entsprechend kann der Unterricht weniger Fehlhaltungen verursachen und besser auf die Realsituation des späteren Lebens vorbereiten (vergleiche hierzu die psychoanalytische Theorie von der Bewußtmachung, etwa: Hartmann 1960). Es ist deshalb die Vermehrung der moralischen Texte zu bejahren, aber zugleich eine deutlichere Ausrichtung an den vorhandenen Erkenntnissen über die psychischen Voraussetzungen bei den Jugendlichen zu fordern.

5.3. Übersichtstabelle:

Anteil spezifisch moralpädagogischer Texte

	A	N
1. Klasse:	10%	10%
2. Klasse:	20%	9%
3. Klasse:	13%	12%
4. Klasse:	11%	22%
5. Klasse:		14%
6. Klasse:		
7. Klasse:	23%	19%
8. Klasse:		

6. Der Lebenskreis, dem die moralischen Themen entnommen sind

In diesem und allen folgenden Abschnitten berücksichtigen die Analysen nur noch die Lesestücke mit moralischem Gehalt.

6.1. Kriterien der Analyse:

- 1) Entstammen die Themen dem Lebenskreis
 - der Familie?
 - der Schule?

– der weiteren Familie, dem Dorfe?

– der Natur?

- 2) Wieviele Texte stehen in Beziehung zu Mutter, Vater, Geschwistern?

6.2. Ergebnisse:

1) Im großen und ganzen entsprechen die Resultate den Erwartungen. Die Themenkreise ‹Familie› und ‹Schule› nehmen mit steigendem Alter ab, während der Kreis ‹Weitere Familie (Dorf)› anwächst.

2) Die einzelnen Lebenskreise:

– *Familie*: Die alte Auflage der Lesebücher hebt durch einen kontinuierlichen Rückgang der ‹familiären› Themen mit dem Ansteigen des Lebensalters der Schüler von der neuen ab. Letztere nimmt für die 1. Klasse nur wenige, für die 2. Klasse dagegen 65% der Themen aus dem Familienleben. Von der 3. Klasse an bleibt die Themenzahl konstant. Das Zweitklaßlesebuch bietet somit wiederum eine der kindlichen Entwicklungsstufe angepaßte Themenwahl.

– *Schule*: Der Lebenskreis ‹Schule› ist in seiner Bedeutung für die seelische Entwicklung weniger von einem bestimmten Alter abhängig. Die Analyse zeigt eine Anhäufung von ‹schulischen› Themen in der 2. bis 4. Klasse.

– *Weitere Familie (Dorf)*: Die Unterschiede zwischen den beiden Ausgaben sind nicht erheblich. Im allgemeinen nehmen die Stoffe aus dem weiteren Personenkreis, der außerhalb der Familie liegt, mit den höheren Klassen zu. Eine Ausnahme macht in der neuen Auflage die 1. Klasse, wo 80% der moralischen Texte aus dem weiteren Lebensraum, das heißt den entfernten Verwandten, dem täglichen Straßenbild, dem Dorf gegriffen sind. Dieser Sachverhalt überrascht, nachdem heute jede Entwicklungspsychologie den Anfang für die Hinwendung zur Umwelt beim engen Bereich des häuslichen Milieus ansetzt (vergleiche Tumlrz 1962). Die Ausweitung des Lebensraumes hat zwar schon vor dem 6./7. Altersjahr begonnen, jedoch sollte die Erziehung zu den Werten und Normen auf bereits gesicherten Erlebnisstadien basieren und nicht auf solchen, die erst entdeckt werden.

Es bedürfte einer näheren Untersuchung, um abzuklären, wie weit dieser Gesetzmäßigkeit im genannten Buch nicht genüge getan wird.

6.3. Übersichtstabelle: Lebenskreis der moralischen Themen (in Prozentzahlen)

	Familie						Schule				Natur		Dorf	
	Mutter		Vater		Geschw.		Eltern		Lehrer		Schüler		A	N
	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
1. Kl.	16,5	20			33,5					33,5			16,5	80
2. Kl.		41,5	11	8	11		22	17		8	11	25,5		45
3. Kl.	12,5	5,5					12,5	17	12,5	5,5	12,5	11	12,5	11
4. Kl.	14,5	11,5					3,5				14,5	15,5	7	15,5
5. Kl.		20					5						5	70
6. Kl.														
7. Kl.	16,5		7	3,5		3,5				3,5		3,5	22	3,5
8. Kl.													71	67

7. «Gute» oder «schlechte» Taten als Beispiel

Diese Fragestellung ist durch die lernpsychologischen Untersuchungen und die Diskussion über die Psychohygiene in der Schule (Meng 1961) sehr aktuell geworden. Das Problem der Strafe und die Diskussion über die autoritäre Erziehung haben weitere Voraussetzungen für die Behandlung dieser Thematik geschaffen.

7.1. Kriterien der Analyse:

- 1) Wie oft ist die moralische Norm an einer «guten» Handlung dargestellt?
- 2) Wie oft ist die moralische Norm an einer «schlechten» Handlung dargestellt?

7.2. Ergebnisse:

- 1) Gesamthaft betrachtet tritt beim Vergleich der alten und neuen Lesebücher eine deutliche Abweichung hervor. Die alten Bücher bringen in der 3. und 6. bis 8. Klasse vorwiegend Vergehen, an denen Unrecht und Strafe veranschaulicht werden. Diese Auswahl hängt mit der Vorliebe für «abschreckende» Exempla, die statuiert werden sollen, zusammen.
- 2) Interessanterweise überwiegen bei der alten Ausgabe für die 1. und 2. Klasse die guten Handlungen (1. Klasse = 100%, 2. Klasse = 78%). Die neue Auflage hat ein ausgewogenes Verhältnis, das zwischen 52,5% und 62,5% schwankt. Es fällt allerdings auf, daß in den neuen Lesebüchern der 1. und 2. Klasse schon ungefähr 40% Vergehen, das heißt negative Handlungen einbezogen sind. Zu beachten ist dabei die relativ kleine Zahl von Texten moralischen Inhalts bei der 1. und 2. Klasse. Trotzdem scheint aus

den Befunden eine gewandelte Einstellung in der Themenwahl durch.

Man könnte sagen, in der neuen Ausgabe ist die Hinführung zur Unterscheidung von «Gut» und «Bös» ausgewogener, realistischer. In der alten Ausgabe folgen auf 100% und 78% gute Taten (1. und 2. Klasse) nur noch 25% in den folgenden Jahren, sodaß plötzlich die negativen Handlungen mit 75% überwiegen.

3) Grundsätzlich tendieren die Auffassungen in der pädagogischen Psychologie auf eine große Zurückhaltung bei der Erziehung mit emotional negativ besetzten Erlebnissen. Diese Bestrebungen werden gemeinsam von tiefenpsychologisch und lernpsychologisch orientierten Positionen vorge tragen (als Beispiel Zulliger 1966; Foppa 1966). Nach tiefenpsychologischen Erfahrungen stören affektiv negativ besetzte Eindrücke die Integration der Gehalte. Diese werden dann meistens abgelehnt oder aufgenommen und durch eine kompensatorische Reaktion auf einem andern Gebiet wieder exponiert. Auf alle Fälle fügen sie sich nicht so harmonisch ein wie Erlebnisse unter «gefühlmäßig» angenehmen Vorzeichen. Die Identifikationsinteressen schwinden unter den schlechten Aussichten ihrer Realisierung. Vor allen wird bei Jugendlichen die labile Projektionskraft, die nötig ist, um den weiteren Umweltbegegnungen bejahend entgegenzusehen, noch mehr in Unsicherheit gebracht (vergleiche Heinen 1961; Catell/ Scheier 1961; Séchehaye 1955).

Die Lernpsychologie hat in einer großen Zahl von Experimenten erwiesen, daß emotional positiv belegte Verhaltenswahrnehmungen einen höheren Lernerfolg verzeichnen als indifferente oder negativ besetzte. Das gilt schon für das Be halten von einfachen Begriffsdefinitionen, wo

negative Umschreibungen weniger gut behalten werden als positive. Es trifft aber noch mehr zu, wo umfassende Erlebniseinheiten durch einen emotionalen Charakter geprägt sind (vergleiche die Übersicht über die bisherigen Untersuchungsergebnisse bei Parreren 1966).

7.3. Übersichtstabelle: «Gute» oder «schlechte» Taten als Beispiel (in Prozentzahlen)

	alte Lesebücher		neue Lesebücher	
	gute Tat	schl. Tat	gute Tat	schl. Tat
1. Kl.	100	0	60	40
2. Kl.	78	22	58,5	41,5
3. Kl.	25	75	62,5	37,5
4. Kl.	64,5	35,5	57	43
5. Kl.			50	50
6. Kl.				
7. Kl.	43	57	53,5	46,5
8. Kl.				

8. Belohnung und Strafe

Diese Thematik ist in der neuesten Literatur reichlich besprochen worden. In pädagogisch-psychologischer Sicht gelten die gleichen Grundsätze wie für den letzten Abschnitt über die «guten» und «schlechten» Taten. Wir legen deshalb nur die Resultate der Analyse vor und verweisen auf die bekannte Literatur (neuerdings: Pädagogik der Strafe 1967).

8.1. Kriterien der Analyse

1) Werden die moralisch positiven und negativen Handlungen mit Belohnung und Strafe ausgezeichnet?

Welches Verhältnis besteht im ganzen Lesebuch zwischen Belohnung und Strafe?

2) Ist die «Belohnung»

a) Befriedigung, das heißt spontan aufsteigendes Glücksgefühl?

b) Lob durch andere Personen?

c) Lohn (materieller Art)?

3) Ist die «Strafe»

a) Selbstverachtung?

b) Tadel durch andere Personen?

c) Physische Strafe (Entzug von Gegenständen, Körperstrafe usw.)?

8.2. Ergebnisse:

Das Gesamtverhältnis zwischen «Belohnung» und «Strafe» korrespondiert ungefähr mit der Anzahl

der «guten» und «schlechten» Taten, die im vorangegangenen Abschnitt zusammengestellt wurde. Nur 5 als moralisch zu qualifizierende Texte aus allen 9 Lesebüchern gehen ohne ausdrückliche Strafe oder Belohnung aus. Die Beurteilung des normverpflichteten Handelns wird sonst den Schülern immer klar vorgelegt, was insbesondere in den höheren Klassen nicht nur von Vorteil sein wird (eigenes Problemfinden, Ambivalenz vieler Normen, persönliche Urteilsbildung).

2) Die Erhebungsresultate belegen ein Überwiegen an physischen Strafen in der alten Auflage. Die Lesebücher belegen damit die gewandelte Auffassung in der Anwendung der Erziehungsmittel, insbesondere der Strafe (Trost 1966). Positiv zu werten ist das Ausscheiden aller Erzählungen mit Strafen, die das Kind an sich selbst durchzuführen hat, also Selbstverachtung, Selbstbeschämung oder ähnliche Vorgänge (vergleiche Tabelle 8.3.).

Der zentrale Punkt dieser Problematik ist die Tatsache, daß die Moralphädagogik in der Schule auf noch nicht gefestigte Persönlichkeitsstrukturen einwirkt. Zudem ist der Austrag von ungelösten Aufgaben durch einen Rückgang auf den Handelnden selbst höchst zweideutig, indem dadurch entweder eine vollkommene Lösung (Sublimation) der bestehenden Spannung, aber ebenso leicht ein wachsendes Verfallen an die unbewältigte Situation eingeleitet werden kann. (Diese Probleme werden gut dargestellt unter anderem bei Oraison 1959, dort besonders Coudreau; Hesnard 1954; Rudin 1960; McClelland 1966.)

3) In der Verteilung von «Lohn» und «Lob» erweisen sich die neuen Lesebücher im Gegensatz zu den alten ausgewogener. Sie beginnen in der ersten Klasse mit einer hohen Zahl von anschaulichen, sinnlich erfaßbaren Qualifikationen des moralischen Handelns, um mit zunehmendem Alter die äußerlichen Sanktionen übertreten zu lassen.

Beim Kriterium «Befriedigung über die gute Tat durch spontanes Glücksgefühl» ist die stufenmäßige Aufgliederung den Entwicklungsschritten gut angepaßt. Das Verständnis dieser Art von Normgebung setzt die Fähigkeit voraus, den Zusammenhang zwischen Handlungsmotiv und Handlungseffekt zu sehen (vergleiche Piaget 1954, besonders Seite 49ff). Diese Fähigkeit entfaltet sich vor allem von der 2./3. Klasse an, was in den Lesebüchern beachtet wird.

8.3. Übersichtstabelle: Belohnung und Strafe (in Prozentzahlen)

	Belohnung						Strafe					
	Befriedigung		Lob		Lohn		Verachtung		Tadel		Strafe	
	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
1. Kl.	50	20	17		33	40						40
2. Kl.	78	25,5		33	21,5		11	20		10	11	11,5
3. Kl.	12,5	56,5	12,5	5,5			12,5			38	62,5	
4. Kl.	21,5	56,5	21,5		21,5			32	35,5	11,5		
5. Kl.		30		10		10		10		20		20
6. Kl.												
7. Kl.	43	50		3,5				3,5	28,5	20	28,5	23
8. Kl.												

9. Der Träger der Normvorschriften (Motivationsträger)

Diese Frage hat eine zweifache Bedeutung:

- Wie die Untersuchungen in der Sozialpsychologie zeigen, hat der Mensch in jedem Alter seine bestimmten Beziehungspersonen. Zu diesen besitzt er ein erhöhtes Vertrauen und nimmt in ihrem Rahmen leichter Anpassungen an ungewohnte Verhaltensformen auf. Werden diese Personenkreise in Erziehung und Unterricht nicht berücksichtigt, sinkt die Erfolgsaussicht für die pädagogischen Bemühungen.
- Die Integration von Werten und Normen verbindet sich stark mit dem Personenkreis, der diese vorgeschrieben hat. Da Normerlebnisse aufgrund ihrer Vielschichtigkeit seelisch eine breite Wirkung haben, werden einzelne Ereignisse gerne verallgemeinert. Im Bereich der religiös fundierten Moral kann die Ablehnung einiger moralischer Regeln zur Ablehnung der gesamten Religion führen. Die Untersuchung der Lesebücher ist deshalb von folgenden Gesichtspunkten angegangen worden:

9.1. Kriterien der Analyse

- Welche Personen geben die Hinweise auf normgerechtes Handeln?
 - Erwachsene?
 - Gleichgestellte Kinder oder Jugendliche?
- Findet der Handelnde selber zur rechten Norm?
 - Spontan?
 - Nach Überlegungen?

9.2. Ergebnisse:

- Zwischen der alten und der neuen Ausgabe

ist nicht eine durchgehende Differenz festzustellen, außer daß in der ersten durchschnittlich mehr Erwachsene die Norm vorschreiben. Die Moralerziehung erhält dadurch ein autoritäres Gepräge (vergleiche auch Überwiegen von physischen Strafen). Der autoritäre Erziehungsstil ist schon öfters untersucht worden (gute Übersicht: Hermann 1966). Die Ergebnisse (etwa: Boehm 1957) zeigen, daß dies die Wirkung der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen in jeder Hinsicht beeinträchtigt.

Viele Nachprüfungen von Piagets Befunden über das moralische Urteil beim Kinde (vor allem sozialpsychologischer und soziometrischer Art) haben bestätigt, daß die Normbeziehungen der Kinder besonders vom 6. bis 9. Lebensjahr an über die Gleichaltrigen aufgebaut wird. Man hat diese Periode im Gegensatz zur vorausgehenden ‹kleinkindlich-egoistischen› als ‹realistische› Periode bezeichnet. Das Kind strebt von sich aus auf eine Anpassung im Kreise seiner Altersgenossen hin, wobei die Übernahme von Führerstellen durch einzelne Glieder der Kindergruppen nur die Bestätigung geben. Die ehemalige Autorität der primären Beziehungspersonen, der Eltern, wird auf neue Personen übertragen. Diese Wandlung vollzieht sich langsam und kann im Grunde nicht mit einem bestimmten Lebensjahr festgelegt werden.

Sicher ist nach den bisherigen Forschungen, daß die moralischen Regeln auf alle Fälle – spätestens mit der Adoleszenz – von den Erwachsenen der frühen Kindheit abgelöst und in die Ebene der gleichaltrigen Mitmenschen übertragen werden. Dieser Ablösungs- und Umpolungsprozeß bereitet desto mehr Schwierigkeiten, je später er vorgenommen werden muß. Hier kann nur die

Moralpädagogik des schulischen Unterrichts eine positive Beihilfe leisten, wenn sie frühzeitig, das heißt von der ersten Klasse an, den horizontalen Normenaustausch fördert.

2) Das heißt konkret: die sozialen und besonders die moralischen Normen sollen in den Lesestücken nicht betontermaßen von den höhergestellten Erwachsenen den Kindern auferlegt werden, sondern aus den Kreisen der gleichaltrigen Mitschüler herauswachsen. Das ist beim inhaltlichen Aufbau der Geschichten (Religionsunterricht, Lesebücher) wie bei der Bearbeitung in der Stunde zu erreichen.

Ganz abgesehen von der seelischen Gesundheit der Kinder, der damit besser gedient ist, sind höhere Lernerfolge zu erwarten.

3) Die neue Auflage der Lesebücher entspricht diesen Gesetzmäßigkeiten in höherem Maße als die alte, doch ließen sich auch hier einige Verbesserungen anbringen (vergleiche Tabelle 9.3.). Eindeutig günstiger ist hingegen in der neuen

Auflage die Verringerung der von Erwachsenen vorgeschriebenen Normen und Gebote.

Als positiv zu vermerken ist der Rückgang der vielen «spontanen» guten Taten vom alten zum neuen Lesebuch der ersten Klasse. Daß 50% aller guten Taten spontan erfolgen, wirkt unrealistisch und fördert zu viele nicht fundierte Projektionen. Die Gewinnung der sozialen und sittlichen Normen sollte sich in zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen vollziehen, wo sie in der Praxis zu verwirklichen sind. Sowohl die tägliche Beachtung der Regeln gesellschaftlichen Lebens, wie deren Aneignung geschieht im Raum der intersubjektiven Relationen. Hier treffen sich die psychoanalytischen, die lernpsychologischen und die erziehungswissenschaftlichen Auffassungen wie kaum an einem Punkte. Das «dialogische» und das «anthropologische» Prinzip der Erziehungswissenschaft weisen sich als wirklichkeitsadäquat aus und bieten sich als Leitlinie für den Aufbau der Moralpädagogik an.

9.3. Übersichtstabelle: Die Träger der Normvorschriften (Motivationsträger) in Prozentzahlen

	Erwachsene		Gleichgestellte		der Handelnde selbst			
	A	N	A	N	A	N	A	N
1. Kl.	50	40		20	50	20		20
2. Kl.	33	66	11		22	17	34	17
3. Kl.	50	39	13	11			37	50
4. Kl.	36	38	7	12	28	29	29	21
5. Kl.		20		30		30		20
6. Kl.								
7. Kl.	43	33	7		25	16	25	50
8. Kl.								

10. Zusammenfassung

1) Die Untersuchung bezweckte eine Bestandsaufnahme über die inhaltliche und unterrichtsmethodische Gestaltung der Moralpädagogik in 2 Lesebuchreihen für das 1. bis 8. Schuljahr. Von der Fülle der Resultate, welche in den Tabellen

zusammengestellt sind, konnten nur einige Aspekte näher diskutiert werden. Hauptanliegen der Analyse war es, Vergleichsdaten für die künftige Auswahl von Lesetexten unter sozial- und moralpädagogischen Gesichtspunkten vorzulegen.

2) Die Gegenüberstellung der alten und neuen Auflage der beiden Lesebuchreihen hat gezeigt,

Dürfen wir Sie nochmals um die Bezahlung der ausstehenden Abonnementsbeträge für das Jahr 1968 bitten. Ersparen Sie sich die Nachnahmekosten. Postcheck-Konto 60 - 233 40, Luzern. Administration «Schweizer Schule», Zug.

daß letztere gesamthaft besser der seelischen Entwicklung der Schulkinder angepaßt ist und mehr Aussicht auf die Realisierung ihrer Normen haben kann. Sie wirkt weniger autoritär, dafür sozial integrativer. Die Verarbeitungsmöglichkeit der sittlichen Regeln wird durch die Phantasie anregende Illustrationen unterstützt. Die Normen sind zahlenmäßig weniger emotional negativ besetzt. Sie werden – ihrem komplexen Charakter entsprechend – weniger linear-worthaft zum Lernen vorgesetzt, sondern in erlebnismäßig breiten Texten in den bestehenden Normhorizont eingefügt.

3) Die moralischen Gebote werden dadurch besser integriert. Die Normen sind weniger exakt thematisiert und auf einzelne Akte zugespielt. Es werden breiter angelegte Einstellungen eingeübt. Die sozialen und moralischen Normen sind in den neuen Lesebüchern bedeutend weniger mit religiösen Gehalten verflochten und laufen weniger Gefahr, wenn sie einmal abgelehnt werden, den gesamten religiösen Bereich mitzuziehen.

4) Die Untersuchungsergebnisse machen die Tendenz deutlich, die Auswahl der moralpädagogisch relevanten Texte nach lernpsychologischen und psychoglygienischen Gesichtspunkten zu orientieren. Damit werden die idealen Normen des gesellschaftlichen Lebens sicherer realisiert und die harmonische Persönlichkeitsentwicklung besser gewahrt.

Zitierte Literatur:

- Bittner G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung.* München 1967.
- Böhm L.: Moral judgement: a cultural and subcultural comparison with some Piaget's research conclusions.* In: *International journal of psychology*, 1, 1966, 143–150.
- Bucher Th.: Zur Gestaltung der Oberstufe unserer Volksschulen.* In: *Schweizer Schule*, 54, 1967, 453–461.
- Cattell R. B. / Scheier I. N.: Meaning and measurement of neuroticism and anxiety.* New York 1961.
- Claessens D.: Familie und Wertesystem.* Berlin 1962.
- Foppka K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten.* Köln 1965.
- Frey K.: Zur Möglichkeit der psychologischen Systematisierung des Gewissens.* In: *Archiv für Religionspsychologie*, 1967, Band 9.
- Frey K.: Anthropologie und individuelle Gewissensentfaltung.* In: *Menschenbild und Menschenführung – Festschrift E. Montalta*, Freiburg 1967.
- Egger E.: Das Schulbuch – seine Bedeutung, seine Geschichte und Zukunft.* In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 111, 1966, 923–924.
- Hartmann H.: Ich-Psychologie und Anpassungsproblem.* Stuttgart 1960.
- Herrmann Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile.* Göttingen 1966.
- Heinen W.: Um die Seele des Kindes.* Hamm 1963.³
- Hesnard A.: Morale sans péché.* Paris 1954.
- König E.: Die Berufswelt in den Lesebüchern der 5. Klasse.* In: *Berufsberatung und Berufsbildung*, 52, 1967, 20–28.
- Kohlberg L.: Moral development and identification.* In: *Child psychology. The sixty-second yearbook of National Society for Study of Education (NSSE)*. Part I. Chicago 1963, 277–332.
- Krech D. / Crutchfield R. S. / Ballachey E. L.: Individual in society.* New York 1962.
- Kunz L.: Das Schuldbeußtsein des männlichen Jugendlichen.* Luzern 1949.
- McClelland D. C.: The achieving society.* Princeton 1961.
- Meng H.: Zwang und Freiheit in der Erziehung.* Bern 1961.³
- Monakow C. von: Gehirn und Gewissen.* Zürich 1950.
- Montefiore A.: Moral philosophy and the teaching of morality.* In: *Harvard educational review*, 35, 1965, 435–449.
- Oerter R.: Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit.* München 1966.
- Oraison M. (Hrsg.): Le péché.* Bruxelles 1959.
- Pädagogik der Strafe.* Herausgegeben vom Willmann-Institut. Freiburg 1967.
- Parreren C. van: Lernprozeß und Lernerfolg.* Braunschweig 1966.
- Petrillowsitsch N. (Hrsg.): Das Gewissen als Problem.* Darmstadt 1966.
- Piaget J.: Das moralische Urteil beim Kinde.* Zürich 1954.
- Reymond-Rivier B.: Le développement social de l'enfant et de l'adolescent.* Bruxelles 1965.
- Rudin J.: Psychotherapie und Religion.* Olten 1960.
- Sechehaye M.-A.: Die symbolische Wunscherfüllung.* Bern 1955.
- Tobler M.: Schatten über dem Schulbuch.* In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 112, 1967, 646–649.
- Trost Fr.: Die Erziehungsmittel.* Weinheim 1966.
- Tumlirz O.: Jugend- und Charakterkunde.* Bad Heilbrunn 1962.
- Thun Th.: Die religiöse Entscheidung der Jugend.* Stuttgart 1963.
- Undeutsch U.: Die psychische Entwicklung der heutigen Jugend.* München 1966.
- Vetter A.: Die Erlebnisbedeutung der Phantasie.* Stuttgart 1950.
- Zulliger H.: Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kindertiefenpsychologie.* Bern 1966.²