

Wert(e)voll unterrichten – Herausforderung Value-and-Knowledge-Education

Oswald Klappacher

o.klappacher@sbg.at, PH Salzburg, 5020 Salzburg

1 Einleitung

„Handeln braucht Werte“ – eine Forderung, die in letzter Zeit in Politik und Wirtschaft immer häufiger eingefordert wird. In den Schulen wird diese didaktische Zielsetzung meist den Fachbereichen Religion und Ethik zugeordnet. Der Beitrag möchte die Wichtigkeit dieser Thematik für GW aufzeigen und ein methodisches Instrument – die Value-and-Knowledge-Education (VaKE-Methode) – als Möglichkeit für einen pluralen und kontingenten, wertorientierten GW-Unterricht in Erinnerung bringen.

2 Welt im Wandel – Wertpluralismus

Die Welt ist medial kleiner geworden, aber nicht überschaubarer. Gesellschaft, menschliches Miteinander sind geprägt von Veränderungen. Familie, Ausbildung, Arbeitswelt, Freizeitverhalten sind neu zu definieren. Sozialisation läuft heute unter anderen Rahmenbedingungen ab. Die Dynamik der Veränderung nimmt zu. Wandel passiert, ob wir wollen oder nicht und bestimmt entscheidend den Sozialisationsprozess, den jeder von uns durchläuft. Bei einer typologischen Gegenüberstellung von traditionaler und moderner Gesellschaft wird offensichtlich, dass der mitteleuropäische Mensch in seiner Geschichte noch nie so viele Freiheiten hatte, die eigene Entwicklung zu gestalten und die Lebensanforderungen selbständig zu meistern. Die neuen/modernen Lebensbedingungen öffnen einem heute zahlreiche Optionen im Beruf, in der Partnerwahl, im Konsumverhalten, in der Freizeit und sogar in weltanschaulichen Bereichen. Durch die zunehmenden Wahlmöglichkeiten des meist nicht mehr lokal gebundenen Umfelds erfahren gesellschaftliche Vorgaben neue Wertungen. Unsere Lebenswelt ist gekennzeichnet durch einen Wertpluralismus; durch ein Nebeneinander und Gegeneinander, einen raschen Wandel von verschiedenen Normen, Idealen, Menschenbildern und Handlungsleitlinien (Herzig 1998: 20–23). Damit einher geht oft der Verlust moralischer Sicherheit, die durch gesellschaftliche Normen vorgegeben war. Das Gefühl von Stabilitätsverlust und Orientierungslosigkeit können Folgen sein. Viele haben den Eindruck: Wir sind nicht mehr das, was wir können, sondern das, was wir haben. Unser Leben ist bestimmt von einem Paradoxon: The 14th Dalai Lama (2005) formuliert dies treffend als „The Paradox of our Age!“

„We have bigger houses but smaller families,
more conveniences, but less time;
We have more degrees, but less sense;
more knowledge, but less judgement;

more experts, but more problems;
more medicines, but less healthiness;
We've been all the way to the moon and back,
but have trouble crossing the street to meet
the new neighbour.
We built more computers to hold more
information to produce more copies than ever,
but have less communication,
we have become long on quantity,
but short on quality.
These are times of fast foods
but slow digestion;
Tall man short character;
Steep profits but shallow relationships.
It's a time when there is much in window
but nothing in the room".

Schule ist deshalb gefordert, sich dieser Herausforderung zu stellen und Schüler und Schülerinnen Hilfestellung und Orientierung bei der Weltaneignung zu bieten.

3 Wertevielfalt – Wertehierarchie

Falsch ist meines Erachtens, wie häufig behauptet wird, dass es keine anzustrebenden Werte mehr gäbe, sondern dass ein großes Angebot an Werten vorhanden und somit die Orientierung jedes Einzelnen auf der Suche nach den eigenen Orientierungswerten erschwert ist. Erschwert wird jede Werte-Diskussion auch dadurch, dass Begriffe wie Werte, Norm, Moral und Ethik Bezeichnungen voller Übergänge, Überschneidungen und Brüche sind. Gemeinsam zeigen sie den Orientierungscharakter von Denken, Fühlen und Handeln des Menschen (Werner 2002: 46).

Weiter ist zu bedenken: Werte werden von Menschen definiert, nicht durch eine Ethik gebildet, sondern durch diese geklärt, bestätigt, begründet und in eine Hierarchie gebracht. Werte können auch nicht abgeschafft werden, wenn doch, dann waren es keine Werte, sie können allenfalls verleugnet werden (Hentig 2001: 26, 29).

Je nach Zeit, Kultur und Gesellschaft besteht ein anderes Wertesystem und eine andere Wertehierarchie. Aus sozialer Sicht dienen Werte meist der Aufrechterhaltung der Strukturen eines Gesellschaftssystems, indem sie allgemeingültige Standards repräsentieren. Aus individueller Sicht regeln sie soziale Beziehungen zwischen den jeweiligen Individuen und haben für die einzelne Person eine handlungsleitende Funktion. Sie dienen als Kriterien zur Bewertung von Ereignissen, Beziehungen wie Erfahrungen und spielen besonders in unbestimmten, komplexen Situationen eine wichtige Rolle als Orientierungshilfe (Standop 2005: 14 ff.).

4 Bildung und Werteerziehung

Die Schulzeit stellt eine entscheidende Gestaltungsphase für die weitere Biografie dar, sie sollte auf gegenwärtige und zukünftige Lebensaufgaben vorbereiten. Bildung sollte meines Erachtens auf Werteerziehung beruhen. Werteerziehung ermöglicht Orientierung, kann Maßstäbe aufzeigen, die die persönliche Identität schützen, Wahlmöglichkeiten bieten entlang der Lebens- und Berufswege erfolgreich gegangen werden können. Richtig verstandene Werteerziehung muss aber auf pluralen und kontingenten Werten basieren, denn Bildung darf nicht zum Utilitarismus (lat. utilitas, Nutzen) verkümmern. Grundlage für die Bewertung einer Handlung sollten ethische Werte sein und nicht der ökonomische Nutzen. Schule, die sich dem Diktat des Nützlichkeitsprinzips unterwirft, verabschiedet sich auch von Bildung. Denn Bildung im Sinne einer pluralen Werteerziehung zielt auf die *Fähigkeit eines Menschen kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln* (Jank & Meyer 1991: 211).

Aber nicht nur die Zielsetzung ist zu beleuchten, sondern auch die Zielverwirklichung. Die Sichtweise von Bildung steht somit direkt in Wechselbeziehung zur Sichtweise von Unterricht. Steht Bildung im Mittelpunkt, so ist Werteerziehung unumgänglich. Werte bestimmen das menschliche Miteinander, sind Grundlage für eine funktionierende Beziehung. In der Schule sollte die Beziehungsebene / Wertebene eine besondere Rolle spielen. Fatke (1983: 19f.) nennt drei zentrale Forderungen für den Umgang mit Kindern. Sie sollten

- als aktives Wesen, das sich entwickelt, indem es in eine Auseinandersetzung mit der Welt eintritt, diese Welt strukturiert und dabei sie und sich selbst verändert;
- als kompetentes Wesen, das zunehmend über die Fähigkeiten zur Weltaneignung verfügt und im Vergleich zum Erwachsenen nicht als mangelhaft, sondern als qualitativ andersartig angesehen werden muss und
- als Interaktionspartner, der nicht ausschließlich nach den Vorstellungen des Erwachsenen geformt, gebildet, sozialisiert wird, sondern seinerseits auch auf den Erwachsenen einwirkt und somit Prozesse der Sozialisation und Erziehung aktiv mitgestaltet

gesehen werden. Hentig (2005) bringt – wie ich meine – die zentrale Herausforderung der heutigen Jugend im Untertitel „*Von der nützlichen Erfahrung wieder nützlich zu sein!*“ des Werkes auf den Punkt. Werteerziehung muss sowohl auf der Wertschätzung des Individuums als auch einer fachlichen und thematischen Umsetzung beruhen.

Die Frage, wie sich moralische Einstellungen, Werthaltungen und Wertorientierungen beim Menschen entwickeln und wie pädagogisch auf diese Entwicklung eingewirkt werden kann, hat in der Erziehungswissenschaft eine lange Tradition und führte zur Formulierung verschiedener Ansätze der Moralentwicklung und Werteerziehung (Herzig 1998: 41). Der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg geht davon aus, dass sich die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit in Stufen vollzieht. Die Stufen werden schrittweise durchlaufen, ohne dass die Person eine Stufe überspringt oder auf Dauer von einer höheren auf eine darunter liegenden Stufe zurückkehrt (Uhl 1996: 81). Sie führen lt. Kohlberg von Autoritätsgehorsam und Strafe zur Orientierung an universalen und moralischen Prinzipien (vgl. Weißböck 2010). Untersucht hat Kohlberg die Begründungen der Normen anhand moralischer Dilemmata, also Konflikten zwischen zwei moralischen Ansprüchen. Besonders bekannt ist „*Das Heinz-Dilemma*“:

Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2 000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20 000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10 000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: „Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen“. Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll. Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?“ (Kohlberg 1995).

Schüler/innen werden durch diese Fragestellungen gezwungen, eine auf Werten beruhende Entscheidung zu treffen und diese zu argumentieren. Durch die Analyse der Argumentation kann auf die Entwicklungsstufe der moralischen Urteilsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen geschlossen werden.

5 Wertevoll GW

Wert(e)voller GW-Unterricht ist keine neue didaktische Forderung. Wertorientierung wird bereits seit Jahren von verschiedenen Geografie-Didaktikerinnen und Didaktikern und durch den Lehrplan eingefordert. Nach Böhn (1999: 174) zielt Werteerziehung im Geografie-Unterricht „auf raumbezogene Handlungskompetenz, die aus einer Bejahung ethischer Einstellungen resultiert.“ Er listet folgende Bildungsziele ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf:

- humanistische Werte, wie Völkerverständigung, Menschenrechte, Emanzipation,
- kritisch-emanzipatorische Werte, z. B. Mündigkeit bei der Teilnahme an raumwirksamen Planungsentscheidungen,
- ökologische Werte, z. B. Naturbewahrung, nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen (Umwelterziehung),
- religiöse Werte, z. B. Ehrfurcht vor der Schöpfung, politische Werte, z. B. Demokratie.

Birkenhauer (2000,10 f.) verweist darauf, dass Werteerziehung eine menschlich-existentielle Kategorie und Aufgabe jedes Schulfaches und somit ein generelles curriculares Prinzip ist. Birkenhauer listet auch auf, worauf im Unterricht besonders Wert gelegt werden sollte:

- Von der subjektiven Betroffenheit zur Einsicht in die subjektive Bedeutsamkeit
- Lebendigkeit und ‚Leiblichkeit‘;
- unbedingte Authentizität und Glaubwürdigkeit unter Einschluss von Wahrhaftigkeit;
- Gestaltung von ‚Lebensszenen‘ mit inhaltvollen Fragestellungen;
- Bewusstmachen der Relativität des Ichs in Gesamtzusammenhängen;
- aufgreifen ästhetischer Sensibilisierung bzw. Sensibilisieren dafür.

Eine wesentliche Rolle spielt die Wertebildung und Wertefindung in der synergetischen Geografie-Didaktik. Im Zentrum des synergetischen Modells (Klappacher 2008: 15) steht der Mensch als handelndes Wesen. Das allgemeindidaktische Fundament bilden die Kritisch-konstruktive und die Ästhetische Didaktik. Der Unterricht wird als ein Interaktionsprozess von LehrerInnen und SchülerInnen (= Akteure) gesehen, und durch die Vorgabe von fünf geografiedidaktischen Leitthesen¹ wird ein methodischer Handlungsrahmen geschaffen, der nicht auf einer isolierten Sicht der Methodik beruht. Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft sollen sich sinnvoll ergänzen. Sie zielen auf Schlüsselqualifikationen wie Eigeninitiative, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität. Qualifikationen, die auf Wertebildung und Werteentwicklung zielen, werden explizit gefordert:

- Verständnis für Raumgestaltung und umweltbewusstes Handeln entwickeln
- Volks- und weltwirtschaftliche Zusammenhänge erfassen und auf die eigene Lebenswelt projizieren können
- Globale Entwicklungsunterschiede bewerten und einen Beitrag zum Abbau leisten und fördern
- Friedliches Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen fördern und beispielhaft vorleben (Klappacher 2008: 30)

Der Trugschluss könnte jetzt sein zu glauben, dass es einen verbindlichen Wertekatalog in GW (Völkerverständigung, Menschenrechte, Demokratie...) gäbe, an dem sich Unterricht nur zu orientieren bräuchte. Dem ist aber nicht so, dies wird mehr als deutlich, wenn es im konkreten Fall eines Konfliktes mit Entscheidungsdruck eine demokratische, tolerante, friedvolle, nachhaltige Antwort zu finden gilt. Nicht der Wertekatalog darf im Vordergrund stehen, sondern Unterricht muss auf die Entwicklung eines pluralen und kontingenten Werteverständnisses zielen. Eine didaktische Möglichkeit sich dieser Herausforderung zu stellen und kontrovers aufzuarbeiten gibt die Value-and-Knowledge-Education (VaKE) vor.

6 VaKE – Wissenserwerb und Werteerziehung als Unterrichtsmodell

Value-and-Knowledge-Education ist eine Unterrichtsmethode, die Wissenserwerb und Werteerziehung miteinander verbindet. Sie ist auf der konstruktivistischen Didaktik aufgebaut. Das Grundgerüst besteht nicht aus der Vermittlung von Werten und Wissen wie im herkömmlichen Unterricht, sondern das selbstständige Lernen gilt als Basis. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich intensiv mit verschiedenen – wertbezogenen wie auch inhaltlichen Sichtweisen zu einem themenbezogenen Problem auseinander. Während konventioneller Instruktions-Unterricht meistens auf den unteren drei Ebenen Wissen, Verstehen und Anwenden beruht, zielt konstruktivistischer Unterricht auf die drei höheren Stufen Analyse, Synthese und Bewertung. Im Vordergrund steht nicht die Quantität an Kenntnissen, sondern der Erkenntnisprozess, die Lernenden sollten mit dem gelernten Wissen umgehen und dieses anwenden können (vgl. Weinberger 2008:22).

¹ Nicht nur hören, sondern verstehen – Nicht nur sehen, sondern erkennen – Nicht nur alleine, sondern öfter gemeinsam – Nicht nur wissen, sondern können und eigenverantwortlich handeln – Nicht nur oberflächlich, sondern persönlich betroffen und kritisch reflektiert wahrnehmen (vgl. Klappacher 2008)

Die Methode ist inhaltlich offen und auf den Aufbau von Anordnungen und Haltungen angelegt. Ausgangspunkte bei dieser Methode ist ein Dilemma – eine Zwangslage – die eine Entscheidung erfordert, für die es jedoch keine eindeutige Lösung gibt. Das Dilemma soll zunächst bei den Lernenden die notwendige Disposition von Offenheit, Kreativität und Urteilkraft stärken (Rhode-Jüchtern 1995: 17). Die Dilemma-Diskussion kann jedoch nur dann gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Konfliktsituation der Hauptpersonen nachvollziehen können und davon emotional betroffen sind. Bei der schulischen Umsetzung der Dilemma-Geschichte sollte, wie Erfahrungen aus der Praxis ergaben, beachtet werden, dass

- die Dilemma-Geschichte zielgruppengerecht ist und die inhaltliche Aussage des Dilemmas Alter und emotionale Belastbarkeit der Zielgruppe berücksichtigt,
- der Aufbau des Wertekonflikts klar und eindeutig und
- der Ausgang des Themas offen ist.

Mit der Dilemma-Geschichte ist aber erst ein erster wesentlicher didaktischer Schritt gesetzt. Für den weiteren erfolgreichen Unterrichtsverlauf sind weitere klare didaktische Rahmenvorgaben notwendig. Vorgaben für eine qualitative Dilemmadiskussion veröffentlichte das Stadtamt Zürich (2008):

- Ergebnisoffenheit; der Austausch von Gedanken und Meinungen sollte ermöglicht werden.
- Angenehme respektvolle Gesprächsumgebung.
- Die Dilemma-Diskussion sollte nicht ausufern.
- Das Gespräch zwischen Schülerinnen und Schülern steht im Vordergrund und
- die Lehrperson sollte das Gespräch nur leiten, ohne dass sie persönliche Meinungen und Ansichten einbringt.

Der Wahl des Dilemmas kommt bei dieser Methode folglich eine zentrale Rolle zu. So schwierig es auf den ersten Blick erscheint, ein solches Dilemma für den Schulgebrauch zu finden, so alltäglich ist man mit ihnen konfrontiert: Beispielsweise Einkauf – Fairtrade/Nicht Fairtrade? Bio/Nicht-Bio? Fleisch/kein Fleisch. Wichtig ist dabei zu beachten, dass es nicht um ein Verabreichen, sondern um das Erarbeiten von moralischen Urteilen geht.

Ein komplexeres Beispiel für die 8. Klasse (12. Schulstufe) wurde von den GW-Studierenden in der Lehrveranstaltung „Neue Lehr- und Lernformen“ an der Universität Graz mit Hilfe der VaKE-Methode am Beispiel einer Auslandsadoption umgesetzt (Duschek et al. 2009).

Der folgende didaktische Leitfaden ist als Hilfsmittel für einen erfolgreichen Einsatz der VaKE-Methode zu sehen und beruht im Wesentlichen auf Weinberger et. al 2008. Die Grafik soll einen ersten Einblick in die komplexe VaKE-Methode ermöglichen und eine Zusammenschau über den Ablauf eröffnen. Im Anschluss daran werden die einzelnen Schritte erläutert und Hilfestellungen für die Umsetzung in der Praxis geboten. Die Anzahl der Schritte wurde vereinfacht und Erkenntnisse aus der Praxis wurden verstärkt eingearbeitet.

Schritt 1: Wertekonflikt einführen

- **Interesse für das Thema wecken und Vorwissen aktivieren;** das Wissen kann auf unterschiedliche Weise aktiviert werden, z. B. mit Filmausschnitten, Zeitungsberichten, etc.
- **Dilemma-Geschichte präsentieren;** Dilemma-Geschichte muss nachvollziehbar und real sein.
- **Entscheidung schriftlich festhalten und Problemabstimmung durchführen;** es ist hilfreich, die spontanen Entscheidungen und Begründungen zu notieren; dann abstimmen.

Ablauf eines VaKE-Unterrichts

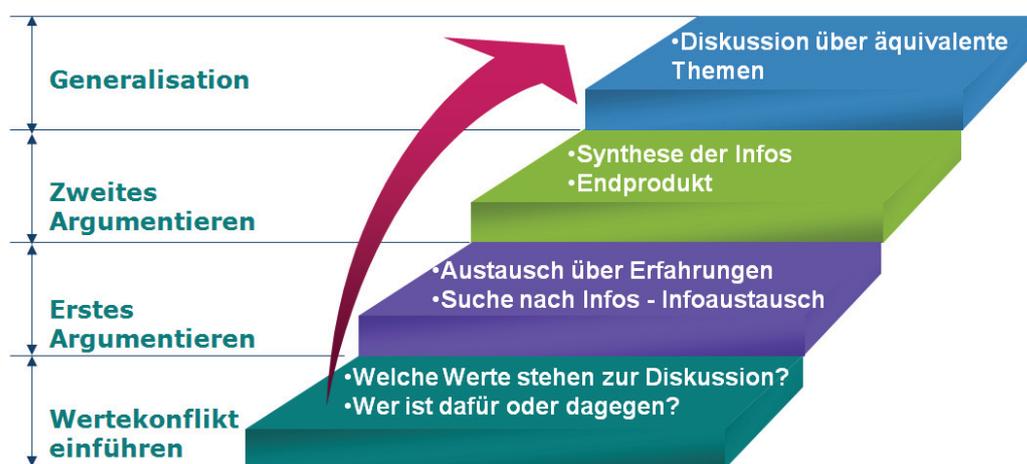


Abb. 1: Ablauf VaKE-Unterricht (Duschek et al. 2009 nach Weinberger).

Schritt 2: Erstes Argumentieren

- **Gruppen bilden;** Schüler/innen bilden Gruppen von drei bis vier Personen, die unterschiedliche Ansichten vertreten.
- **Argumente formulieren, austauschen und reihen;** Die jeweiligen Gruppen haben die Aufgabe, ihre Argumente auszutauschen und die zwei bis drei stärksten Pro- und Contra-Argumente innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens schriftlich festzuhalten.
- **Austausch von Erfahrungen;** Sesselkreis bilden, während der Diskussion sollten sich die Schüler/innen gegenüber sitzen; dadurch wird die Dynamik der Diskussion gesteigert. Diskussionsregeln müssen eingehalten werden.

Herausfordernde Fragen dienen dazu, eigene Bewertungen und Entscheidungen tiefer darzulegen und zu begründen, dadurch betrachten die Lernenden den Konflikt von möglichst vielen Seiten und gelangen somit zu einer umfassenden Lösung, die alle möglichen Perspektiven berücksichtigt. *Gruppentausch möglich;* im Laufe der Diskussion kann es zu einem Standpunkt-

wechsel kommen. Falls ein solcher Standpunktwechsel eintritt, hat die Person die Option, die Gruppe zu wechseln.

- **Informationssuche;** die Informationsrecherche erfolgt in Teams, wobei die Mitglieder unterschiedliche Standpunkte zum Wertekonflikt haben können. Eine Gruppengröße zwischen vier und sechs Personen ist meist optimal. *Unterrichtsprodukt festlegen;* die Gruppen entscheiden nun über die Gestaltung des Feedbacks, dies kann in unterschiedlicher Form passieren. Das Team stellt entweder ein gemeinsames Produkt her oder die verschiedenen Gruppen machen unterschiedliche Produkte, welche sowohl den Inhalts-Aspekt als auch den Werte-Aspekt berücksichtigen müssen. *Zeitplan vereinbaren;* es wird ein Zeitplan über den Abschluss der Informationssuche und Fertigstellung des Produkts vereinbart. Die Zeit sollte dem Umfang des Themas angepasst werden. *Informationsquellen anbieten;* den Lernenden sollen unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung stehen, wobei die Informationsquellen den unterschiedlichen Interessen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden angepaßt werden sollen.
- **Austausch von Information und Bewertung;** jedes Team stellt die gefundenen Informationen vor und erläutert die Gestaltung des Unterrichtsprodukts. Der Informationsaustausch sollte in einer entspannten Atmosphäre erfolgen; nach der Präsentation erfolgt Diskussion und Bewertung; während des Vortrags sollen Fragen notiert werden.

Schritt 3: Zweites Argumentieren

- **Neue Erkenntnisse in Argumente einbauen und Argumente austauschen;** wichtige Fakten für jede Entscheidung stichwortartig festhalten, anschließend Plenumsdiskussion. Falls notwendig sollen neu aufgekommene Fragen geklärt werden, dies können Wissensfragen sowie auch neue Wertekonflikte sein.
- **Endprodukt, Synthese;** im Vordergrund steht die Anwendung des gelernten Wissens, wobei stets die Argumentation berücksichtigt wird. Präsentationen können z. B. als Interview, Publikumsdiskussion, Quiz, Pressekonferenz usw., z. B. im Rahmen eines Elternabends erfolgen.

Schritt 4: Generalisierung

- **Gemeinsame Diskussion über verwandte Themen;** Zeitrahmen vorgeben und auf mögliche aktuelle Themen ansprechen – allgemeingültige Erkenntnisse nochmals herausstreichen!

7 Resümee

In der heutigen alltäglichen Schuldiskussion stehen meist Bildungsstandards im Vordergrund. Haltungen und Werte sind, obwohl sie in den alltäglichen politischen und wirtschaftlichen Diskussionen vermehrt gefordert werden, meist ausgeblendet. Aber gerade eine plurale und kontingente Wertebildung ist ein wesentliches Fundament für eine umfassende Bildung. Bildung im Sinne einer Werteerziehung sollte die Fähigkeiten fördern, kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln. Werteerziehung ist folglich eine menschlich existentielle Kategorie und Aufgabe jedes Schulfaches, wobei es nicht darum gehen darf einen Wertekatalog vorzuge-

ben. Dem Fachbereich Geografie und Wirtschaftskunde kommt dabei eine zentrale Aufgabe zu, da der Lehrplan ein breites Feld an konkreten alltäglichen Dilemmata eröffnet.

Eine Möglichkeit der schulischen Umsetzung bietet die Value-and-Knowledge-Education. Die Methode ist inhaltlich offen und auf den Aufbau von Haltungen angelegt und eine Unterrichtsmethode, die Wissenserwerb und Werteerziehung miteinander verbindet. Sie basiert auf der konstruktivistischen Didaktik. Das Grundgerüst besteht nicht aus der Vermittlung von Werten und Wissen wie im herkömmlichen Unterricht, sondern das selbstständige Lernen gilt als Basis. Schule und Unterricht lösen sich somit von der reinen Wissensvermittlung. Lehrerinnen und Lehrer eröffnet sich ein breites Feld an Themenbereichen und deren kritische, kontroversielle Aufarbeitung fördert gleichzeitig ein solidarisches Werteverständnis.

8 Literatur

- Birkenhauer, J. (2000): Ethische Orientierung Werteorientierung. In: *Geographie und Schule* 22, 124: 10–15.
- Böhn, D. (1999): Werteerziehung. München. In: Böhn, D.(Hg.), *Didaktik der Geographie Begriffe*: 174–175.
- BM:Ukk, Schulorganisationsgesetz (1962 idgF): http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml (Zugriff: 30.04.2010)
- BM:Ukk: Lehrplan für Hauptschulen (2000): <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf> (Zugriff: 30.04.2010).
- 14th Dalei Lama (2005): The Paradox of our Age: <http://easilyashley.blogspot.com/2005/09/paradox-of-our-age.html> (Zugriff: 19.09.2011)
- Duschek, M., Lederer, C., Modl, M., Dacbacher, L. & Feichtner, G. (2009): Das Dilemma einer Auslandsadoption. Verfasst in der Lehrveranstaltung neue Lehr- und Lernformen in GW. Graz.
- Fakke, R. (Hg.) (1983): Jean Piaget. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Gisecke, H. (2005): *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Harecker, G. (2000): *Werteerziehung in der Schule. Wege zur Sinnfindung im Unterricht*. 2. Auflage. Wien: WUVI Universitätsverlag.
- Hentig, H. (2001): *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hentig, H. (2005): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. München: Carl Hanser Verlag.
- Herzig, B. (1998): *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2., erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klappacher, O. (2008): *Sinnvoll GW. Modell einer synergetischen Geografiedidaktik für die Sekundarstufe 1 in Österreich*. In: *Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung* 44: 9–48.
- Kohlberg; L. (1995). *Das Heinz Dilemma*. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergDilemmataHeinz.shtml> (Zugriff 17.09.2011).
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): *Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht*. *Geographie und Schule* 17, 96: 17–27.
- Rolf, B. (2008): *Philosophieren mit Dilemma*. http://www.learnline.nrw.de/angebote/praktphilolo/didaktik/dilemma_rolf.html (Zugriff 29.04.2010).
- Stadamt Zürich. *Die Dilemmamethode im Unterricht*: http://www.stadtzuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/Formulare%20und%20Merkblaetter/2.10%20Schulentwicklung/2.10.6%20Mitwirkung/IV_Kinderrechte_Demokratie_Moralentwicklung/08_Dilemma_Methode.pdf (Zugriff 30.04.2010).
- Standop, J. (2005): *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werterziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Uhl, S. (1996): *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weinberger, A., Patry, J.L., Weyringer, S. (2008): Das Unterrichtsmodell VaKE. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Innsbruck: Studienverlag.
- Weißböck, A. (2010): Werteerziehung im Unterricht – unter besonderer Berücksichtigung des Fachbereichs Geographie und Wirtschaftskunde und deren Möglichkeiten der Umsetzung in der Sekundarstufe I. Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
- Werner, H.-J. (2002): Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wilhelmy, V. (2007): Die Entwicklung werteorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 37, 7-8: 30–33.