

Arnim Regenbogen /  
Reinhold Mokrosch (Hg.)

# Werte-Erziehung und Schule

Ein Handbuch für Unterrichtende

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R



Reinhold Mokrosch / Arnim Regenbogen (Hg.)

# **Werte-Erziehung und Schule**

Ein Handbuch für Unterrichtende

**Vandenhoeck & Ruprecht**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über

<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-58001-1

© 2009, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Internet: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Printed in Germany.

Satz: [www.composingandprint.de](http://www.composingandprint.de)

Druck & Bindung: ☉ Hubert & Co, Göttingen

---

# Inhalt

Vorwort . . . . .	9
-------------------	---

## **I. Zur Orientierung**

I.1 Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule Karl Ernst Nipkow . . . . .	15
I.2 Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe Arnim Regenbogen . . . . .	25
I.3 Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule Reinhold Mokrosch . . . . .	32

## **II. Grundwerte und ihre Facetten – Basis für eine Werte-Bildung durch Erziehung**

II.1 Frieden: Gewaltvermeidung und Gerechtigkeitsförderung Reinhold Mokrosch . . . . .	43
II.2 Freiheit: Autonomie und Verantwortung Reinhold Mokrosch / Lorenz Wilkens . . . . .	52
II.3 Wahrhaftigkeit: Ehrlichkeit, Echtheit und Aufrichtigkeit Gundela Regenbogen . . . . .	61
II.4 Gerechtigkeit: Gleichheit und Toleranz? Arnim Regenbogen . . . . .	70
II.5 Solidarität: Kommunikation und Teilhabe Harald Kerber / Reinhold Mokrosch . . . . .	78

II.6 Menschenwürde: Humanität und Achtung Arnulf von Scheliha . . . . .	86
II.7 Gesundheit, Fitness, Wohlbefinden Kulkänti Barboza . . . . .	95
II.8 Schönheit: Der Wertcharakter des Schönen in der Kunst Jörg Zimmer . . . . .	102
II.9 Nachhaltigkeit und intergenerationelle Gerechtigkeit: Zur Aktualität ökologischer Werte Gerhard Becker . . . . .	109
II.10 Werte und Normen, Tugenden und Regeln Josef Fellsches . . . . .	118
<b>III. Allgemeine Grundlagen einer Werte-Erziehung in der Schule</b>	
III.1 Werte-Erziehung in der Schule – Systemtheoretisch inspirierte Reflexionen Steffen Bahlke . . . . .	129
III.2 Zur Geschichte der Werte- und Normenerziehung an Schulen Friedrich Schweitzer . . . . .	136
III.3 Die Entwicklung des moralischen Urteils im Lebenslauf Martina Blasberg-Kuhnke . . . . .	146
III.4 Jugendsprache und Werte Gottfried Orth . . . . .	154
III.5 Wertewandel als Rahmenbedingung einer Werte-Erziehung Karl-Heinz Hillmann † . . . . .	162
<b>IV. Werte-Erziehung als Fächer übergreifendes Unterrichtsprinzip</b>	
IV.1 Interkulturelle Erziehung: Zum Umgang mit Schülern/innen aus anderen Kulturen – eine muslimische Perspektive Rabeya Müller . . . . .	173
IV.2 Ästhetische Bildung als Werte-Erziehung in der Schule Melanie Obraz . . . . .	180
IV.3 Erziehung zu Recht und Gerechtigkeit: Regeln und Rechtsansprüche im Unterricht Angelika und Arnim Regenbogen . . . . .	189

---

IV.4 Erziehung zum Frieden: Gewaltminderung und Gerechtigkeitsmaximierung Reinhold Mokrosch . . . . .	196
IV.5 Medienerziehung: Werte als Selektionskriterien beim Umgang mit Medien (Medienkompetenz) Ingo Regenbogen . . . . .	204
IV.6 Sozialisation und Wertebildung durch Mehrsprachigkeit Helmut Johannes Vollmer . . . . .	211
IV.7 Umweltbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung – ethische Aspekte Gerhard Becker . . . . .	221
IV.8 Informelles Lernen in der Grundschule: Ein induktiver Weg zum Aufbau von Werthaltungen Hildegard Müller-Kohlenberg . . . . .	230
IV.9 Integrationserziehung: Herausforderung für die Werte-Erziehung in der Schule Annebelle Pithan . . . . .	238
<b>V. Werte-Erziehung in spezifischen Fächern und Fächergruppen</b>	
V.1 Wertvorstellungen im gymnasialen Musikunterricht Sabine Giesbrecht . . . . .	247
V.2 Ästhetische Werte als Maßstab für die Beurteilung von Kunstwerken Melanie Obraz . . . . .	255
V.3 Sport-Ethik und Werte-Differenzierung Franz Bockrath . . . . .	261
V.4 Gesundheitserziehung im Schulsport Kulkänti Barboza . . . . .	268
V.5 Werte-Bildung durch Wettkampfsport Volker Schürmann . . . . .	275
V.6 Werte-Erziehung im Literaturunterricht, besonders im Fach Deutsch Ortrun Niethammer . . . . .	282
V.7 Religiöse Bildung: Erziehung zu religiösen Werten im Religionsunterricht Rainer Lachmann . . . . .	290



V.8 Werte-Bildung durch interreligiöse und interkulturelle Begegnung Johannes Lähnemann . . . . .	299
V.9 Werte-Bildung durch gelebten christlichen Glauben Norbert Mette . . . . .	306
V.10 Werte-Erziehung im Kontext ökumenischen Lernens Ulrich Becker . . . . .	313
V.11 Werte-Erziehung im Ethik-Unterricht Harald Stripp . . . . .	320
V.12 Kognitive Entwicklung und Werte-Bildung durch Philosophieren Josef Fellsches . . . . .	327
Paradoxien des Wettkampfsports als ethische Herausforderung – Nachwort für Elk Franke Franz Bockrath . . . . .	335
Lexikon der Werte Josef Fellsches und Arnim Regenbogen . . . . .	337
Sachregister . . . . .	363
Register der Bezugspersonen . . . . .	369
Auswahl Literatur . . . . .	371
Autorenspiegel . . . . .	372

---

## Vorwort

Die Forderung nach einer verlässlichen Werte-Erziehung in der Schule wird von vielen Seiten erhoben. Eltern, Ausbildungsleiter, Betriebe, Hochschulen und weite Teile der Öffentlichkeit erwarten von allgemeinbildenden Schulen, dass sie Kinder und Jugendliche zu konstruktivem Wertverhalten bilden und erziehen. Die Forderung ist berechtigt. Ist sie aber auch realisierbar? Lassen Kinder und Jugendliche sich in der Schule moralisch, ästhetisch, politisch und religiös bilden und erziehen? ‚Manche ja, viele nicht‘, lautet die Antwort vieler Lehrkräfte.

Die Forderung nach Werte-Orientierung in der Schule wird am häufigsten für Lernsituationen erhoben, in denen ethische, politische und religiöse Wertmaßstäbe erprobt werden sollen. Der Erfolg hängt meistens vom Stand der Moral der Schüler ab. Viele sind in ihrer Umwelt moralisch verunsichert. Destruktive Medien, Erziehungsfehler, Entwicklungsverletzungen, familiäre Belastungen, negative Peergroups, permanenter Wertewandel, öffentliche Negativvorbilder und gesellschaftliche Unmoral sind die häufigsten Ursachen. Gegen solche Faktoren haben es Werte-Erzieherinnen und -Erzieher schwer. Andere Schüler und Schülerinnen dagegen legen ein eindrucksvolles Moral- und Wertverhalten an den Tag. Vorbildhafte Lehrkräfte, gute Schulverhältnisse, verlässliche Familienkonstellationen, positive Peergroups, konstruktive Medien und breite Möglichkeiten politischer Teilhabe haben das oft verursacht. Mit solchen Kindern und Jugendlichen ist Werte-Erziehung leichter. Und solche positiven Erfahrungen ermutigen dann auch zur Werte-Erziehung in der Schule.

Ästhetische Orientierungen und weitere positive Muster für die Persönlichkeitsentwicklung – wie z.B. Wertschätzung von Gesundheit, Schönheit und Fairness – verlangen andere Wege der Vermittlung als die verbale Diskussion. Lernbereiche, welche Kommunikationsfähigkeit, sportliches Training und künstlerische Betätigung fördern, werden für die Werte-Erziehung auf besondere Weise gefordert. Können sie sprachliche Verständigung, faires Spielverhalten, ästhetische Gestaltung, gesunde Lebensweise auch dann fördern, wenn kommunikative, sportliche und ästhetische Werte im Unterricht kaum thematisiert, aber implizit eingeübt werden? Das geschieht oft im Sprach- und Lite-

raturunterricht, im Sport und in den künstlerischen Fächern. Für die Gesundheits- und für die Umwelterziehung müssen sich Naturwissenschaften, Sachunterricht, Geografie, Welt- und Umweltkunde öffnen.

Werte-Erziehung, so argumentieren viele, ist eine Aufgabe „für alle Fächer“. Doch wer löst ein solches Pauschalprogramm seriös ein? Viele wenden gegen solche Programme Folgendes ein:

Schule ist eine *Zwangsinstitution*. Kann man in solcher Umgebung Freiheit, Frieden, Mündigkeit, Verantwortung und Toleranz lehren und lernen? Kann man selbst bestimmtes ethisches Urteilen einüben? Sicherlich nur dann, wenn Werte-Erziehung weniger Werte-*Vermittlung* als vielmehr Werte-*Beziehung* und Werte-*Begleitung* beinhaltet. Ist das aber im 45- oder 90 Minuten-Takt möglich?

Ferner: Divergieren *Werte-Erziehungsziele von Lehrkräften und Wertwünsche von Schülerinnen und Schülern* nicht häufig dermaßen, dass an eine Werte-Erziehung gar nicht zu denken ist? Lehrkräfte wollen oft zu instrumentellen Werten wie Ehrlichkeit, Verlässlichkeit, Aufrichtigkeit, Fairness, Ordentlichkeit, Aufmerksamkeit, Leistung, Pflichtbewusstsein usw. und zu sozialen Lebenszielwerten wie Toleranz, Selbstdisziplin, Ehrfurcht und Friedensfähigkeit hinzufügen. Den Jugendlichen aber sind individuelle Werte wie Freundschaft, enge Vertrautheit, Glück, Unabhängigkeit, Gesundheit, soziale und physische Akzeptanz oder innere Harmonie wichtig und die genannten instrumentellen Werte relativ unwichtig. Passt das zusammen? Ja, wenn Lehrkräfte bereit sind mit ihren Schülern in einen Werte-Dialog zu treten. Ist das in der Schule möglich?

Schließlich: Kann und darf man angesichts des gegenwärtigen *Werte-Pluralismus* überhaupt zu eindeutigen Wert-Einstellungen und Wert-Verhaltensweisen erziehen? In jedem Klassenraum ist ein Werte-Mix anzutreffen: Einigen sind ökonomische Werte wie Leistung, Wohlstand, Arbeit, Konsum etc. wichtig. Bei Anderen dominieren idealistische wie Hilfsbereitschaft, Altruismus, Kommunikation, Partizipation, Freundschaft und Nächstenliebe. Andere setzen vitale Werte wie Fitness, körperliche Attraktivität oder auch Vergnügungswerte wie Spaß, Abenteuer und spannendes Leben an die Spitze ihrer Werte-Skala. Einige präferieren ästhetische Werte wie Schönheit, Harmonie und Spannung. Und nur eine Minderheit praktiziert Konformitätswerte wie Pflichtbewusstsein, Anpassung, Rücksicht, Vorsicht und Zurückhaltung. Sollte man diesen Pluralismus stärken oder sollte man hier und da gegensteuern? Werte-Pluralismus sollte von jeder Lehrkraft als Bereicherung und nicht als Belastung empfunden werden. Aber das gilt eben auch für Schüler. Auch sie sollten sich mit den Wertorientierungen Anderer befassen und bereit sein, auch andere als seine eigenen Werte kennenzulernen und ggf. anzunehmen.

Werte-Erziehung in der Schule hat, so sind wir überzeugt, trotz der genannten Schwierigkeiten Chancen, wenn sie dialogisch, begleitend und beziehungsori-

entiert durchgeführt wird. In allen Schulfächern könnte und sollte sie – bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt – eine Rolle spielen. Dieses Handbuch möchte zu solcher Werte-Erziehung verhelfen. Es informiert historisch und systematisch und bietet Hilfestellungen für die Praxis an.

Dazu haben wir die 40 Artikel auf fünf Kapitel verteilt: Das 1. Kapitel möchte informieren, was unter ‚Bildung und Erziehung‘, unter ‚Werten‘ und unter ‚Werte-Erziehung‘ verstanden wurde und wird. Im 2. Kapitel werden 14 Grundwerte vorgestellt, welche u. E. die Basis einer breiten Werte-Erziehung in der Schule bilden. Das 3. Kapitel enthält Rahmenbedingungen, auf welche Werte-Erziehung in der Schule stößt, den sozialen Rahmen, die historischen Hintergründe, die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, die Sprache Jugendlicher und den gegenwärtigen Werte-Wandel. Das 4. Kapitel führt in neun fächerübergreifende Werte-Erziehungs-Felder ein, die wir für eigenständige ethische Unterrichtsprinzipien halten. Und im 5. Kapitel schließlich wird Werte-Erziehung in spezifischen Fächern bzw. Fächergruppen vorgestellt. Auf das Werte-Lexikon sollte man sich bei der Lektüre stets beziehen, denn es enthält semantische Beschreibungen einzelner Werte, die in den Artikeln nicht geleistet werden konnten. Begriffe, die darin vertreten sind, werden im Text mit \* gekennzeichnet.

Alle 33 Autorinnen und Autoren dieses Handbuchs sind erfahrene Lehrende, die sich lange um Werte-Erziehung in der Schule bemüht haben. Sie kommen aus verschiedenen Bundesländern. Viele sind Fachlehrkräfte an Schulen. Andere lehren oder lehrten hauptamtlich oder nebenberuflich an Hochschulen und pflegen regelmäßigen Kontakt zu Schulen. Ihnen allen möchten wir für ihre Mitarbeit sehr herzlich danken. Dem Verlag danken wir vielmals für die kompetente, geduldige Begleitung unserer Arbeit.

Das Handbuch möchten wir unserem Lebensfreund und Kollegen, dem Kulturwissenschaftler Prof. Dr. Elk Franke von der Humboldt-Universität Berlin zum 65. Geburtstag widmen. Wir haben seit 1991 bis heute mit ihm in unserer Interdisziplinären Arbeitsgruppe *Empirische Wertforschung* (seit 1995: *AG Werte-Erziehung in Gesellschaft und Religion*) an der Universität Osnabrück gearbeitet und DFG- u. a. Projekte durchgeführt. Wir sind ihm dankbar, dass er trotz seines Rufes 1995 von Osnabrück nach Berlin unserer Forschungsstelle treu geblieben ist. Wir verdanken seinem kulturphilosophischen und kultur-ethischen Denken außerordentlich viel. Der Würdigung von Franz Bockrath im Nachwort möchten wir uns voll anschließen.

Es würde uns freuen, wenn dieses Handbuch von Lehrkräften aller Schularten, Schulstufen und Schulfächer kritisch gelesen und für die tägliche Werte-Erziehung produktiv genutzt werden könnte.

Osnabrück, im Juni 2008

Reinhold Mokrosch / Arnim Regenbogen



---

# I. Zur Orientierung

*Werte-Erziehung bürdet dem Bildungssystem keine zusätzlichen Lasten auf. Sie gehörte neben der Vermittlung von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten schon immer zu den zentralen Zielen des Schulunterrichts. Doch der Streit um angemessene Konzeptionen für eine moralische und ästhetische Bildung durch Werte durchzog fast die gesamte Erziehungsdebatte der letzten Jahrzehnte (I.1).*

*Dass sie sich am Begriff ‚Werte‘ orientiert, ist eine relativ neue Entwicklung. Wie kam der Wertbegriff in die Diskussion – nicht nur für Themen der Moral und der Politik, sondern auch für Gegenstände ästhetischer Gestaltung, für Gesundheitsförderung und für Umweltplanung? (I.2)*

*Welche Konzepte für eine Werte-Erziehung liegen bereits vor? – Welche werden im vorliegenden Band weiter verfolgt? (I.3)*

*I.3: Allgemeine Grundlagen für eine spezielle Werte-Erziehung in der Schule werden später ausführlich diskutiert, vgl. Kap. III.*



---

## I.1 Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule

Karl Ernst Nipkow

Das Verständnis von Bildung und Erziehung einschließlich Werte-Erziehung ist von übergreifenden und sich geschichtlich verändernden Voraussetzungen in der Gesellschaft (1.) und allgemeinen Funktionen der Schule abhängig (2.). Zunächst ist auf diesen zweifachen Rahmen einzugehen, der bereits wichtige Aspekte des Themas erhellt. Erst anschließend sei gezeigt, welche wertpädagogische Relevanz eine integrative formale Definition von „Bildung“ hat, die „Erziehung“ und „Werte-Erziehung“ mit umfasst (3.). Sodann soll im Anschluss an eine zweite, normative Definition kritischer Bildung im Kontext der Didaktik aufgewiesen werden, wie sich Bildung und Erziehung von „Indoktrination“ unterscheiden, die jede Erziehung potenziell als Schatten begleitet (4.).

### I.1.1 Historische und gesellschaftliche Bedingungen – Werte im Wertewandel

Wenn man zurückblickt, erscheint die Programmatik einer „Werte-Erziehung“ in der jüngeren Geschichte der Pädagogik als *Reaktion* auf die Erschütterung der „formierten Gesellschaft“ der 50er Jahre durch die Protestbewegung der 68er Bewegung („außerparlamentarische Opposition“, „Kritische Theorie“). Die in dieser Umbruchsituation aufkommende „emanzipatorische Pädagogik“ mit ihren Leitideen der „Kritikfähigkeit“ und „Mündigkeit“ sollte grundsätzlich korrigiert werden. Die neun Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ von 1978 klagten ein, dass zur „Übereinstimmung“ mit „Vorgegebenheiten“ zu erziehen sei, zum „Tun des Rechten“; es hätten „dieselben kulturellen Selbstverständlichkeiten“ zu gelten, „in deren Anerkennung wir alle vor und außerhalb der Schule stets schon erzogen sind“.<sup>1</sup> In den „Thesen“ ist von „Tugenden“ die Rede, noch nicht von „Werten“. Eingefordert werden die „Tugenden des

1 Benner, D. (Hg.): Entgegnungen zum Bonner Forum ‚Mut zur Erziehung‘. München u. a. 1978, VIII f.



Fleißes, der Disziplin und der Ordnung“. Der Streit um die zugrunde zu liegenden Werte in der Spannung zwischen z. T. radikal reformorientierten und beharrenden Interessen lag jedoch auf dem Weg.

In der Nachkriegszeit wurde bis in die 50er Jahre die junge Generation in einer Situation sozialisiert, die von Güterknappheit, Wiederaufbau und den Werten des Pflichtbewusstseins, der Selbstkontrolle, des Gehorsams und der moralischen Zucht geprägt war. Schnell brach im nächsten Jahrzehnt die Anerkennung überkommener Werte zusammen, erdrutschartig hinsichtlich der Haltung zu Autoritäten, Konsumorientierung, Freizeitvergnügungen und Sexualmoral. Viele beklagten einen *Werteverlust*; durchgesetzt hat sich die Sicht eines *Wertewandels*. Der Prozess erfasste die ganze westliche Welt und entband eine bis heute intensive soziologische Wert-, Jugend- und Zukunftsforschung. In den 80er Jahren stand fest, dass der Wertewandel einem übergreifenden gesellschaftlichen Wandel der Moderne zugeschrieben werden musste und nicht böswilligen Machenschaften jener Protestbewegung.

In den 90er Jahren erzeugten die politisch nicht mehr verdrängbaren Vorboten einer Entwicklung zu einer *multikulturellen* Gesellschaft eine neue Werteunsicherheit, so dass heute manchen die Gesamtidentität unserer einheimischen „Leitkultur“ durch Minderheiten von Migranten gefährdet erscheint. Das Jahr 1990 brachte die Wiedervereinigung, das folgende Jahr aber auch den ersten Golfkrieg. 2001 folgte der Terror des „11. September“, an ihn schlossen sich die westlichen Reaktionen in Afghanistan und der zweite Irakkrieg an. Der Terror ist nach Europa übergeschwappt, und die „Wertegemeinschaft“ des Westens spaltet sich in der Auslegung dieser Werte in willige und nicht willige Verbündete der USA als des neuen Hegemon, der z. Zt. mit militärischen Interventionen gegen Iran droht. Schwere globale Dissonanzen mit dem Feindbild Islam schaffen neue Fronten und erschweren auch die innergesellschaftliche Verständigung über integrierende Werte, besonders im Blick auf Muslime. Der militärisch gestützte westliche Export von Demokratie und selbst die in dem modernen Menschenrechtskonzept sich verkörpernden Werte werden in der islamischen Welt unglaubwürdig. Differenziert belegbar ist eine mehrfach „blockierte Kommunikation“ mit dem Islam.<sup>2</sup>

Verspätet, wenn auch innerlich widerstrebend, erkennen seit kurzem auch die weltpolitischen Akteure USA und China die umfassendste und gefährlichste, weil erdumspannende Herausforderung durch den nicht mehr zu leugnenden *Klimawandel*, der verheerende Konsequenzen haben wird, wenn nicht in letzter Minute umgedacht wird – ein Aspekt erster Ordnung der Thematik des Handbuchs.

2 Kandil, F.: Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum. Zum Hintergrund aktueller Verständigungsprobleme. Münster/W. i. Dr.

## I.1.2 Werte-Erziehung und Funktionen von Schulen

Lehrenden an Schulen ist wenig geholfen, wenn sie glauben, sie könnten hinsichtlich „Bildung“ und „Erziehung“ auf zeitlos gültige, dem Wandel entthobene Definitionen zurückgreifen, um an ihnen die Orientierungsmarken der „Werte-Erziehung“ festzumachen. Überhaupt kann sich pädagogisches (und auch religionspädagogisches) Denken keinen entpolitisierten Denkstil leisten. Der einleitende Abschnitt hat darum an den gesellschaftlichen Prozess im Kontext globaler Aspekte als den weitesten Bedingungsrahmen erinnern müssen.

Der nächste, engere Bedingungsrahmen betrifft die *Schule mit ihren gesellschaftlichen Funktionen*. Sie sind dem Fachunterricht vorgegeben und umschließen explizite wie implizite strukturelle Werte. Letztere sind schon in den 70er Jahren ideologiekritisch als „heimlicher Lehrplan“ (hidden curriculum) bzw. „verheimlichter“ entlarvt worden, der zu den idealen pädagogischen Zielen schlecht passt.

Die in den späten 60er Jahren sich entwickelnde moderne Schultheorie nennt als Funktionen der Schulen erstens die der *Selektion*, der Auslese, zweitens die der *Allokation*, der Zuordnung von Bildungsabschlüssen zu beruflich relevanten Berechtigungen. Sie bedürfen in der Lehrerschaft keiner Erläuterung. Die frühe Auslese nach vier Grundschuljahren und die Routinen von Tests, Zeugnissen, Versetzungen und Nichtversetzungen sind nicht Randphänomene, sie prägen den Schulalltag strukturell und vermitteln kontinuierlich die Leitwerte der *Konkurrenz* und der *Leistung* mit den Teilwerten der *Einordnung*, des *Fleißes* und der *Leistungskontrolle*. Die zu erwerbenden „Kompetenzen“, gemessen an „Standards“, tragen zwar auch zur persönlichen Bildung bei, gehorchen aber letztlich den oben genannten gesellschaftlichen Funktionen – mit unsicher gewordenem Ertrag übrigens. Der Primat dieser Funktionen gilt weltweit, genau seinetwegen hat sich die Institution der Schule als „Weltmodell“ durchgesetzt. Sie dient letztlich ein und demselben überindividuellen Endzweck, dem der *Erhaltung der Gesellschaft*. Hierfür sind die kognitiven (auf Sachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogenen), pragmatischen (auf Tätigkeiten bezogenen) und nicht zuletzt emotional-voluntativen (auf Bindungsbereitschaften bezogenen) Voraussetzungen zu schaffen.

Die Glieder einer Gesellschaft müssen nämlich in ihren *Einstellungen* auch *wollen*, was ihnen abverlangt wird, und möglichst übereinstimmend bewerten, was Staat und Gesellschaft bedeuten. Jedes Gemeinwesen hat das vitale Interesse an *Werten, die die Gesellschaft zusammenhalten*. Die Bevölkerung muss sich mit dem Staat als rechtsstaatlicher Demokratie vollständig, mit seiner Wirtschaftsform und Arbeitswelt zumindest tendenziell emotional *identifizieren*. Die wertbezogene und emotionale Eingliederung aller soll durch die dritte Funktion,

die *Sozialisationsfunktion* der Schule, sichergestellt werden, die Helmut Fend einmal nüchtern in „Sozialmachung“ und „Sozialwerdung“ aufteilte.<sup>3</sup> Die Haltungen und Werte betreffen jetzt *Lernbereitschaft*, die Wertschätzung von *Arbeit* überhaupt (unter den Bedingungen struktureller Arbeitslosigkeit leuchtet das bitter und schneller ein). Teilwerte sind in Schule und Betrieb eine möglichst störungsfreie *\*Ordnung* (geregelter Lehr-Lernprozesse), *\*Disziplin* (mit Belohnungen wie Sanktionen) und das generelle Einverständnis mit dem positiven oder negativen *Schulschicksal* als wichtigem Faktor des Lebensschicksals (Berufschancen und -aufstieg, Scheitern, Deprivation, Lebensglück und -unglück).

Während bis jetzt der *gegebene* Zustand im Blick ist, verweist der Wertewandel als Reflex des gesellschaftlichen Wandels (s. o.) auf die *zukunftsgerichtete* Aufgabe, konsequenter als je zuvor eine historisch relativ neue Bildungs- und Erziehungsfunktion der Schule zu berücksichtigen, die zum Zweck der *Transformation der Gesellschaft* notwendig ist. Sie fehlt bei den oben genannten schulischen Funktionen, ist aber in Technologie und Wirtschaft als Innovationsfunktion geläufig. Man kann sie auch als *Transformationsfunktion der Schule* bezeichnen. Folgende sachbezogene, raumzeitliche und soziale Merkmale der Modernisierung veranlassen nach Alfred K. Tremml (2000: 250–280) zu einem zukunftsbezogenen Denken, das in der Lehrerbildung und -fortbildung vielleicht gestreift, jedenfalls nicht in seinem systematischen Gewicht ausgelotet und gefördert wird.<sup>4</sup>

Auf der *räumlichen* Ebene vollzieht sich die weltgesellschaftliche Globalisierung als *Entgrenzung*, nicht zuletzt durch eine vollständige informationstechnologische Vernetzung; auf der *zeitlichen* erleben wir das Diktat der *Beschleunigung*; auf der Ebene der *Sachen* vollzieht sich ständig eine *Entwertung* durch das Neue als das angeblich immer Bessere; auf der *sozialen* Ebene stößt man auf zunehmende *Individualisierung*. Sie suggeriert soziologisch gesehen weithin eine Scheinfreiheit, denn in ihren Abläufen baut sich die Weltgesellschaft nicht über Individuen auf, sondern über überindividuelle Relationen und Operationen, denen gegenüber sich das Individuum als abhängig und unvollständig erfährt.

Die arbeitsmarktpolitischen Programmatiken reagieren mit dem Appell zur *Flexibilität*. Er ist neben Leistung ein neuer gesellschaftspolitischer „Leitwert“. An ihm misst man auch die Schulen: Die Wirtschaft klagt über die Defizite der schulischen Bildung und vergisst, dass Schulen der gesellschaftlichen Entwicklung eher hinterherzuhinken pflegen und in ihrer faktischen Trägheit primär der gesellschaftlichen Grundaufgabe der „Erhaltung“ dienen. Daran hat

3 Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim u. a. 1969.

4 In Anlehnung an Tremml, anders EKD 2003, 55–58.

sich nicht viel geändert. Man kann dieses Zögern einerseits verstehen, denn zu heftige, kollektiv ungewohnte, persönlich unangenehme Veränderungen in der Bevölkerung wie in der Lehrerschaft erwecken reformresistente Abwehrreaktionen. Zu häufig ist in einem Lehrerleben von „Reform“ die Rede gewesen. Reformwiderstände sind jedoch andererseits bedenklich, weil einfach nicht mehr Zeit genug zur Verfügung steht, um neben der Sicherung der Wirtschaftskraft im internationalen Konkurrenzkampf *ökonomischer Werte* auf drei *Krisen* zu antworten. Erstens müsste man – auch in Schule und Unterricht – mit einem *ökologischen Wertebewusstsein und Handeln* der ökologischen Krise begegnen. Ferner ist es zweitens auf einem Planeten, der an Ressourcen reich ist, ethisch und politisch unerträglich, wenn in Zukunft nicht noch energischer der Verelendung, Armut und dem Sterben von Hunderten von Millionen Menschen mit einem *sozialen Wertebewusstsein und Handeln* entgegengewirkt wird. Schließlich ist die permanente Tatsache von Kriegen mit weltweiten Folgen eine unabweisbare *friedenspädagogische* Herausforderung.<sup>5</sup>

Folglich haben Politik und Pädagogik zusammen mit der jungen Generation *globale Lernaufgaben* nach vorn, zur *Zukunft* hin, zu formulieren und zu verfolgen. Bislang weisen hauptsächlich Außenseiter unter den Pädagogen auf Umkehr, deren Notwendigkeit sich Politiker wegen des parteipolitischen Interessendenkens zwischen Wahlen ungern oder gar nicht vorzustellen wagen. Sie haben freilich Recht, wenn sie die Lage und die denkbaren Handlungsalternativen besonnen prüfen. In der Tat muss zusammen mit dem den Status quo „erhaltenden“ und bloß „fortschreibenden“ Zweck und dem „transformierenden“ noch ein dritter, relativ ungewohnter schulischer Zweck mit bedacht werden, der des pädagogisch gelingenden oder misslingenden *Übergangs von Gesellschaften*, bei dem die Menschen mitgehen müssen.

Diese Aufgabe verpflichtet zur *Bewahrung menschlicher Maße*.<sup>6</sup>

1. Das erste ist das Maß *humaner Verträglichkeit*. Sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen mit schwachen Schulleistungen oder ohne Schulabschluss fragen: „Was sind wir der Gesellschaft noch wert?“. Eine Werte-Erziehung trifft auf ihre menschliche Mitte. Ferner kommen Heranwachsende mit Behinderungen nur unterschiedlich gut mit den Anforderungen mit. Hierauf antwortet der Entwurf einer „Inklusiven Pädagogik“ (zu den implizierten anthropologischen und theologischen Werten Nipkow 2005, 1: 284 – 303).

5 Bis vor Kurzem ist in der deutschen Pädagogik noch keine Geschichte der Friedenspädagogik seit Beginn der Neuzeit mit einer auf ihr aufbauenden Theorie der Friedenspädagogik verfasst worden. Inzwischen: Nipkow, K. E.: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh 2007.

6 Es klingt bewusst der Titel der Bildungsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland von 2003 „Maße des Menschlichen“ an.

2. Der zweite Aspekt betrifft bei experimentellen schulpraktischen Veränderungen das Kriterium der *Fehlerfreundlichkeit*. Lehrerkollegien und Schulleitungen sind nicht gefeit vor Fehlentscheidungen, wenn sie in Versuchsschulen, Schulversuchen oder auch ‚nur‘ Schulprojekten etwas Neues wagen. Es bedarf solcher Pionierarbeit, um die gesellschaftlichen Transformationen auch schulisch vorzubereiten. An ‚Bildungs‘-Institutionen hängt hierbei die Bildung des nötigen Wertbewusstseins. Staatliche Schulen und solche in freier Trägerschaft nehmen z. Z. bereits Transformationen vor, die die Schule ausdrücklich mit *Zukunftsthemen* verschränken. Wenn Schüler- und Elternschaft gewonnen werden, zeigen diese Schulen eine erstaunliche Dynamik. Etwas für die Zukunft *sinnvolles Neues* zu tun, reißt immer noch junge Leute mit, denn es wird ihre Zukunft sein.
3. Ein unerlässliches „Werteensemble“ bei Veränderungen bildet ferner die Einübung von *Umgangs- und Verfahrenswerten*. Zu ihnen gehören die Werte der *menschlichen Kommunikation* und der Bedeutung von *Regeln*, der *Streitschlichtung* und *fachlichen Kooperation*, der *Fairness im Umgang* und *Spiel*, generell der *Respektierung von Differenz in ethnisch-kultureller Heterogenität*.
4. Zukunftsrelevant ist ferner ein *imaginatives Lernen*, das *Zukunftsszenarien* entwirft, *Kreativität* erweckt, ein *Denken in Alternativen* anbahnt und *fächerübergreifend* ansetzt. Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg wird z. T. in sog. „Fächerbünden“ organisiert. Der Begriff des „Werts“ ist auf alles das anzuwenden, was begründet „wünschbar“ ist – eine in der Werteforschung aufgekommene Definition.
5. Die starke Aufwertung und Ausbreitung eines Unterrichts über „Werte und Normen“ (Niedersachsen) bzw. überhaupt eines säkularen *Ethikunterrichts* als Wahlpflichtfach oder Pflichtfach (Brandenburg, Berlin) (vgl. V, 11) sieht nach einem transformatorischen Schritt nur aus, dient aber primär der festigenden „Erhaltung“ des sozialen gesellschaftlichen Gleichgewichts. Vom *Religionsunterricht* schöpft der Staat ebenso seit langem eher die stabilisierenden Werte ab. Es muss aber nicht so sein; Religionen haben auch kritischen Einfluss auf unmenschliche Zustände und unterstützen Bildung in den „Maßen des Menschlichen“ als Grundbedingung einer menschlichen Zukunft (vgl. V, 7 und 10).
6. Zu den Maßen gehört als Erbe der Bildungsphilosophie der deutschen Klassik nicht zuletzt der *Wert der Person* in ihrer *leib-seelisch-geistigen Ganzheit* (vgl. unten Teil II und die Lernbereiche in IV. und V.). Die Unterrichtsfächer sind in unserer Leistungsgesellschaft nicht gleichwertig; auf geschichtliche, ästhetische, sportliche, philosophische, ethische und religiöse Bildung bezogene Fächer und ihre Werte zählen tendenziell weniger – mit

den Folgen einer verkürzten menschlichen Bildung und Selbstentfremdung (zum Entfremdungsproblem Nipkow 2005, 2: 17 – 48).

### I.1.3 Bildung und Erziehung – zur wertpädagogischen Bedeutung von Begriffsdefinitionen

Die gerade erwähnte Denkschrift versteht „Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (EKD 2003: 66). Die Definition ist zunächst bewusst formal gehalten. „Bildung“ kann ein Ergebnis (formeller Bildungsabschluss oder eine erreichte persönliche Reife) und einen Vorgang meinen, den Bildungsprozess („bildendes Lernen“, EKD 2003: 14 u. ö.).

Unter wertpädagogischen Gesichtspunkten zielt die Definition auf eine *Verschränkung* von Kenntnissen, Fähigkeiten / Fertigkeiten und Werte-Erziehung, die im zweiten Teil der Definition mit den Begriffen „Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit“ voll integriert ist. Manche meinen, im deutschen Schulwesen sei diese Integration faktisch noch nie wirklich gelungen. Sie gilt für alle Fächer und kann vom kompetenzorientierten Ansatz aus unterstrichen werden.<sup>7</sup> Tatsache ist, dass die Lehrerschaft für den Umgang mit „Wert- und Sinnfragen“ (Nipkow 2005, 1: 163 – 178) unbefriedigend ausgebildet ist. Im Schulalltag ist Werte-Erziehung oft nur eine Angelegenheit der Disziplin, der Pausenaufsicht und gelegentlich der Konfliktlösung in Streitfällen. Dabei geht es um etwas, das von Johann Amos Comenius in drei elementare Fragen gefasst worden ist: *Worin* besteht Wissen? *Wodurch* ist es gewonnen? *Wozu* dient es? Diese einfachen Fragen sollten und können schon von der Grundschule an aufgeworfen werden, um Kinder früh für das zu sensibilisieren, wozu etwas menschlich dient und was ein „schützenswertes Gut“<sup>8</sup> ist und darum wertvoll.

Die Definition der Denkschrift gibt mit ihrem dritten Teil („im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“) zu verstehen, dass Bildung und Erziehung meist unbewusst auch am *weltanschaulich-religiösen* Raum von Bildung und Erziehung teilhaben. Erziehung ist nie neutral (Paolo Freire). Eine Werte-Erziehung kann nicht von sich aus beantworten, *warum* Menschen gut und gerecht handeln oder warum diese und nicht jene Werte gelten sollen. Der Moralphilosoph und -psychologe Lawrence Kohlberg hat es so formuliert:

7 G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber, 2006, 18, 21 f.

8 A.a.O., 17.

„Die Antwort auf die Frage ‚Warum moralisch sein?‘ impliziert ... die Frage ‚warum lebt man?‘ (und die parallele Frage, ‚wie dem Tode gegenüberzutreten?‘), so dass höchste moralische Reife eine ausgereifte Lösung der Frage nach dem Sinn des Lebens erfordert.“

Er fährt unmittelbar fort:

„Diese Frage ist nicht nur keine moralische Frage, sondern auch keine Frage, die durch rein logische oder rationale Mittel lösbar wäre, wie es moralische Fragen sind.“<sup>9</sup>

Grundsätzlich steht jetzt die eigenständige Frage nach dem *Sinn der Gesamtwirklichkeit* einschließlich des menschlichen Lebens an. „Warum ist, was ist?“ „Welchen Sinn hat es?“ „Welchen Gesamtsinn hat die Geschichte?“ Die Frage nach dem Sinn von Lebensentwürfen und nach dem Ganzen der Wirklichkeit liegt erkenntnistheoretisch und existenziell der nach Werten und Moral voraus. Staatliche Schulen geben dieser Dimension im Religionsunterricht Raum. Religiös begründete Wertmaßstäbe und Wertoptionen sind etwa jene, die aus dem Grundwert der „Gottebenbildlichkeit“ (Gen 1, 26 f.) folgen.

### 1.1.4 Kritische Bildung und Werte-Erziehung in Unterscheidung von Indoktrination

Für den folgenden Aspekt wird eine Definition von Bildung zugrunde gelegt, die der Epoche der aufkommenden emanzipatorischen Pädagogik entstammt (vgl. 1.1) und im didaktischen Kontext getroffen worden ist.

„Das ist die pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist: Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, dass sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muss richten können“.<sup>10</sup>

Das einschlägige bildungstheoretische Problem liegt in Kants Frage beschlossen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang?“ Alle nüchtern bleibenden Pädagogen haben zugeben müssen, dass „Erziehung faktisch und notwendig Merkmale von Zwang hat“ (Nipkow 2005, 2: 89). Auf dem Hintergrund der internationalen Indoktrinationsforschung hat der Verfasser die Problematik kürzlich dargestellt, die bis dahin bis auf Ausnahmen (Jürgen Oelkers, Dietrich Benner) in der modernen Pädagogik weithin und in der Religionspädagogik gänzlich vernachlässigt worden war (2005, 2: 74–103). Das Dilemma besteht faktisch darin, dass Bildung und Erziehung eben keine technologischen Tätigkeiten sind; wären sie das, könnte man die Kinder und Jugendlichen wie beliebige bearbeitbare Objekte behandeln, die in Analogie zu handwerklich-industriellen

9 In: Döbert, R. u. a. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, 225–252, 250.

10 Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, 41.

Berufen prägbare Materialien sind. Außerdem gilt seit der Aufklärung der grundsätzliche normative Einwand, dass jedermann ein Recht auf Selbstbestimmung (\*Autonomie) hat.

Folgende Fehlformen von Erziehung und Bildung verwandeln sich oft unbemerkt in Indoktrination (a.a.O.: 87–95):

1. Die Einlösung des Rechts auf persönliche Bildung wird durch eine indirekte Indoktrination als Beschneidung von Wachstum und Entwicklung verhindert.
2. Selbstentwicklung innerhalb der Einführung in eine Kultur mit ihren Traditionen und gegenwärtig dominanten Wissensvorräten wird durch Indoktrination als vorenthaltene Distanz- und Kritikmöglichkeit gehemmt (vgl. als Antwort hierauf präzise die Definition von Blankertz).
3. Die Kenntnis unterschiedlicher Wertpositionen und weltanschaulich-religiöser Überzeugungen in einer pluralen Welt wird durch Indoktrination als verweigerte Differenzerfahrung hinsichtlich wichtiger Alternativen abgeblockt.
4. Generell wird menschliches Lernen als unverfügbare individuelle „Selbstorganisation“ verfehlt, wenn sich Indoktrination meist sublim als Nichtachtung des Inneren des Menschen vollzieht.
5. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist tangiert, wenn die Lehrenden es an Selbstkontrolle und Selbstdistanzierung fehlen lassen und Indoktrination sich als Abhängig-Halten auswirkt.

Eine Lösung des Problems der Vermeidung von Indoktrination liegt in der *Art des Lernens und Lehrens*. Was ist gemeint? Zweierlei sei hervorgehoben.

„Die alltägliche Erfahrung, wie wenig nachhaltig gelernt und wie viel verlernt und vergessen wird, gehört zu den tiefsten Frustrationen und den größten Herausforderungen des Lehrerberufs.“<sup>11</sup> Sie verführt immer wieder zu der (eben als viertes Merkmal genannten) generell sich einstellenden Gefahr der Nichtachtung der inneren Verarbeitungsvorgänge. Man wird unbewusst gedrängt, die Unterrichtsinhalte in die Schüler und Schülerinnen doch noch gleichsam ‚hineinzupressen‘. Der neue Kompetenzansatz, der auf ein Können zielt (vgl. auch die Definition EKD-Denkschrift), wird dadurch unterlaufen. Können setzt u. a. voraus, viel zu üben. Dazu kann man sich aber umso weniger Zeit nehmen, als die Lehrpläne in einer verkürzten Schulzeit schneller ‚erledigt‘ werden müssen. Johann Friedrich Herbart's berühmter Grundsatz in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (1806) von „Vertiefung und Besinnung“ bleibt auf der Strecke.

11 Ziener, G.: a.a.O. (Anm.7): 22.



Die Lehrenden machen sich ferner selten ihren Lehrstil bewusst (vgl. oben 5. Merkmal). Zeugt er von einem ‚Gejagtsein‘ oder von innerer Ruhe? Überwiegt ein freundlicher, ermutigender, das Lernen erleichternder Lehrstil (Comenius), dem primär am Fördern gelegen ist, oder ein missmutiger, sublim entmutigender Stil, in dem primär das Fordern überwiegt? Lehrende sollten sich hauptsächlich dieser zwei Indoktrinationsfallen gewärtig sein.

Werte-Erziehung verlangt neben der im geschichtlichen Wandel zu verantwortenden Verständigung über Grundwerte, Grundlagen und fachunterrichtsspezifische Möglichkeiten auch Kenntnisse der *ambivalenten Einflüsse*, die im Bildungsprozess bildungsabträglich sein können. Damit schließt sich praxisnah der Kreis, der über gesamtgesellschaftliche (I.1.1) und schulische Bedingungen (I.1.2) über Definitionen von Bildung (I.1.3 und I.1.4) zu genuin pädagogischen Kriterien, dem Respekt vor den inneren Bedingungen des Lernens und der Kontrolle des Stils des Lehrens, geführt hat.

## Weiterführende Literatur

- Adam, Gottfried / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen lernen in der Schule, Göttingen 1996
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in einer Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh 2003
- Nipkow, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung, Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht. Gütersloh, 2. Aufl. 2007
- Treml, Alfred K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2000

---

## I.2 Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe<sup>1</sup>

Arnim Regenbogen

In dem vorliegenden Band wird eine vielleicht verwirrende Vielfalt im Gebrauch des Wertbegriffs vorgestellt. Man versteht ausdrücklich ‚Wert‘ als Synonym für materielle und ideelle Güter, Ideale und herrschende Standards. Man erkennt implizit aber auch Wertmaßstäbe in Normen, Regeln und Tugenden wieder.

Die folgenden Absätze gehen zunächst auf den Wertbegriff in Wissenschaftssprachen und in der Philosophie ein. Erst dann wird die unterschiedliche Verständigung über Werte und Erziehungsideale, über Beurteilungsmaßstäbe und Lernziele – jeweils spezifisch nach Lernbereichen – zum Thema.

### I.2.1 Werte als kulturelle Standards

Der Wertbegriff wurde in der Wissenschaftssprache ursprünglich nur verwendet zur Bezeichnung von Messgrößen, z. B. auch in der Ökonomie. Er beginnt erst im 19. Jahrhundert seine philosophische und kulturwissenschaftliche Karriere; ‚Wert‘ dient erst seit dieser Zeit sowohl zur Bezeichnung für je individuelle Präferenzmuster wie auch für die in einer Kultur gemeinsamen Ideale. Die neukantianische Wertphilosophie (Cohen, Rickert, Windelband) bezog sich auf die Reflexion gemeinsamer Kulturwerte. In der Folge beeinflusste sie vor allem die neue Begrifflichkeit der Kulturosoziologie (z. B. bei Max Weber). Mit dem Wertbegriff als Maßstab konnte man die für unterschiedliche Kulturen verbindlichen impliziten oder expliziten Zielsetzungen vergleichend untersuchen. Dadurch wurden z. B. Modernisierung, Rationalisierung und Fortschritt als implizite Ziele oder Zwecke und damit als wertbesetzte Steuerungsgrößen der spezifischen gesellschaftlichen Dynamik des ‚Abendlandes‘ entdeckt. Für

1 Wesentliche Vorschläge zur Formulierung des begrifflichen Wandels im Wertbegriff verdanke ich Jörg Zimmer. Bei den hier entfaltenen Anregungen zu einer komplementären Sichtweise zur Bildungsrelevanz von ästhetischen, religiösen und ethischen Werten greife ich dankbar auf Konzepte zurück, die Melanie Obraz bei der Planung dieses Bandes vorentworfen hatte.

andere Kulturkreise wurden differente ‚wertrationale‘ Handlungsmuster geprüft.

### 1.2.2 Autonome Bejahung von ‚Werten‘ – ein Heilmittel gegen Nihilismus?

Als Nietzsche sein Programm einer ‚Umwertung der Werte‘ proklamierte, war der Begriff bereits als Erkennungsmuster für kulturelle Standards eingeführt. Doch ‚Werte‘, die nur erlernt, übernommen oder auf andere Weise vermittelt werden, verdienen nach seiner Meinung nicht diese Bezeichnung: sie sind nichts ‚wert‘. Er hielt ausschließlich die subjektiven Präferenzen für authentische Werte, sofern sie nur von ‚freien Menschen‘ autonom gewählt werden. Daher verwarf er grundsätzlich die Anerkennung traditioneller kultureller Ideale als für seine Zeit noch gültige Werte.

Nietzsches Programm einer ‚Umwertung der Werte‘ ist nur verständlich aus seiner Theorie vom ‚Zeitalter des Nihilismus‘. Darunter versteht er nicht die Verneinung von Werten, sondern die ausdrückliche Bejahung lebensverneinender Werte, etwa in der spätantiken, christlichen, an Askese orientierten Moral. Seine Antwort besteht in der Schaffung neuer, und zwar ausdrücklich lebensbejahender Werte. Die traditionelle Moral mit ihren altruistischen Werten bedeute Selbstunterdrückung und Verinnerlichung von Machtstrukturen. Die Zerstörung dieser überkommenen Wertordnung führt nach Nietzsche zunächst zur Erfahrung von Sinnlosigkeit. Neue Werte sollen nicht aus der wertnihilistischen ‚Sklavenmoral‘ entspringen, sondern aus der eigenen Macht des über sich selbst herauswachsenden Menschen, des ‚Übermenschen‘, der in authentischer subjektiver Setzung nichts als seiner eigenen Ermächtigung verpflichtet ist. Das werttheoretische Ergebnis der Nihilismuskritik ist also ein doppeltes: radikale Destruktion aller ‚objektiven‘ Werte einerseits und eine nicht minder radikale Aufforderung, das dadurch entstandene Vakuum der Sinnlosigkeit durch subjektive Wertsetzung mit neuem Sinn zu füllen, andererseits.

Doch die Frage, ob Werte nur aus subjektiven Haltungen erklärt werden können, blieb in der philosophischen Wertediskussion offen. Auch wenn man Nietzsches Nihilismuskritik nicht folgt, so bleibt doch sein Verdienst, den Anspruch auf Objektivität überkommener traditioneller Werte erschüttert zu haben. Dies führte nicht zum Wertnihilismus, sondern nur zu einer Begründung neuer Werte in subjektiven Wertsetzungen.<sup>2</sup> Seither gibt es einen bemerkenswerten Konsens in unterschiedlichen philosophischen Richtungen: Werthaf-

2 Zur Übersicht vgl. Arnim Regenbogen, Werte. In: Sandkühler, H. J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie, Hamburg 1999, Bd. 1, 1743 ff.

tigkeit wird seit dieser Zeit nicht mehr als Eigenschaft von Dingen, sondern als Beziehung bewertender Subjekte auf Gegenstände betrachtet. In Bewertungen kommen Werte zum Ausdruck, die Gegenstand der Anerkennung sind oder auch Zwecke bestimmen, in jedem Fall jedoch menschlichem Urteilen und Handeln Gründe, Kriterien und somit Orientierung geben. Werte lassen sich also weder als rein objektiv messbare Größen noch als rein subjektive Maßstäbe begreifen. Ein wichtiger Gesichtspunkt für die Prüfung, was ein Objekt wertvoll macht, ist die Frage, ob mit der Wertrealisierung Bedürfnisse durch einen begehrten Gegenstand befriedigt werden können. Die erstrebaren Güter werden häufig mit natürlichen, mehr oder weniger invarianten Bedürfnissen gleichgesetzt. So kommt es, dass man häufig von Werten spricht, wenn soziale, kulturelle, d. h. ideale Bedürfnisse gemeint sind. Das Wertsystem entspricht demnach einer gesellschaftlich bedingten Bedürfnisstruktur, die differenzierte Komplexität der Werteordnung könnte dann als ein Moment der Komplexität der Gesellschaftsordnung verstanden werden. Und der Wertewandel wäre als ein gesellschaftliches Phänomen analysierbar: In ihm zeigen sich veränderte Bedürfnislagen, die die gesellschaftliche Entwicklung selbst aus sich hervorbringt. Und doch sind ‚Werte‘ nicht identisch mit menschlichen Bedürfnissen. Denn Bedürfnisse müssen selbst positiv bewertet werden, was nicht selbstverständlich ist.

### I.2.3 Werte – orientiert an Bewertungsmaßstäben

Begehrungswürdige Gegenstände menschlichen Strebens sollten daher in der Regel nur dann als ‚Werte‘ bezeichnet werden, wenn sie in ihrem verbalen Ausdruck wenigstens eines der möglichen Wertungskriterien enthalten, nach denen ein Zustand oder eine Handlung im Vergleich mit anderen Möglichkeiten einen höheren Grad der Zustimmung erfährt. Werte in diesem Sinne gibt es mindestens so viele, wie es Wertungskriterien gibt (z. B. schön / \*Schönheit, \*gut / Güte, nützlich / Nutzen, gerecht / \*Gerechtigkeit, sicher / \*Sicherheit, bequem / Bequemlichkeit etc.). Das schließt nicht aus, dass es Maßstäbe gibt, die in ihrem Bedeutungsumfang den dazu gehörigen Wert weit überragen. So bedeutet ‚freundlich‘ sein mehr als ‚Freundschaft‘ pflegen, sich ‚freundschaftlich‘ verhalten; ‚lieb‘ sein oder sich ‚liebervoll‘ äußern weitaus mehr als \*Liebe suchen oder erfüllen. Werte können danach als subjektiv verwendbare Einstellungsmaßstäbe für die zustimmende / ablehnende Beurteilung von erwünschten Gegenständen, Handlungszielen und Handlungsmitteln begriffen werden. Durch eine solche ‚Wertung‘ kann ein beliebiger Gegenstand menschlichen Handelns selbst als ‚Wert‘ bezeichnet werden. Dies soll aber nicht heißen, man solle sinnvollerweise jedes ‚Gut‘ – vom allgemeinen ‚Frieden in der Welt‘ bis hin

zu irgendeiner ‚Spezialität‘ der Küche einer Region –, das Objekt menschlichen Begehrens werden kann, als eigenständigen ‚Wert‘ bezeichnen. Der Begriff ‚Wert‘ sollte eingegrenzt werden auf fortdauernde Einstellung bei sich wiederholender positiver Bewertung eines dieser Bewertung entsprechenden ‚Gutes‘.

‚Werte‘ bezeichnen danach nicht nur inhaltlich bestimmte, wählbare Ziele (goal values), sie können auch als bloße Mittel zur Erreichung beliebiger Ziele als Maßstäbe dienen (instrumental values).<sup>3</sup> Etwas als einen ‚Wert‘ wählen heißt, einen Gegenstand menschlichen Handelns nach einem Kriterium der Zustimmung (z. B. gut, schön, gerecht, lustvoll) bei gleichzeitiger Abwahl anderer Gegenstände zu wählen und damit diesen gegenüber vorzuziehen.

#### 1.2.4 Zur Unterscheidung zwischen vitalen, ästhetischen, ethischen, politischen, ökologischen und religiösen Werten

Dem Begriff nach wurden Güter und Werte bereits in der deutschen Wertphilosophie des beginnenden 20. Jahrhunderts voneinander getrennt.<sup>4</sup> Max Scheler hatte sich als Erster gegen die Ausweitung des Wertbegriffs zur Bezeichnung aller möglichen Güter gewandt, welche erstrebt werden können, und von dieser Abgrenzung her seine eigene theoretische Position formuliert. Er verwies darauf, dass Güter vergänglich sind und vernichtet werden können, Werte dagegen nicht. Erst in der phänomenologischen Werttheorie wurden interne Wertvorzugsordnungen für jedes Wertkriterium gesondert aufgestellt. So vertrat Max Scheler die These, dass in jedem Wertsystem das ‚Edle‘ dem Gemeinen, das ‚Heilige‘ dem Unheiligen, das ‚Angenehme‘ dem Unangenehmen und das ‚Schöne‘ dem Hässlichen vorgezogen wird. Die Wertvorzugsprinzipien gehorchen dabei nur der vergleichenden Dimension ‚besser – schlechter‘; absolut ‚gut‘ versus absolut ‚böse‘ ist danach nur ein Sonderfall.

Diesem neuen Ansatz verdanken wir ebenfalls die Redeweise, nach der ‚Werte‘ nicht nur als Organisationsmodelle in der ökonomischen und in der ethischen Sprache verstanden werden dürfen. Der Begriff kennzeichnet seitdem Bewertungsstandards in der Ästhetik, in der Ethik, in der Erziehung und in der Religion, in der Politik und im Rechtssystem, in der Ökonomie und in der Hygiene auf je unterschiedliche Weise. ‚Werte-‘ muss daher in unterschiedlichen Lernbereichen die Kenntnis von Wertmaßstäben und die Fähigkeit zu eigener

3 Kluckhohn, C.: *Culture and Behavior*, New York 1962, S. 413. Auf ähnliche Weise unterscheidet einer der bekanntesten empirischen Werteinstellungsforscher, Milton Rokeach, zwischen ‚terminal values‘ und ‚instrumental values‘ (M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, 1962).

4 Vgl. den Beitrag von Josef Fellsches: II,10. Abschnitt 1: Hier wird zwischen realen, ideellen und idealen Werten unterschieden.

Handlungsorientierung nach Wertkriterien auf verschiedene Weise gewährleisten. Eine positive Einstellung etwa zum vitalen Wert \*Gesundheit oder \*Fitness erfordert andere Unterstützungsstrategien als etwa die Schätzung ästhetischer Werte wie \*Schönheit und Erhabenheit. Die Beachtung oder gar die Praktizierung ethischer Werte wie ‚Güte‘ (nach dem Wertmaßstab \*gut) oder \*Nächstenliebe folgt anderen Handlungsregeln als etwa die Beachtung juristischer und politischer Prinzipien wie \*Gerechtigkeit und \*Billigkeit. Weitere Bewertungsgegenstände etwa zum Mensch-Natur-Verhältnis sind erst im 20. Jahrhundert zu ‚Werten‘ geworden, deren Schätzung auch durch die nachfolgenden Generationen wichtig werden sollte: z. B. \*Nachhaltigkeit, \*Ökologie, auch \*Natur.

Welche Bedeutung hat die hier vorgeschlagene Klassifikation von Wertmaßstäben in unterschiedliche Wertbereiche für einzelne Lernbereiche in der Schule? Die Frage ist berechtigt, denn nach herkömmlichen Bildungstheorien sollen ja bewusst die unterschiedlichen Wertbereiche synchron gefördert werden können. Das seit dem 19. Jahrhundert immer wieder eingeforderte ‚humanistische‘ Bildungsideal ging von der gleichzeitigen – und somit verschränkten – Vermittlung ästhetischer und ethischer Werte aus. Wie weit die dem zugrunde liegenden Theorieentwürfe überzeugend sind, kann hier nicht entschieden werden. Auch ohne ausschließlichen Bezug auf Bildungstheorien ist es möglich daran zu erinnern, dass z. B. ästhetische Werte nicht nur durch Unterricht in künstlerischen Fächern, sondern auch in naturwissenschaftlichen Fächern, die sich mit der Struktur des Makro- und des Mikrokosmos beschäftigen (Physik, Biologie, Geographie mit geologischen und astronomischen Themen), ihren Platz finden können. Sicherlich entscheidet z. B. das Harmoniekriterium nicht über die mathematische Fassung physikalischer Gesetze. Und doch wäre es vermessen, wenn man ästhetische Sichtweisen aus dem Bildungshorizont der Lernenden in solchen Fächern ausklammern wollte.

Schließlich ist auf die Relevanz ethischer Werte nicht nur für diejenigen Fächer hinzuweisen, welche das Sozialverhalten ausdrücklich zum Thema machen (Religion, Ethik, Geschichte, Sozialkunde, Philosophie oder Politik). Wie selbstverständlich wissen Lehrende, dass eine Kommunikation über ethische Werte-Erziehung sich auf sämtliche Formen kooperativen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern auswirken würde, auch in Fächern, die den Dialog über Wertmaßstäbe gar nicht in den Lehrplan aufgenommen haben.

Eine besondere Rolle für die Orientierung an ästhetischen und ethischen Werten spielen diejenigen Fächer, in denen nicht nur Inhalte als Lernstoffe evaluiert werden, sondern in denen auch die aktive Herstellung eigenständiger künstlerischer Werke oder in denen sportliche oder musikalische Betätigungen verlangt werden. Auch hier bestreitet niemand, dass Kunstausstellungen, musikalische Darbietungen, Sportfeste und Bühnenaufführungen, nach sozialen,