

Schul.Land.Oberösterreich

Wertvolles Leben – Grundsätzliche Überlegungen zur Wertefrage

Dr. Thomas Schlager-Weidinger

INHALT

1. Weltanschauungen als Nährböden der Werte

1.1 Das christlich-humanistische Ethos als Basis westlicher Werte

1.2 Unterschiedliche ethische Positionen

2. Begriffliche und inhaltliche Klärung

2.1 Moral und Ethik

2.1.1 Kurzer Überblick über die zentralen moralischen Bezugsgrößen

2.2 Werte und Tugenden

2.2.1 Abgrenzung: Was Werte nicht sind

2.3 Wertewandel, Werteverfall, Wertesynthese?

2.4 Weltethos

3. Wert-volle Schule

3.1 Werteerziehung

3.2 Hauptrichtungen und Konzepte der schulischen Werteerziehung

3.3 Die Rolle des Lehrers bei der Werteerziehung

1. Weltanschauungen als Nährböden der Werte

Wer sich mit Menschenbildern und Menschenbildung auseinandersetzt, tangiert früher oder später die Frage nach dem zugrunde liegenden Maßstab: Welche Werte prägen mein Menschenbild, inspirieren mein Handeln und nach welchen Idealen versuche ich Kinder und Jugendliche zu erziehen?

Das Wertethema erlebt zurzeit wieder einmal Hochkonjunktur – so auch in der Pädagogik. Oftmals bleibt es jedoch beim undifferenzierten und appellativen Bekenntnis; - im wörtlichsten Sinne plakativ wurde das im letzten österreichischen Präsidentschaftswahlkampf, in dem Heinz Fischer "Unser Handeln braucht Werte" und Barbara Rosenkranz: "Ohne Mut keine Werte" skandierten. Welche Werte da bekannt und gefordert wurden, blieb zumeist im Dunkeln. Dass beide Kandidaten darunter etwas anderes verstehen und auch bezüglich der fundamentalen Werte Unterschiede

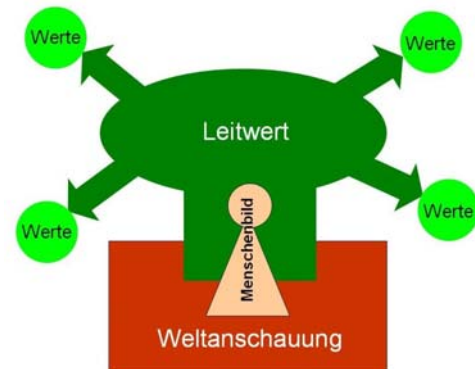


skandierten. Welche Werte da bekannt und gefordert wurden, blieb zumeist im Dunkeln. Dass beide Kandidaten darunter etwas anderes verstehen und auch bezüglich der fundamentalen Werte Unterschiede



bestehen, liegt auf der Hand. Wie dieses Beispiel zeigt erfordert die Wertefrage - auch aufgrund eines allzu oft egalisierenden Pluralismus - eine klare Positionierung. Werte zu „haben“ heißt aber auch, über diese Bescheid zu wissen, so über ihre Herkunft und Geschichte. Wer sich seiner Werte bewusst ist, vermag anderen Wertordnungen selbstbewusst und offen zu begegnen.

Werte müssen nicht immer neu erfunden werden, sondern entspringen einem weltanschaulichen Nährboden. Dieser Humus dient der Tradierung durch Erziehung und Vorbildwirkung. Der stark vereinfachende Überblick in Tab. 1 soll eine erste Orientierung vermitteln und die Zusammenhänge zwischen Geisteshaltungen, Menschenbildern und Werten verdeutlichen.



Tab.1: Überblick über die korrelierenden Geisteshaltungen, Menschenbilder und Werte (Schlager-W.)

Die hier angeführten Geisteshaltungen liegen den meisten Wertsystemen unserer gegenwärtigen westlichen Gesellschaft zugrunde. Selbstverständlich bedarf es einer Konkretisierung und Differenzierung der einzelnen Weltanschauungsmodelle; jedes einzelne lässt sich wiederum mehrfach

Geisteshaltung/ Weltanschauung	Menschenbild (ein vollwertiger Mensch ist ...)	Leit- bzw. Grundwerte	Werte (Auswahl)
Nationalismus	völkisch-patriotisch	Nation	Blut und Boden Heimat, Ehre, Stärke, Kampf
Sozialismus	klassenlos-proletarisch	Klassenlose Gesellschaft	Gemeineigentum und -wohl Kollektiv, Solidarität
Kapitalismus	produktiv-konsumierend	Leistung	(Privat)Eigentum Wohlstand Wachstum
Rationalismus	aufgeklärt-rational	Fortschritt und Vernunft	Freiheit (Grund) Rechte Bildung/Erziehung
Liberalismus	unabhängig-verantwortlich	Freiheit	Individualität Chancengleichheit Recht und Freiheit
Eklektizismus	vital-harmonisch	Harmonie	Vitalität/Gesundheit Jugendlichkeit/Schönheit; Individualität
Egalismus	indifferent-egozentrisch	Augenblick	Genuss Ego Ungebundenheit
(christlicher) Humanismus	bedingungslos würdevoll	Würde	Geschwisterlichkeit Friede, Gerechtigkeit Bewahrung der Erde

untergliedern. Es ist es möglich, dass Menschen nicht nur aus einer Tradition ihre Werte beziehen, sondern sich gleichsam in Zweien oder mehreren beheimatet fühlen; - dies erhöht das Risiko eines Wertekonfliktes. Die Frage, die sich weiters hierbei stellt ist, ob man tatsächlich Diener zweier Herren sein kann. Zwei Lebensphilosophien bzw. -weisen heben sich von den sehr traditionsreichen Geisteshaltungen ab, die aber m.E. in unserer Gesellschaft immer häufiger zu beobachten sind: Eklektizismus und Egalismus. Unter Eklektizismus verstehe ich jene Haltung, die sich verschiedener entwickelter und abgeschlossener Systeme bedient und deren Elemente - je nach Bedarf - neu zusammensetzt; im Falle von Religionen spricht man hier eher von Synkretismus. Während in dieser Haltung viele Überzeugungen scheinbar gleich bedeutend, nebeneinander stehen, d.h. gleich gültig sind, spielt der von mir gewählte Terminus Egalismus auf eine Gleichgültigkeit an. Diese rührt u.U. davon her, dass eine mangelnde oder fehlende Verortung innerhalb einer „klassischen“ Weltanschauung gegeben ist. Es herrscht eine offensichtlich Passivität vor, die dazu führt, möglichst ohne irgendeine Erwartung in den Tag hinein zu leben und situativ zu entscheiden bzw. zu reagieren. Die zentralen Perspektiven stellen hierbei in erster Linie das eigene Bedürfnis und einen möglichst raschen Genuss dar.

Werte korrespondieren immer auch mit dem Menschenbild, das der jeweiligen Geisteshaltung entspricht. So können Weltanschauungen zu einer isolierenden Exklusivität tendieren, d.h. die Werte – und mit diesem auch die abgeleiteten Vorteile und Rechte – beziehen sich lediglich auf eine definierte Gruppe. Wem – so muss man also fragen – gelten die positiven Akzidenzien der jeweiligen weltanschaulich geprägten Menschenbilder und besteht die Gefahr zur Aus- und Abgrenzung? Die zweite notwendige Frage bezieht sich auf die verantwortbare Praxis: Intendieren und initiieren die jeweiligen zentralen Werte Entscheidungen bzw. Handlungen, die dem Wohl von (möglichst allen) Menschen dienen?

1.1 Das christlich-humanistische Ethos als Basis westlicher Werte

Meine Wertvorstellungen - um mich hier klar zu deklarieren - basieren auf dem für die westliche Welt prägenden christlich-humanistischen Ethos, das sich an der Lehre und am Beispiel des Jesus von Nazareth orientiert und herausgebildet hat. Seine großen Ideale (Freiheit, Gerechtigkeit, Gewaltlosigkeit und Solidarität für die Schwachen), welche in der Bergpredigt ihr literarisches Konzentrat gefunden haben, begeister(te)n und motivier(te)n nicht nur Christen, sondern auch Menschen wie Mahatma Ghandi. Obwohl dieses Ethos im Laufe der mehr als zweitausendjährigen Geschichte vom „Bodenpersonal Gottes“ häufig pervertiert und dadurch entstellt wurde, muss dessen bleibende und aktuelle Bedeutsamkeit hervorgehoben werden.

Aber - was ist das eigentlich „christlich“? Was meint man damit, was hat man im Blick, wenn man etwas als „christlich“ bezeichnet? Da dieser Begriff die unterschiedlichsten Assoziationen hervorruft, bedarf es einer Konkretisierung. „Das Unterscheidende des Christentums“ - so Hans Küng – „[...] ist ganz wörtlich nach Paulus ‚Jesus Christus und dieser als der Gekreuzigte‘ [- und Auferweckte].“¹

¹ Küng, Hans, Das Christentum. Wesen und Geschichte, München ²1994, 72.

Aus dieser „Mitte“ ergeben sich folgende bleibende Konsequenzen:

- Das Bild des leidenden Christus hält die Erinnerung wach an die Leidenden und Armen – und an die Pflichten der Gesunden, Reichen, Mächtigen ihnen gegenüber. Die Option für die Kranken, Armen und Unterprivilegierten gehört zum Kern des christlichen Ethos.
- „Dass Arme, Kranke, Besessene, Hässliche und Niedrige zu den Adressaten der frohen Botschaft gehören [...] das hebt das biblische Menschenbild ab vom griechischen Ideal der Schönheit und Wohlgeratenheit, vom ‚Menschen des Agon, der seinen nackten Leib der Sonne preisgibt‘.“² Der Kontrast zwischen diesen beiden Welt- und Menschenbildern wird noch deutlicher, wenn man die Angst vor dem Abnormen bei Griechen und Römern fokussiert, so empfahl z.B. Platon, dass kränkliche Leute nicht leben und jedenfalls keine Nachkommenschaft hinterlassen sollten.
- Diese christliche Ansicht und Praxis führte letztlich zu einem Paradigmenwechsel: von einer Kultur, die sich an die „Besten“ wendet, hin zu einer, die „für alle“ sorgen will. Die Armen- und Krankenpflege im vorchristlichen Altertum ging zwar über individuelle Wohltätigkeit hinaus (z. B. Fürsorge für Invaliden und Kriegswaisen), hat sich aber nirgends in dauerhaften Institutionen (Krankenhäusern, Sozialstationen) verfestigt. Das ist erst mit dem Christentum in die Welt gekommen.

Angesichts dieser eindeutigen Option für die Schwachen und Entrechteten darf es nicht verwundern, dass die großen humanistischen Ideale, welche in den einzelnen Manifesten und Verfassungen der neueren Menschheitsgeschichte ihren Niederschlag gefunden haben, in der kreativen oder auch kontroversiellen Auseinandersetzung mit dem christlichen Ethos entstanden sind (so die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von 1776 oder die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte der französischen Nationalversammlung von 1789) und somit nicht (mehr) in einem Kontrast zu diesen stehen. Es gilt darauf hinzuweisen, dass sich sowohl in den christlich als auch in den humanistisch begründeten Weltanschauungen die zentralen Werte weitgehend decken (siehe Abb. 2). Der Unterschied besteht in der Begründung des sittlichen Handelns (also im Maßstab des ethisch Gesollten) und in der hierzu notwendigen Motivation. Obwohl es also unterschiedliche ethische Positionen bzw. Theorien bezüglich des Maßstabs des ethisch Gesollten gibt, stellt der Bezug auf ein höchstes Gut den kleinsten gemeinsamen Nenner dar. Wie die folgende Tabelle zeigt, ist für die einen dieser Maßstab etwa der Kategorische Imperativ, der Rechtspositivismus, der Konsens nach einem Diskurs und für die anderen wiederum ist es der Utilitarismus oder der Wille Gottes.

² Maier, Hans, Welt ohne Christentum - was wäre anders?, Freiburg/Br. ⁴2009, 13.

1.2 Unterschiedliche ethische Positionen

Ethische Position	Vertreter	Maßstab des ethisch Gesollten ist ...
divine-command-Theoretiker		... der Wille Gottes
Intuitionismus	W. D. Ross	... das allen Menschen gemeinsame Empfinden und Wollen
Position der Verallgemeinerbarkeit/ Kategorischer Imperativ	I. Kant, G. M. Singer	... der Wille jedes Individuums selbst, wenn es annehmen muss, dass die von ihm gewählten Regeln für das eigene Handeln zugleich auch von allen anderen Individuen befolgt werden
Position des allgemeinen Willens	J. J. Rousseau	... der Wille der Individuen selbst, wenn diese in einer Situation sozialer Gleichheit gemeinsam für alle geltende Gesetze beschließen
Konsenstheoretische Position/Diskurstheorie	J. Habermas	... der Wille der Individuen selbst, wenn sie sich frei von jeglichem Zwang auf Regeln für den Umgang miteinander dauerhaft einigen müssen
Position des größten allgemeinen Nutzens/typische Varianten des Utilitarismus	J. Bentham	... die gleichgewichtig zusammengefassten informierten Willen der Individuen selbst
Vertragstheoretische Position	J. Buchanan, T. M. Scanlon, D. Gauthier	... der Wille der Individuen selbst, wenn sie sich vertraglich auf Regeln für den Umgang miteinander einigen müssten
Position des durch Unwissenheit gebrochenen Eigeninteresses	J. Rawls, J. Harsanyi	... der Wille eines eigeninteressierten, rationalen Individuums, das eine soziale Ordnung entwirft, ohne dabei zu wissen, welche Position es in dieser Ordnung selbst einnehmen wird
Position der vertauschten Rollen/Goldene Regel	R. M. Hare	... der Wille jedes Individuum selbst, wenn es bei der Formulierung von Regeln für den Umgang miteinander annimmt, dass es sich selbst in der Position des jeweils betroffenen Anderen befindet
Position der Umkehrbarkeit	J. Rawls, K. Baier	... der Wille jedes Individuums selbst, wenn es bei der Bestimmung von Regeln für den Umgang miteinander hypothetisch annimmt, dass es selbst sich in der Position des vergleichsweise am schlechtesten Gestellten befindet
Position der überindividuellen Wesenheiten (Rasse, Volk, Nation, Klasse)		... der Wille des maßgebenden Kollektivs

Rechtspositivismus		... der Wille des jeweiligen gesetzgebenden Souveräns
Egoismus		... der Wille jedes Individuums selbst, wenn es informiert ist und einen langfristigen Zeithorizont berücksichtigt

Tab.2: Überblick über ethische Positionen und deren Maßstäbe für das Gesollte
(aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Ethik>)

Die aufgelisteten Positionen liegen auf unterschiedlichen logischen Ebenen und schließen sich deshalb auch nicht logisch aus. So ist z. B. die Verbindung einer religiösen Position mit einer intuitionistischen Position möglich. Denkbar ist auch eine Verbindung der konsenstheoretischen mit einer utilitaristischen Position, wenn man annimmt, dass sich ein Konsens über die richtige Norm nur dann herstellen lässt, wenn dabei der Nutzen (das Wohl) jedes Individuums in gleicher Weise berücksichtigt wird.

Außerdem ist zu beachten: Einige dieser Ansätze haben ausdrücklich nicht den Anspruch, umfassende ethische Konzepte zu sein, sondern z. B. nur Konzepte für die Beurteilung, ob eine Gesellschaft in politisch-ökonomischer Hinsicht gerecht eingerichtet ist; z. B. bei John Rawls, im Unterschied zu umfassenderen Ansätzen, die auch Fragen privater, individueller Ethik betreffen – etwa, ob es eine moralische Pflicht gibt, zu lügen, wenn genau dies notwendig ist, um ein Menschenleben zu retten (und wenn ohne diese Lüge niemand sonst statt dessen gerettet würde). Auch Habermas beantwortet diese Frage nicht "inhaltlich", aber sein Konzept beinhaltet den Bereich ebensolcher Fragen, indem es "formal" postuliert, richtig sei, was in dieser Frage alle, die an einem zwanglosen und zugleich vernünftigen Diskurs dazu teilnehmen würden, als verbindlich für alle herausfinden und akzeptieren würden.³

Das „höchste Gut“ (summa bonum) als Maßstab der Sittlichkeit, - welches mit dem „unbedingt Gesollten“ identisch ist, stellt für eine theologische Ethik die Theonomie, d.h. die Bindung des sittlichen Handelns an den Willen Gottes, dar. Die Motivation sittlichen Handelns besteht in diesem Kontext eben nicht nur in der Humanität, sondern in der von Jesus vorgelebten „Vergegenwärtigung der Liebe Gottes unter den Menschen“⁴, die zur schöpferischen Freiheit anregt. Alfons Auer weist nachdrücklich darauf hin, dass dieses Angebot den Freiheitsraum für produktive Lebensorientierung nicht einschränkt, sondern vielmehr diesen begründet und ihn offenhält. Theonomie und Autonomie widersprechen sich in diesem Sinne nicht, sondern sind kompatibel.

Bezüglich des christlichen Ethos betont der Moralthologe Alfons Auer, dass eben nicht auf der inhaltlichen (materialen) Ebene der zentrale Unterschied zu anderen ethischen Positionen besteht, sondern in der letzten Begründung des Menschseins – also im Menschenbild:

³ Der erste Teil dieses Kapitels stammt zum größten Teil aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Ethik>

⁴ Auer, Alfons/Fromm, Erich, Gibt es eine Ethik ohne Religiosität?, in: Fromm Forum (deutsche Ausgabe) Nr. 3, 33-37.40, Tübingen 1999 [dieser Artikel findet sich als pdf unter <http://www.erich-fromm.de/data/pdf/Auer,%20A.,%20and%20Fromm,%20E.,%201999.pdf> (4.3.2008); die Zitation bezieht sich auf diesen Artikel], 4.

„Für die einen ist der Mensch die letzte Wirklichkeit, für die anderen gehört die Verwurzelung in einer transzendenten Wirklichkeit zum Wesen des Menschen. Von Theonomie, von Verdanktheit menschlicher Existenz, von vorgegebener Einheit von Sein und Sinn und von göttlicher Vergebung zu sprechen – das ist für die einen die Nomenklatur eines autoritären Irrationalismus, für die anderen die Nomenklatur befreiter Menschlichkeit.“⁵

2. Begriffliche und inhaltliche Klärung

2.1 Moral und Ethik

Die Wertefrage wird in der Ethik reflektiert und in der Moral zu einer praktischen Angelegenheit. Unter **Moral bzw. Sitte** versteht man die Gesamtheit der Regeln, die in einer Gesellschaft festlegen, was als sittlich falsch und richtig, gut und böse gilt. **Ethik** bezeichnet hingegen die Theorie bzw. Reflexion dieser Moral.

Mit Moral und Sitte bzw. moralisch und sittlich wird das ausgedrückt, wie wir unser Leben führen, wie wir uns zu uns selbst, zu anderen und zur Welt verhalten (Selbst- und Weltverhältnis); in diesem Sinne stellt die Moral eine lebenspraktische Wahlkompetenz dar, die im weitesten Sinne als Lebenstechnik (Lebenskunst) zu beschreiben ist. Die Ethik wiederum ist die Theorie bzw. Reflexion dieser Moral und Sitten. Diese kann dabei deskriptiv (empirisch) vorgehen – als Beschreibung der tatsächlichen, positiven Moral. Sie kann aber auch präskriptiv agieren, indem sie dann bewertend vorschreibt, was aus bestimmten Gründen positiv und/oder negativ zu bewerten ist.

Die Ethik verfehlt dann ihr Ziel, wenn sie in erster Linie nach dem Ge- bzw. Verbotenen fragt und nicht nach dem gelingenden und glückenden Leben. Ihr hauptsächlichster Fokus hat sich also nicht auf eine sozialtechnische Regulierung menschlichen Zusammenseins zu richten, sondern auf die optimale Entfaltung menschlichen Sein-Könnens. Demzufolge gibt es keine Ethik ohne umgreifenden Sinnhorizont, denn das Sittliche betrifft das optimale Glücken des Menschen: „Wo sittlich gehandelt wird, liegt der konkreten Entscheidung stets eine bestimmte Vorstellung vom Sinn des Menschseins und von den Möglichkeiten seiner Durchsetzung zugrunde.“⁶

Das Sittliche ist demzufolge nicht auf das jeweils richtige Handeln zu reduzieren, sondern bezieht sich auf die personale Existenz des Menschen, dem Gelingen bzw. Verfehlen seines Lebensentwurfes.

⁵ Auer, A./Fromm, E., Gibt es eine Ethik ohne Religiosität?, 5.

⁶ Auer, Alfons/Fromm, Erich, Gibt es eine Ethik ohne Religiosität?, in: Fromm Forum (deutsche Ausgabe) Nr. 3, 33-37.40, Tübingen 1999 [dieser Artikel findet sich als pdf unter <http://www.erich-fromm.de/data/pdf/Auer,%20A.,%20and%20Fromm,%20E.,%201999.pdf> (4.3.2008); die Zitation bezieht sich auf diesen Artikel], 3.

Das Gewissen als Mitte der Person nimmt hierbei eine zentrale Stellung ein: In diesem erfährt er in der Tiefe bzw. Mitte seiner ganzheitlichen personalen Existenz, in der er als Person „beisammen“ ist, die sittliche Qualität (gut und böse) seiner konkreten Entscheidung und Handlung als an ihn gerichtete Forderung, die ihm zugleich erlebbar bedeutet, dass es darin um ihn selbst geht – das Gelingen oder Verfehlen seines Menschseins selbst, sein personales `Heil´.⁷

2.2.1 Kurzer Überblick über die zentralen moralischen Bezugsgrößen

Für dieses Unterfangen eines gelingenden Lebens kann das Individuum auf Orientierungshilfen (das Gute, Wahre und Richtige, die Fundamentaloption, Werte, Tugenden und Normen) zurückgreifen, wobei diese selbst immer auch der jeweils eigenen Prüfung zu unterziehen sind. Das Gewissen als die persönliche Mitte und als inneres „sittliches Wahrnehmungs-Organ“ für das Gute dient hierfür als Richtschnur, indem es mit diesen sittlichen Bezugsgrößen auf dem Weg zum „Leben in Fülle“ korrespondiert. Wie in der folgenden Abbildung eines (Lebens)Weges dargestellt wird, dienen v.a. „das Gute“ (und mit diesem „das Richtige“) als zentrale Orientierungspunkte für ein gelingendes Leben. Während „Werte und Tugenden“ hierfür die (Grob)Richtung anzeigen, die letztlich zum Guten führt, fungieren „Normen“ als unmittelbare Wegmarken, um Abweichungen und Verirrungen zu verhindern. „Das Wahre“ bzw. die „praktische Wahrheit“ kann in diesem Kontext mit einem eingebauten Navigationsgerät verglichen werden, welches signalisiert, dass der eingeschlagene Weg bzw. die erreichte Etappe stimmt. Die „Fundamentaloption“ entspricht einem persönlichen Routenplan, der dieses Ziel für die jeweilige Person konkretisiert und in aller Deutlichkeit vor Augen hält. Das Gewissen aber – um im Bild zu bleiben – nimmt die Funktion des zentralen Boardcomputers ein, der alle relevanten Daten und Signale aufnimmt und dem Lenker signalisiert, was er zu tun hat, um an das Ziel zu gelangen.

⁷ Vgl. Schlund, Robert, Schöpferisches Gewissen. Orientierung zu aktuellen Fragen, Freiburg im Breisgau 1990, 41.

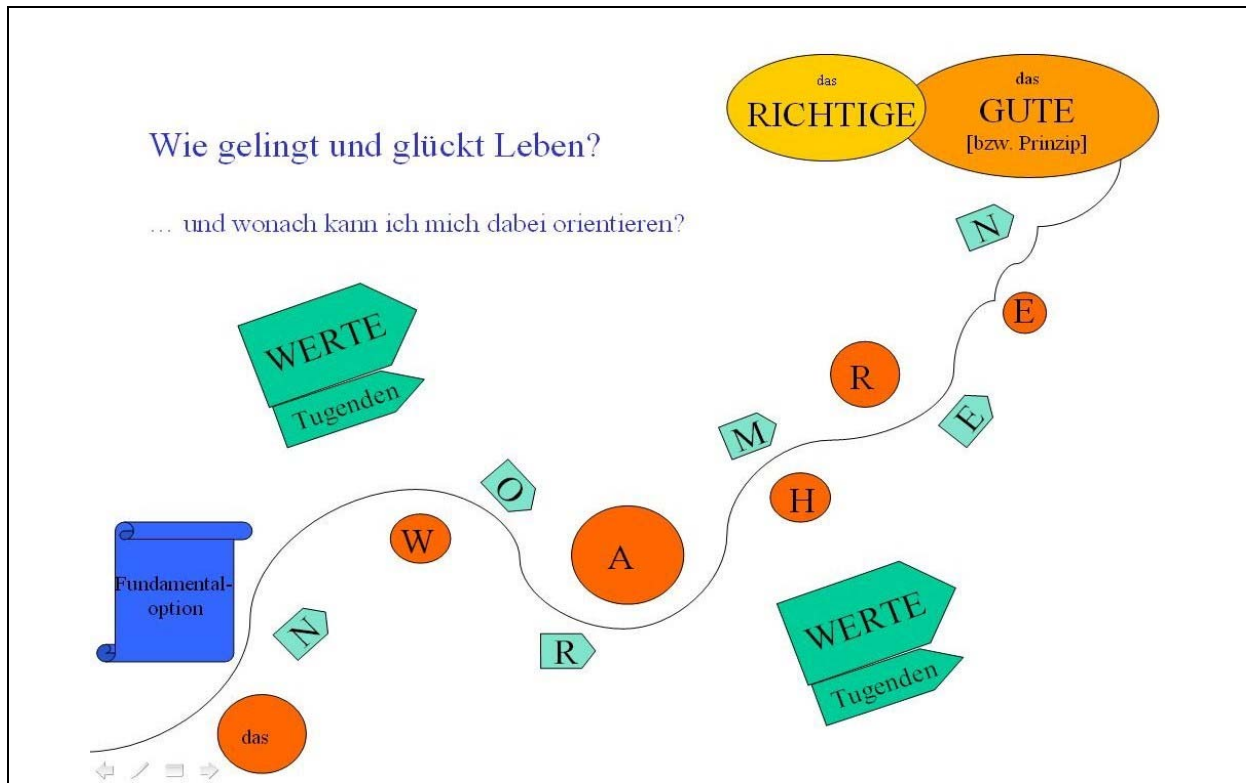


Abb.1: Die moralischen Bezugsgrößen als Orientierungshilfen für die optimale Entfaltung menschlichen Seinskönnens (Th. Schlager-W.)

2.2 Werte und Tugenden

Die Wertediskussion wird durch die Tatsache erschwert, dass es nicht einmal in der Wissenschaft Einigkeit über die Definition und die Verwendung von grundlegenden Begriffen besteht. Hartmut von Hentig macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass *„Werte von uns [...] definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht [werden]; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden.“*⁸

Unter Werte sind Zielsetzungen bzw. Ideale des Handelns (Freiheit, Gerechtigkeit, Glück, Toleranz, ...) zu verstehen. Als Beispiele für zentrale christliche Werte gelten die Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Solidarität, Frieden, Freiheit und Toleranz. Andere weltanschauliche Werte können sich etwa in der Orientierung an Leistung, in der Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung, in der Kreativität, der Sicherheit, dem Besitz oder in der Karriere manifestieren. Werte sind Sehnsuchtsäußerungen, die letztlich auf einem Mangel gründen. Sie wurden erlitten, erkämpft und stellen als solche Ideale unseres Handelns dar. *„Nie wird der Seefahrer den Polarstern erreichen. Aber immer braucht er ihn, um die Richtung zu halten.“* (Hans Aebli) Werte erkennt man am deutlichsten, wo sie fehlen oder wo man sie verfehlt.

⁸ Hentig, Hartmut von, Ach, die Werte!, Wien 1999, 69.

Für die Klärung möglicher Wertekonflikte bzw. –hierarchien ist zunächst die Unterscheidung und Zuordnung von Werten und Tugenden hilfreich. Tugenden sind immer Ausdruck von bestimmten Werten; sie liegen nicht auf derselben Ebene und betreffen Persönlichkeitsmerkmale, die für eine Wertevermittlung erforderlich sind; für das richtige Verständnis eignet sich die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärtugenden. Ehrlichkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit, Arbeitsamkeit, Gehorsam zählen zu den sog. Sekundärtugenden. Es sind solche Tugenden, die von sich aus noch nicht notwendig auf ein ethisch gutes Ziel hingebordnet sind, sondern auch zu unmoralischen Zwecken missbraucht werden können. Sie müssen erst auf ein ethisches Ziel hingebordnet werden. Dies geschieht durch Werte oder Primärtugenden wie etwa Gerechtigkeit; - so zeichnet sich Gerechtigkeit dadurch aus, dass sie immer auf das ethisch Gute ausgerichtet ist und nicht missbraucht werden kann.

Werte finden in ethischen Normen (Regeln, Gesetzen, Gebote, Verboten, Verhaltensvorschriften) ihre Durchsetzung. Beispielsweise liegt der Norm „Du sollst nicht lügen“ der Wert Wahrheit zugrunde. Tugenden sind auf Werte bezogene Handlungsmuster und Haltungen.

Werte lassen sich in eine Rangordnung bringen:

- Ganz oben steht in unserer demokratischen Gesellschaft der Grundwert der Achtung vor der Würde des Menschen; dieser steht nicht zur Disposition. Hentig äußert sich hierzu wie folgt: *„Die Würde des Menschen‘ ist eine Idee. Ideen kann man nicht beschädigen oder zerstören, man kann sie nur verunglimpfen oder verschmähen oder verschweigen.“⁹* Da sie zeitlos ist und nicht zerstört werden kann, ist die Menschenwürde nicht nur bei jenen vorhanden, die in Freiheit leben, sondern auch bei denen, die sich in Gefangenschaft befinden, sei es in geistiger oder physischer Gefangenschaft. Die Letztbegründung hierfür ist für Hentig eindeutig: *„Die Würde, die uns auch in der Unfreiheit und Erniedrigung zukommt, leitet sich aus der Gotteskindschaft aller Menschen her, die der jüdisch - christliche Glaube uns zusagt.“¹⁰*
- Auf einer mittleren Ebene befinden sich Werte, die Mittel für die Verwirklichung dieses absoluten Ideals darstellen und einen ausgeprägten Eigenwert besitzen: Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität, ...
- Auf einer unteren Ebene sind diejenigen Tugenden, Normen und Regeln zu finden, welche erst die Verwirklichung der Werte der mittleren und damit indirekt auch der obersten Ebene ermöglichen, z. B. Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Zivilcourage, Dankbarkeit., ...

⁹ Hentig, Ach, die Werte 45.

¹⁰ Hentig, Ach, die Werte 34.



Abb.2: Christlich-humanistisches Werte- und Tugendmodell (Th. Schlager-W.)

Die m.E. wichtigste Aufgabe in der Werteerziehung hat mit dem zentralen Leitwert zu tun, nämlich mit der schwindenden „Würde des Normalen“. In einer Gesellschaft, die nach Superstars, Talenten und sonstigen Außergewöhnlichen Ausschau hält und dadurch vermittelt, dass die/der altersgemäß normal, d.h. durchschnittlich Begabte wenig interessant zu sein scheint, gilt es eine (gesellschafts-)ethische Sensibilität zu entwickeln und ein daraus resultierendes pädagogisches Handeln. Jede/r SchülerIn ist wertvoll, einzigartig und bezieht seine/ihre Würde unabhängig von einer extraordinären Leistung oder Zugehörigkeit zu einer ethnischen, sozialen oder religiösen Gruppierung.

2.2.1 Abgrenzung: Was Werte nicht sind¹¹

In der Wertediskussion kommen oftmals „Werte“ vor, die eigentlich keine Werte sind. Was hier gefordert oder kritisiert wird, betrifft Güter, Konventionen, Rechtsnormen oder individuelle Lebensweisen, nicht aber Werte als Ideale unseres Handelns.

¹¹ Vgl. Wittschier, Michael, Abenteuer Philosophie. Ein Schnellkurs für Einsteiger, Düsseldorf ³2004, 114-147.

Werte sind keine Güter

Güter sind zum Beispiel Besitz, Gesundheit, Lebenszeit, Schönheit; häufig wird hierbei von "Glücksgütern" gesprochen. Ein Gut ist ein Gut gleichsam durch sich selbst. Ein Wert wiederum wird ein Wert durch eine ausdrückliche Bejahung, - also etwas das dem so Bewerteten nicht von allein zukommt. Werte sind nicht "selbstverständlich": Sie brauchen jemanden, der sie erkennt und anerkennt. So ist Gesundheit ein fraglos hohes Gut; wird man krank, ist sie auf einmal das größte Gut überhaupt. Und doch nicht das, was man sagen will, wenn man von Werten redet. Ein Wert wird die Gesundheit durch eine bewusste moralische Entscheidung - zum Beispiel in einem Konflikt, wo es abzuwägen gilt, welches ein höheres Gut ist oder ganz grundsätzlich in der Frage danach, was den höheren Wert in meinem Leben hat? Wie ein Gut durch eine moralische Entscheidung zum Wert wird, so wird eine Verhaltensweise oder Einstellung durch ihren sittlichen Zweck zur Tugend: Tugenden sind die Eigenschaften der Menschen, mit deren Hilfe sie den Werten entsprechen oder Genüge tun. Mein Leben ist ein Gut, das ich jedoch für ein höheres anderes hergeben kann. Das Leben aller Kreatur, das zum Beispiel Albert Schweitzer verteidigt, ist ein Wert. Dort, wo also ein Gut - im besten Sinn - „moralisch“ wird, d.h. zum Individuum ein zusätzlicher Bezugspunkt (Menschen, Tiere, Natur, ...) hinzukommt und als solcher relevant ist, wird es zum Wert.

Werte sind keine Sitten, Gewohnheiten und Konventionen

Die Gleichsetzung der Begriffe „Moral“ und „Sitte“ bzw. „Brauch“ und „Gewohnheit“ führt zu Missverständnissen. Sitten, Gewohnheiten und Bräuche lassen sich in zwei Gruppen aufteilen. Zur ersten gehören all jene Regeln und Vorschriften, die sich nicht (oder nicht direkt) auf den Umgang mit Menschen beziehen (z.B. Christbaum, Ehering an einem bestimmten Finger, rosa als Mädchenfarbe usw.). Je nach Land, Volk und Zeit, fallen diese Sitten, Gewohnheiten und Bräuche unterschiedlich aus; sie sind v.a. deswegen zustande gekommen, weil es praktisch, schön oder klug ist, sich in bestimmten Situationen dementsprechend zu verhalten. Zur zweiten Gruppe von Sitten und Gewohnheiten gehören jene Vorschriften und Regeln, die das menschliche Miteinander regulieren und reglementieren (Anrede, Straßenverkehrsregeln, Pünktlichkeit, Anstand, ...). Einige dieser Verhaltensregeln sind (über)lebenswichtig, auf andere kann man gegebenenfalls verzichten. Zu den letzteren gehören die „Konventionen“; sie dienen dazu, den Umgang miteinander einfacher, angenehmer und schöner zu gestalten. Dennoch sind alle Konventionen außermoralischer Natur, weil es hierbei nicht um die Frage geht, ob man „gut“ oder „schlecht“ handelt. Im Gegensatz zu den vielen verschiedenen Gebräuchen, Sitten oder Gewohnheiten, die es in den unterschiedlichen Kulturen gibt, sind Vorschriften der Moral jedermann bekannt, auch wenn man sich dessen nicht bewusst sein sollte. Gerade für den Bereich der Integration und der damit zusammenhängenden Interkulturalität ist diese Unterscheidung sehr hilfreich, da Konventionen weniger „hart“ als Werte sind. Werte sind argumentativ gewichtiger als Sitten.

Werte sind keine Rechtsnormen

Im Laufe der Zeit wurden die wichtigsten moralischen Gebote als verbindliche Gesetze festgeschrieben. Die wichtigsten Regeln menschlichen Miteinanders wurden in Form dieser Gesetze festgehalten, um sie für jedermann einklagbar zu machen. Diese Art der Festsetzung trifft auf die Moral nicht zu; ihre Forderungen können nicht per Dekret abgeschafft werden. Moralische Gebote, wie die Nächstenliebe, sind auch dann noch gültig, wenn sich niemand mehr daran hält. Der gravierendste Unterschied zwischen Recht und Moral besteht darin, dass moralische Ge- und Verbote nicht nur auf das äußere Verhalten eines Menschen Bezug nehmen, sondern auch auf seine innere Einstellung.

Werte sind keine individuellen Lebensweisheiten bzw. Regeln der Klugheit

Lebensweisheiten können u.U. das gleiche Verhalten wie die Regeln der Moral vorschreiben. Aber – und das ist der entscheidende Unterschied! – sie nehmen nur Rücksicht auf die Wünsche und Interessen des einzelnen.

Die folgenden Beispiele können die eben getätigte Unterscheidung besonders gut illustrieren. Es hat überhaupt nichts mit Moral zu tun – aber auch nichts mit Konvention oder Recht -, wenn sich jemand einen roten Sportwagen kauft; das ist allein eine Frage des persönlichen Geschmacks. Wenn aber bereits vor dem Kauf dieses Autos feststeht, dass der Käufer dadurch seine Familie in eine finanzielle Notlage bringt, wäre der Kauf höchst unmoralisch, da er das Wohl von Menschen gefährdet. Ähnlich verhält es sich auch bei der Frage, ob man bei Glatteis seinen Wagen in der Garage stehen lassen soll oder nicht; - das ist in der Regel eine Frage der Klugheit. Wenn aber die Reifen dieses Wagens total abgefahren sind, wird die Entscheidung für oder gegen die Fahrt zu einem moralischen Problem, denn mit dem Fahren eines solchen Wagens setzt man mutwillig das Leben bzw. die Gesundheit seiner Mitmenschen aufs Spiel.

2.3 Wertewandel, Werteverfall, Wertesynthese?¹²

Die Begriffe **Werteverfall** und **Wertewandel** werden in der politischen Debatte häufig polemisch eingesetzt. Der mediale Fokus gilt „schrecklichen Kindern“ und „fürchterlichen Jugendlichen“. Die Gesellschaft fürchtet sich offenbar vor jener Bevölkerungsgruppe, die ihren Bestand sichern soll. Es wird oft ein Bild entworfen, das eine „Jugend außer Rand und Band“ zeigt: unkontrollierbar, ohne Manieren, ohne Leistungsbereitschaft und scheinbar ohne Werte. Dem widersprechend weist besonders die 15. Shell Jugendstudie „Jugend 2006“ empirisch nach, dass von einem Werteverfall unter Jugendlichen nicht die Rede sein kann. Jugendliche orientieren sich sehr stark an Werten, die sich allerdings auch ändern können. Manchmal ist sogar von einer Werte-Renaissance die Rede.

¹² Ein Teil dieses Kapitels wurde beinahe wörtlich übernommen aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wertewandel>

Bei den soziologischen Untersuchungen des Wertewandels in der „heutigen Zeit“ lassen sich zwei extreme und eine differenzierte Position ausmachen: Einerseits findet nach Ronald Inglehart seit den 1970er Jahren eine Abwendung von materiellen Werten und eine Zuwendung zu postmateriellen Werten statt.

Zu den *materiellen Bedürfnissen* zählen außer der Deckung physiologischer Bedürfnisse aller Art auch wirtschaftliche Stabilität, Wirtschaftswachstum, Preisstabilität, ferner Ruhe und Ordnung in Staat und Gesellschaft und darüber hinaus leistungsstarke Streitkräfte, also das Bedürfnis nach (physischer) Sicherheit. Zu den *postmateriellen Bedürfnissen* zählen vor allem die Bereiche des Sozialen und der Selbstverwirklichung, zumal auch geistige, schöpferische, ästhetische und kontemplative Bedürfnisse, aber auch Zugehörigkeitsgefühl, Bedürfnisse nach Mitsprache in Staat und Gesellschaft, Meinungsfreiheit sowie Naturschutz. Ein hohes Maß an Engagement und Freiheit markieren für Inglehart die Richtung dieses Wertewandels.

Andererseits gibt es nach Elisabeth Noelle-Neumann seit 1968 einen kontinuierlichen Werteverfall. Als Symptome werden Bedeutungsverluste von Kirche und Religion, Autoritätseinbußen, sowie die Erosion zahlreicher vermeintlicher Tugenden (sog. „Sekundärtugenden“), abnehmender Gemeinsinn und ein sinkendes politisches Engagement genannt.

Die differenziertere Position vertritt Helmut Klages mit seinem Konzept der Wertesynthese. Seine postulierte Annahme geht dabei davon aus, dass Wertewandel ein Erfordernis moderner Gesellschaft ist und ein Zwang zur Individualisierung herrscht. Laut Klages „Wertesynthese“ müssen alte und neue Werte nicht in Opposition zueinander stehen, sondern können bei vielen Menschen sogar eine produktive Wechselwirkung entfalten. Thomas Gensicke zeigte im Anschluss an Klages, dass die heutige Jugend sogar eine generelle Neigung zur Wertesynthese hat; - eine Ansicht, die auch Hartmut von Hentig vertritt. In den letzten 20 Jahren - so Hentig - hat man das Verhältnis von Erziehung, Moral und Politik zugunsten eines durchgängigen sozialen, psychischen und ökonomischen Determinismus vernachlässigt; dies wurde mit einer lauten und ungeübten "Wiederentdeckung der Werte" kompensiert. Den viel beschworenen Wertewandel hält er für eine falsche Diagnose. Junge Leute (und mancher ältere mit ihnen) haben keinen der zentralen Werte aus ihrer Vorstellung verbannt und neue dafür eingesetzt. Sie haben ihr Verhalten geändert: so sehen diese andere Möglichkeiten, Freiheit, Freundlichkeit, körperliches Wohl, Lieben-und-Geliebtwerden zu erfüllen; sie nehmen andere Anlässe wahr, Gewaltlosigkeit, Solidarität, Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen einzufordern oder zu verteidigen; sie suchen und verschaffen sich Achtung bei anderen Menschen, als wir das tun oder getan haben (und nennen dies nicht "Ehre"); sie bestehen erfolgreich auf Muße, die sie anders nennen und gestalten; sie nehmen den Wert des Lebens, des Lebendigen überhaupt, so ernst, wie irgendeine Generation dies getan hat, ich meine sogar ernster - und sie haben ja Grund dazu!

2.4 Weltethos¹³

Vom 28. August bis zum 4. September 1993 trafen sich in Chicago Vertreter vieler verschiedener Religionen, um ein Regelwerk zusammenzustellen, das die Menschenrechtserklärung von 1948 ethisch begründen sollte. Es beteiligten sich 6.500 Menschen aus 125 Religionen und religiösen Traditionen. Das Projekt Weltethos ist ein Versuch, zunächst die Gemeinsamkeiten der Weltreligionen zu beschreiben und daran anschließend ein knappes Regelwerk aus den ethischen Grundforderungen aufzustellen. Der Initiator des Projekts ist der katholische Theologe Hans Küng. Angesichts einer globalen Welt mit all ihren Vor- und v.a. erheblichen Nachteilen bedarf es eines Weltethos. Dieser stellt keine neue Weltideologie, auch *keine einheitliche Weltreligion* jenseits aller bestehenden Religionen, erst recht nicht die Herrschaft einer Religion über alle anderen dar. Unter Weltethos wird ein *Grundkonsens bezüglich bestehender verbindender Werte, unverrückbarer Maßstäbe und persönlicher Grundhaltungen* verstanden. Dieser Weltethos ist auch notwendig geworden, da die gegenwärtige Erfahrung als auch die Geschichte deutlich macht,

- dass mit Gesetzen, Verordnungen und Konventionen allein eine bessere Weltordnung nicht geschaffen oder gar erzwungen werden kann;
- dass die Verwirklichung von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Erde abhängt von der Einsicht und Bereitschaft der Menschen, dem Recht Geltung zu verschaffen;
- dass der Einsatz für Recht und Freiheit ein Bewusstsein für Verantwortung und Pflichten voraussetzt und deshalb Kopf und Herz der Menschen angesprochen werden müssen;
- dass das Recht ohne Sittlichkeit auf Dauer keinen Bestand hat und dass es deshalb keine neue Weltordnung geben wird ohne ein Weltethos.

Neben den Menschenrechten bedarf es daher v.a. auch der Menschenpflichten. Küng fasst das wie folgt zusammen: „Diese eine Welt braucht ein Ethos; diese eine Weltgesellschaft braucht keine Einheitsreligion und Einheitsideologie, wohl aber einige verbindende und verbindliche Normen, Werte, Ideale und Ziele.“¹⁴

Die bewusst einfach gehaltene **Grundforderung** dieses Weltethos lautet: Jeder (!) Mensch muss menschlich behandelt werden!

Aus dieser Grundforderung leiten sich **vier Weisungen** (Du sollst nicht töten, stehlen, lügen und Unzucht treiben) ab, die in den folgenden Leitsätzen formuliert wurden:

- Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben,
- Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung,
- Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit,
- Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau.

¹³ Vgl. Küng, Hans, Projekt Weltethos, München 1990.

¹⁴ Ebd., 14.

In diesem Kontext wird explizit auf die zentrale Rolle der Schule bei der Vermittlung und v.a. beim Vorleben dieser ethischen Forderungen hingewiesen. So ist sie neben dem Elternhaus gefordert, den jungen Menschen klar und verständlich zu machen,

- dass Gewalt kein Mittel der Auseinandersetzung mit anderen sein darf. Nur so kann eine Kultur der *Gewaltlosigkeit* geschaffen werden;
- dass Eigentum, es sei noch so wenig, verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohl der Allgemeinheit dienen. Nur so kann eine *gerechte Wirtschaftsordnung* aufgebaut werden;
- dass *Wahrhaftigkeit* in Denken, Reden und Tun unverzichtbar ist. Jeder Mensch hat ein Recht auf Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Er hat das Recht auf die notwendige Information und Bildung, um die für sein Leben grundlegenden Entscheidungen treffen zu können. Ohne eine ethische Grundorientierung freilich vermag er kaum das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden. Bei der heutigen täglichen Flut von Informationen sind ethische Maßstäbe eine Hilfe, wenn Tatsachen verdreht, Interessen verschleiert, Tendenzen hofiert und Meinungen verabsolutiert werden;
- dass *Sexualität* grundsätzlich keine negativ-zerstörende oder ausbeuterische, sondern eine schöpferisch-gestaltende Kraft ist. Sie hat die Funktion einer lebensbejahenden Gemeinschaftsbildung und kann sich nur entfalten, wenn sie in Verantwortung für das Glück auch des Partners gelebt wird.

Die Grundforderung als auch die vier Weisungen basieren auf dem Prinzip der *Goldenen Regel*; dieses ist ein äußerst wichtiges Beispiel für die Gemeinsamkeiten in den Religionen. Alle Kulturen und Religionen kennen dieses **Prinzip der Gegenseitigkeit**. In Form eines deutschen Sprichworts formuliert lautet es: *Was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem anderen zu*. Das Projekt Weltethos führt folgende Beispiele zu den einzelnen Weltreligionen an:

- Hinduismus: *Man sollte sich gegenüber anderen nicht in einer Weise benehmen, die für einen selbst unangenehm ist; das ist das Wesen der Moral.* – Mahabharata (Geschichte Großindiens) XIII, 114.8
- Buddhismus: *Ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, soll es auch nicht für ihn sein; und ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, wie kann ich ihn einem anderen zumuten?* - Samyutta-Nikaya (Reden Buddhas) V, 353.35-354.2
- Judentum: *Tue nicht anderen, was Du nicht willst, dass sie Dir tun.* - Rabbi Hillel, Sabbat 3a
- Christentum: *Alles was Ihr wollt, dass Euch die Menschen tun, das tut auch Ihr Ihnen ebenso.* - Neues Testament, Matthäus 7,12; Lukas 6,31 bzw. *Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst.*, Levitikus 19,18 AT, Lukas 10,27, Matthäus 19,19, Matthäus 22, 39, Römer 13,9, Galater 5,14.
- Islam: *Keiner von Euch ist ein Gläubiger, solange er nicht seinem Bruder wünscht, was er sich selber wünscht.* - An-Nawawi, Kitab Al-Arba'in (Vierzig Hadithe), 13

Den Verfassern des Weltethos ist klar, dass diese Erklärung lediglich die Basis für einen umfangreichen Diskussions- und Akzeptanzprozess, der hoffentlich in allen Religionen ausgelöst werden wird. Denn selbstverständlich ist diese Erklärung zu einem Weltethos – ähnlich wie die erste Erklärung für die Menschenrechte 1776 im Zusammenhang der amerikanischen Revolution – nicht ein End-, sondern ein Anfangspunkt. Ganz realistisch heißt es daher in der Erklärung zum Weltethos:

„Uns ist bewusst: Religionen können die ökologischen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen Probleme dieser Erde nicht lösen. Wohl aber können sie das erreichen, was allein mit ökonomischen Plänen, politischen Programmen oder juristischen Regelungen offensichtlich nicht erreichbar ist: die innere Einstellung, die ganze Mentalität, eben *das `Herz` des Menschen zu verändern* und ihn zu einer `Umkehr` von einem falschen Weg zu einer neuen Lebenseinstellung zu bewegen.“

Möge dieses Unterfangen gelingen; tragen wir unseren Teil dazu bei!

3. Wert-volle Schule

3.1 Werteerziehung

Alle Unterrichtsfächer enthalten Wertvorstellungen. Diese schlagen sich in den neueren Lehrplänen deutlich nieder. Natürlich gibt es Unterschiede im Grad der Wertorientierung. In Religion, Ethik, ebenso in Geschichte und Sozialkunde, in Deutsch, Latein und Griechisch nehmen ethisch-philosophische Fragestellungen einen breiteren Raum ein als in anderen Fächern. In den naturwissenschaftlichen Fächern stellt sich die Frage nach der Verantwortung des Menschen in höchstem Maße. „Darf der Mensch alles, was er technisch vermag?“ Ziel allen Fachunterrichts ist es, die Urteilskraft der jungen Menschen zu entwickeln. Dazu gehört es auch, Maßstäbe für Gut und Böse, für Qualität und Ästhetik von Kunstwerken und Gegenständen des Alltags sowie für ethisch fundiertes Handeln zu finden. Die Richtlinien für fächerübergreifende Anliegen wie „Umweltbildung“, „Politische Bildung“, „Familien- und Sexualerziehung“ u. a. enthalten dezidiert wertorientierte Ansätze mit dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern Werthaltungen wie Verantwortungsgefühl für Natur und Umwelt, für das Gemeinwohl, für den/die Partner/in etc. zu etablieren.

Für die Schule als eine lebende und lebendige Organisation gibt es zudem eine Verpflichtung zu wertorientiertem Handeln, auch wenn der wichtigste Ort für die Werterziehung die Familie ist. Viele Werte und Werthaltungen sind als Erziehungsziele konkret vorgegeben. Die Verwirklichung dieser Ziele setzt im Lehrerkollegium einen Wertekonsens voraus, der sich nicht von alleine einstellt, selbst wenn die Lehrkräfte den Schulgesetzen und -verordnungen besonders verpflichtet sind. Ein solcher Wertekonsens ist möglich, der Weg dorthin ist mit viel Kommunikation verbunden; er ist ein Kernstück der Inneren Schulentwicklung. Eine klar wertorientierte Ausrichtung des Schulalltags erfordert ein entsprechendes Bewusstsein, Sensibilität und einen wachen Sinn für die Fundamente von Schule und Gesellschaft. Werte wollen vorgelebt, zur Sprache gebracht werden.

3.2 Hauptrichtungen und Konzepte der schulischen Werteerziehung¹⁵

3.2.1 Zwei zentrale Ansätze: *Materiale (Inhaltliche) und formale (anwendende) Werteerziehung*

Grundsätzlich sind zwei Hauptansätze¹⁶ in der pädagogischen Diskussion um Werte und Werteerziehung zu unterscheiden:

In der materialen Werteinstellungs-Erziehung, für die z. B. Wissenschaftler wie Wolfgang Brezinka (in den 80ern) stehen, geht es um das Vermitteln, das Anerziehen, das „Erlernen“ bestimmter Wertüberzeugungen, Normen, Tugenden und Gesinnungen. Dazu zählen alle Arten des „erziehenden Unterrichts“ in der traditionellen wie in der zeitgenössischen Bedeutung des Wortes und die amerikanischen Charaktererziehungsprogramme. Sie sollen alle dazu dienen, bei den Schülerinnen und Schülern materiale, d. h. inhaltlich feststehende Persönlichkeitsqualitäten wie bestimmte, als wünschenswert beurteilte Wertüberzeugungen und bestimmte Tugenden zu fördern und bestimmte andere Überzeugungen und Verhaltensgewohnheiten zu schwächen oder ganz zum Verschwinden zu bringen.

Demgegenüber steht eine formale Bewertungs-Erziehung; diese Position begnügt sich mit der Wertklärung, d. h. mit der Bewusstmachung und Reflexion individualistischer Werterklärungskonzepte. Es geht dabei nicht um Vermittlung von Werten, sondern um die Förderung der Entscheidungsfähigkeit des Subjekts. Die Erziehungsziele sind also formal und nicht material bestimmt. Mit den betreffenden Programmen sollen ausschließlich formale Persönlichkeitsqualitäten gefördert werden (wie die moralische Wertungsklarheit bei L. E. Raths und den anderen Wertklärungstheoretikern und die moralische Urteilsfähigkeit wie beim frühen Kohlberg).

Formale Persönlichkeitsqualitäten sind an keine spezielle Morallehre gebunden und mit allen materialen Wertauffassungen verträglich. Es geht bei dieser Gruppe von Konzepten um die Klarheit der individuellen Wertüberzeugungen und die formale Qualität von Werturteilen (mit den Merkmalen Begründetheit, Konsistenz, Verallgemeinerbarkeit und Widerspruchsfreiheit). In inhaltlicher Hinsicht sind die formal orientierten Programme grundsätzlich neutral. Welche Wertüberzeugungen (nur gute oder auch fragwürdige) klarer werden und von welchem Wertstandpunkt geurteilt wird, spielt keine Rolle.

Die Einwände gegen den ersten Ansatz beziehen sich auf eine mögliche Tendenz der Indoktrination und des Dogmatismus. Die formale Bewertungs-Erziehung hingegen – so die Kritik – gibt sich mit rein rationalen und sprachlichen Bewertungen von individuellen Werten zufrieden.¹⁷

¹⁵ Meine Ausführungen stützen sich hierzu auf: Multrus, Ute, Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte, in: Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung, München 2008, S. 22-36.

¹⁶ Vgl. Wiater, Werner, Werteorientierung aus der Perspektive des lernenden Subjekts, in: Matthes, Eva (Hrsg.), Werte orientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth 2004, S. 51 und Uhl, Siegfried, Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten in: Gauger, Jörg-Dieter, Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung, Sankt Augustin 1998, 156 f.

¹⁷ Vgl. Wiater, Werner, Werteorientierung, S. 51.

Der Erziehungsauftrag der Schulen muss sich auf beide Ansätze beziehen, d.h. v.a. auch auf die formale Bewertungs-Erziehung zum Zweck der Förderung von formalen Persönlichkeitsqualitäten. Dazu zählen Wertungsklarheit, die Fähigkeit zur klugen Reflexion über Wertüberzeugungen und die Urteilsfähigkeit. Erziehungskonzepte, die speziell diese Fähigkeit fördern, haben deshalb ihre Berechtigung. Sie sollen eine Teilaufgabe innerhalb der Gesamtaufgabe der Werte-Erziehung erfüllen, aber sie reichen für sich allein genommen nicht aus und müssen mit anderen Konzepten ergänzt werden, damit neben den formalen auch die vom Schulrecht verlangten materialen Qualitäten der Persönlichkeit, also inhaltlich konkretisierbare gute Wertüberzeugungen und gute Handlungsbereitschaften, gefördert werden – wie sie für eine Demokratieerziehung notwendig sind.

3.2.2 Grundtypen und Modelle der Werteeziehung

In der aktuellen Schulpädagogik werden im Zusammenhang mit der Werte-Thematik sehr unterschiedliche Konzepte diskutiert und favorisiert. Die Empfehlungen erstrecken sich vom traditionellen Konzept des „erziehenden Unterrichts“ aus dem 19. Jahrhundert im Herbartschen Sinne bis hin zu modernen amerikanischen Verfahren. Auf Grund der Angebotsvielfalt liegt die Schwierigkeit v.a. darin, eine sinnvolle Systematisierung zu finden, da die Konzepte trotz der begrifflichen Gemeinsamkeit unter der Bezeichnung „Wertepädagogik“ bzw. „Werteeziehung“ teilweise verschiedene Erziehungsaufgaben verfolgen oder sich sogar ausschließen.

Besonders hier fällt die Systematisierung und Unterteilung schwer, weil in der Wissenschaft völlig unterschiedliche Kategorien verbreitet sind. Nicht unbegründet stellt Fritz Oser fest: „Moralerziehung hat in der Tat so viele Gesichter, wie es Ansätze gibt, sie zu realisieren.“¹⁸ Trotzdem lassen sich vier klassische Werteeziehungsmodelle herausfiltern.

3.2.2.1 Vergleich von Modellen der Werteeziehung

Die vier klassischen Werteeziehungsmodelle, derer sich auch Jutta Standop¹⁹ in Anlehnung an Oser/Althoff bedient, sind:

- Das romantische Modell
- Das technokratische Modell
- Das entwicklungsfördernde Modell
- Kombinationsprogramme der Werteeziehung.

¹⁸ Oser, Fritz, Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim und Basel 2001, 63.

¹⁹ Vgl. Standop, Jutta, Werteeziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteeziehung, Weinheim und Basel 2005, S. 74–80.

3.2.2.1.1 Das romantische Modell

Dieses Modell, welches dem formalen Ansatz folgt, geht davon aus, dass der Mensch grundsätzlich gut ist und alles Negative auf gesellschaftliche Gegebenheiten zurückgehe. Erziehung ist demnach Reifung, die Entfaltung angeborener Potentiale. Wenn Rousseau ein klassischer Vertreter dieses Konzepts ist, dann ist der Summerhill-Gründer A. A. Neill ein moderner Repräsentant. Auch Maria Montessoris Diktum „Kinder sind anders“, eben keine kleinen Erwachsenen und dementsprechend in der Erziehung in ihrem Entwicklungsstand zu berücksichtigen, zählt dazu.

Wertvoll an diesem Modell ist, dass es die Persönlichkeit des Kindes betont, problematisch ist er, dass leicht das, was Kinder wollen, mit dem, was sie sollen, gleichgesetzt wird. „Entwicklung braucht nicht nur Schonräume, sondern auch Herausforderung, Stimulation und Orientierungshilfen.“²⁰

Was heißt das im Hinblick auf Werte?

Wenn die Einzigartigkeit des Individuums derart betont wird, so können Werte auch nur von der Person individuell bestimmt und nicht nach objektiven Kriterien beurteilt werden. Werte gelten daher als relativ und sind dann gut, wenn das betreffende Individuum sie als gut empfindet.

Moralerziehung wäre dann unbedeutend: „Im Extremfall kann der Verbrecher wie der Heilige als Vorbild genommen werden, denn jeder moralische Wert, sofern er nicht unmittelbar dem kindlichen Verlangen zuwiderläuft, müsste akzeptiert werden.“²¹

Konzepte, die diesem Ansatz zugeordnet werden können:

Das Werteerziehungskonzept, das diesem Ansatz zugerechnet werden kann, ist das der Values Clarification, die Wertklärungs- oder Wertreflexionsmodelle. Die sogenannten „Wertklärungsverfahren“ wurden von Raths und seinen Mitarbeitern Harmin und Simon²² in der Mitte der sechziger Jahre in Amerika entwickelt und einige Jahre später auch in Europa stark rezipiert. Dabei handelt es sich um Methoden, bei denen die Schüler/innen durch die Beschäftigung mit Kurzgeschichten und anderen Texten, durch Rollenspiele und die Bearbeitung von Fragebögen und Entscheidungsübungen mit mehreren Wertungs-Alternativen zum Nachdenken über Wertprobleme angeregt und zur Klarheit über ihre individuellen Wertüberzeugungen geführt werden sollten.

Dazu zählen auch die Wertanalyse²³ und startline/lifeline-Programme der 70er Jahre von McPhail in England, die jedoch im deutschsprachigen Raum wenig Spuren hinterließen.

²⁰ Oser, Fritz/Althof, Wolfgang, *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart 1997³, S. 96.

²¹ Oser/Althof, ebd., 96.

²² Vgl. L. E. Raths, M. Harmin, S. B. Simon, *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. Aus dem Amerikanischen von M. Simons, München 1976.

²³ Mauermann, Lutz, *Konzepte zur Werteerziehung und deren Umsetzung in der Schule – Beobachtungen aus den vergangenen zwei Jahrzehnten* in: Matthes (Hrsg.), *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*, Donauwörth 2004, S. 29f.

Bewertung: Positiv daran ist, dass solche Reflexionsstrategien nützlich sind, da Dispositionen, die der Mensch durch Indoktrination erwirbt, nicht als klare Werthaltung angesehen werden können, aber im Hinblick auf moralische Werte nicht ausreichen. „Moralische Fragen haben einen anderen Stellenwert als persönliche Vorlieben, weil hier die Konsequenzen von Entscheidungen in jedem Fall auch andere Menschen betreffen.“²⁴

Wertklärung trägt folglich nur begrenzt zur moralischen Urteilsfähigkeit in lebenspraktischen Entscheidungen bei und diesem Konzept wird der Vorwurf gemacht, dass es einen ethischen Relativismus propagiere.

Die Rolle des Erziehers/ der Erzieherin ist dabei marginal. Die Entwicklung vollzieht sich weitgehend von allein und seine Aufgabe besteht nur in der Erleichterung des Lernens und der Bereitstellung von Bedingungen, die die Entwicklung begünstigen.

3.2.2.1.2 Das technologische Modell

Dazu zählen Konzepte, die dem materialen Ansatz folgen und unter den verschiedensten Begriffen oder Forschungsrichtungen auftauchen: Wertevermittlung/Wertübermittlung, Charaktererziehung/Pro-Charakterschulen, Brezinka²⁵.

Dieser Tradierungsansatz geht davon aus, dass Tugenden gelehrt und im Kind verankert werden müssen und dass die Aufgabe des Erziehers in der Übertragung von bewährten Werten auf die nachwachsende Generation bestehe. Das Kind wird als „tabula rasa“ angesehen, dem mit dem bekannten „Nürnberger Trichter“ Inhalte eingeflößt werden müssen, die dann abrufbar sind. Kohlberg spricht von „bag of virtues approach“: ein Sack voll Tugenden wird gepackt und der soll mittels erzieherischer Maßnahmen an die nächste Generation weitergegeben werden.

Typisch dafür ist der klassische Bildungsanspruch, - nämlich die Überlieferung des Gegebenen. Ab Mitte der siebziger Jahre ist es in den USA und in geringerem Umfang auch in Deutschland und Österreich zu einer Rückbesinnung auf die traditionellen Verfahren der Werteerziehung in der Schule gekommen. In den Vereinigten Staaten hat sich seither eine ganze Reihe von Schulbezirken dieser „Charaktererziehungsbewegung“²⁶ angeschlossen und es wurden die „Pro-Charakter-Schulen“ eingerichtet, in denen man sich um hohe intellektuelle und moralische Standards, ein gutes Schulklima und eine verhältnismäßig straffe Disziplin bemüht. Übertragen auf Werte bedeutet dies:

Die Schüler/innen müssen die Disziplin der sozialen Ordnung lernen, internalisieren, mittels

- Instruktion (Belehrung),
- Vorbildverhalten (Nachahmung),
- Verstärkung (durch Belohnung und Strafe) und
- Übung.

Wegen seiner notwendigen konditionierten Lernhilfen wird dieser Ansatz als normativ-technologisch bezeichnet.

²⁴ Oser/Althof, a. a. O., 489.

²⁵ Vgl. Brezinka, Wolfgang, Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, München 1986.

²⁶ Vgl. Uhl, Siegfried, a. a. O., 156.

Bewertung: Positiv ist an diesem Konzept, dass klare Inhalte vorgeben sind und dass Wissen überprüft werden kann. Ebenso positiv ist der Rückgriff auf tradierte Werte und Bildungsgüter im Sinne einer wertkonservativen Haltung.

Jedoch muss deutlich auf den Zwiespalt zwischen Wissen und Überzeugung aufmerksam gemacht werden. Als problematisch ist anzusehen, dass begründete Überlegungen weniger gefragt sind, moralische Urteilsfähigkeit nicht gezielt angebahnt wird und Selbstreflexion unberücksichtigt bleibt. Die Gefahr des Opportunismus und Konformismus scheint gegeben. Zudem muss sich dieser Ansatz den Vorwurf der Indoktrination gefallen lassen, da das Ziel nicht Urteilsfähigkeit der Kinder, sondern die Zustimmung zu konkret-historischen Wertauffassungen ist. Hierzu passt auch der oft gehörte Vergleich, dass Moral ähnlich einer Fremdsprache

gelernt werden müsse, da es moralische Weisheit nicht gebe. Das ist aber wohl verkürzt, da man sich in jeder ethischen Situation um verantwortliche und wohlbegründete Entscheidung bemühen sollte.

Problematisch ist in jedem Fall das „Fehlen philosophischer Reflexion zur Begründung höchster Werte“²⁷. Mauermann²⁸ fragt provokant an, wenn Klagen über mangelhafte Werteerziehung geführt werden, ob das u. a. an der mangelnden Effektivität dieses Vermittlungskonzeptes liege.

3.2.2.1.3 Das entwicklungsfördernde Modell: Konstruktivistische Methoden

Kurze Zeit später nach den Wertklärungsprogrammen wurden die Diskussions-Programme von Lawrence Kohlberg entwickelt, die als Methoden zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit die gesamte Moralerziehung bis heute prägen.

Das wichtigste Mittel ist bei diesem Programmtyp, im Unterricht reale oder fiktive moralische Dilemmasituationen zu behandeln und die Schülerinnen und Schüler ohne wertende Stellungnahme des Lehrers über das Für und Wider von Vorschlägen zur Lösung des Dilemmas diskutieren zu lassen.²⁹

Das konstruktivistische Paradigma der Lerntheorie hat sich mittlerweile für viele pädagogische Ansätze durchgesetzt und bildet auch die Basis für die meisten innovativen Methoden und Konzepte – so auch für die Werteerziehung. Darunter werden Konzepte gezählt, die zusammengenommen als progressiver Ansatz der Moralerziehung bezeichnet werden. Im Einzelnen fallen darunter: entwicklungsorientierte Moralerziehung, der realistische Diskurs bzw. Diskurspädagogik (Oser), die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (Lind), Just-Community-Schule, das Lernen am außergewöhnlichen Modell (Puka 1990). Die Grundlage für dieses Konzept ist die Auffassung, dass sich das Kind durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt und die Aufgabe des Erziehers/ der Erzieherin darin bestehe, Bedingungen zu schaffen, die eine solche aktive Partizipation an und Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt ermöglichen. Bezugspunkt für alle diese Ansätze ist das Stufenmodell der moralischen Entwicklung, das Lawrence Kohlberg entwickelt hat. Gemeinsam ist allen diesen Modellen, dass es darum geht, die Entwicklung der Individuen entsprechend der Stufentheorie der Moral zu fördern.

²⁷ Oser, in: Edelstein, a. a. O., 68.

²⁸ Vgl. Mauermann in: Matthes, a. a. O., 28.

²⁹ Vgl. Kohlberg, L., S.35-61.

Nach Kohlberg durchläuft der Mensch im Verlauf seiner moralischen Entwicklung Stufen mit typischen moralischen Denkstrukturen. Die Entwicklung verläuft stets zur nächst höheren Stufe, keine Stufe kann übersprungen werden und mit der Höhe der Urteilsstufe wächst die Wahrscheinlichkeit, moralische Konflikte auf möglichst gerechte und für alle Beteiligten zufrieden stellende Weise zu bewältigen: Basierend auf diesen Erkenntnissen beruhen dann die Erziehungsprogramme, die berücksichtigen, dass die Entwicklung des Moralbewusstseins unterschiedlich schnell verläuft, unterschiedliche Stufen erreicht werden, und die Entwicklung durch Konfrontation mit Urteilen der nächst höheren Stufe beschleunigt werden können.

Etwa zeitgleich entstanden die „Just-Community-Programme“³⁰. Dabei handelt es sich um Erziehungsprogramme, bei denen Diskussionen über moralisch relevante Themen nach der Kohlberg-Methode verbunden sind mit dem Bemühen um eine demokratische, selbst verwaltete und moralisch gute Schulgemeinschaft.

Versuche mit der „Schule als gerechte Gemeinschaft“ gab es unter anderem in Nordrhein-Westfalen. Fritz Oser hat dort an vier Schulen zusammen mit Georg Lind diese Schulversuche durchgeführt.³¹ Es geht um das in der Schule gelebte Ethos, sowohl der Erwachsenen als auch der Kinder und Jugendlichen, die zu eigenverantwortlichem Handeln herausgefordert werden. Bei Vollversammlungen, die von einem Schüler/innen-Lehrer/innen-Ausschuss vorbereitet werden und bei denen jede Person, gleich ob Lehrer/in oder Schüler/in, über eine Stimme verfügt, sollen ethisch bedeutsame Fragen erörtert und gemeinsam gelöst werden. In zahlreichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die pädagogische Wirkung einer solchen Schule deutlich über die der üblichen Schulorganisation hinausgeht. Im Sinne einer Demokratisierung von Schule stellt dieses Modell eine wichtige, bis heute nicht wirklich ausgeschöpfte Möglichkeit dar. Allen Beteiligten wird Verantwortlichkeit und gegenseitige Fürsorge – auch klassenübergreifend – zugemutet. Schüler/in und Lehrer/in lernen zu argumentieren und erleben, was demokratisches Verhalten bedeutet (dass z. B. ein Beschluss Gültigkeit analog einem Gesetz für die Gemeinschaft hat). Des Weiteren übernehmen alle Beteiligten Positionen und Rollen und versetzen sich in Blickwinkel und Standpunkte anderer hinein. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist zudem, dass verantwortliches Handeln geschieht. Als Problem wird aber von den Initiatoren erkannt: „Aus einer Reihe von Untersuchungen wissen wir, dass zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln nur ein schwacher linearer Zusammenhang besteht“³². Und nicht zuletzt ist als wichtig zu vermerken, dass durch diese Art der Partizipation auch Identifikation hergestellt wird.

Bewertung: Positiv ist zu sehen, dass bei diesen Diskurs-Konzepten und unter Berücksichtigung der Entwicklungsstufen eine Demokratieerziehung geschieht, da moralische Urteilsfähigkeit durch komplexe Argumentation trainiert wird und so eine Erziehung zur Mündigkeit stattfindet. Nicht die Übernahme von Werten und Normen steht im Zentrum, sondern die Reflexion über das moralisch Richtige in bestimmten Situationen.

³⁰ Vgl. Uhl, a. a. O., 156. – Vgl. Mauermann, a. a. O., 31.

³¹ Vgl. Oser/Althof, Moralische Selbstbestimmung, 3. Aufl. 1997, 345 ff.

³² ebda., 348.

Jedoch kann genau auch hier ein Einwand ansetzen: Kohlbergs Dilemma-geschichten sind Theorie und die Verbindung zwischen Einsicht und Handeln ist nicht immer gegeben.

Ein wesentlicher Einwand, der von der Moralphyschologin Nunner-Winkler³³ auch empirisch belegt werden kann: Kohlbergs Ansatz orientiert sich überwiegend am argumentativen und kognitiven Bereich. Hingegen ist die Wertbindung erheblich auf emotional bedeutsame Erfahrungen angewiesen. Dass jemand moralische Urteile von guter Qualität formulieren kann, bedeutet nicht notwendigerweise, dass er im Alltag auch moralisch gut handelt.

Durch die Modelle der gerechten Gemeinschaft wird jedoch eine stärkere Verknüpfung von Urteil und Handeln geleistet, indem die Schüler/innen verstärkt mitbestimmen, verantwortlich sind und so demokratische Strukturen im Schulleben entwickeln lernen. Moralerziehung beschränkt sich hier nicht nur auf einen rationalen Diskurs, sondern ist durchaus handlungsorientiert und an konkreten Erfahrungen der Schüler/innen ausgerichtet.

3.2.2.1.4 Kombinationsprogramme der Werteerziehung

Als weiteres Programmkonzept werden in jüngerer Zeit Kombinationsprogramme empfohlen, bei denen möglichst viele verschiedene Erziehungsmittel eingesetzt werden sollen. Dazu gehören die konventionellen Mittel Unterweisung, Gebot, Appell, Lob und Tadel genauso wie die modernen Methoden zur Förderung der Wertklärung und der moralischen Urteilsfähigkeit, die Verpflichtung zur Mitarbeit in sozialen Diensten usw.

D. h. bei diesen Konzepten werden traditionelle und moderne Verfahren der Werteerziehung kombiniert und der Unterricht über Wertungs-Fragen mit „erlebnis- und handlungsorientierten“ Elementen verbunden beispielsweise durch Praktika in Kinderheimen, Sozialstationen, Altenheimen und in anderen realen Anforderungssituationen, die zum moralisch guten Handeln herausfordern.

Bewertung: Die höchsten Erfolgsaussichten sind dann vorhanden, wenn durch eine Kombination von Methoden die gesamte Persönlichkeit des Betroffenen angesprochen wird. Der/die Erzieher/in sollte sowohl die Übung von guten Handlungsmustern durch praktische Tätigkeit unterstützen (Bsp. Compassion-Projekte) als auch um den Erwerb von normgemäßen Wertüberzeugungen im Unterricht bemüht sein.

Das führt dazu, dass ein „Gefüge von guten Handlungsgewohnheiten entsteht und von der Einsicht, der Selbstverpflichtung und der gefühlsmäßigen Motiviertheit zum normgemäßen Handeln gestützt wird“.³⁴

Ob und wie lange dieser Habitus anhält, ist beim heutigen Stand der Forschung noch weitgehend ungeklärt.

³³ Nunner-Winkler, G., Weibliche Moralentwicklung?, in: Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim und Basel 2001, 143 f.

³⁴ Uhl, a. a. O., 163.

3.2.2.2 Wirksamkeit der Konzepte

Erfahrungswissenschaftlich gewonnene Forschungsergebnisse aus solide durchgeführten Schulversuchen gibt es im Vergleich mit der großen Zahl von theoretischen und programmatischen Veröffentlichungen zur Werte-Erziehung in der Schule nur in spärlichem Umfang. Dennoch gibt es einige zuverlässige Erkenntnisse.

Vorausgeschickt werden muss jedoch, dass Wissenschaftler/innen andere Erfolgsmaßstäbe haben als die Erziehungspraktiker: „Bei einer genügend großen Zahl von Versuchspersonen kann der Unterschied zwischen zwei Erziehungsmethoden signifikant (statistisch aussagekräftig) sein, auch wenn die Differenz beim Lernerfolg der Schüler/innen nur fünf Prozent beträgt und damit für den/die Praktiker/in fast bedeutungslos ist.“³⁵ Das gilt besonders für die Kohlberg-Programme, die zu den am besten erforschten Programmen zählen. Sie sind durchaus erfolgreich, aber die Zunahme der moralischen Urteilsfähigkeit ist von außen dennoch kaum wahrnehmbar.

Ernüchternd wirken Aussagen bezüglich der Erfolgsaussichten der diversen Konzepte. Generell gilt: Die Wissensziele werden in der Regel gut erreicht. Einstellungsänderungen kommen dagegen seltener vor, gelten eher als Ausnahme

– besonders in speziellen Unterrichtseinheiten mit einem friedens-, sexual- oder antidrogenerzieherischen Schwerpunkt. Zusätzlich müssen noch die „Nebenwirkungen“ beachtet werden: In Folge z. B. der Drogenaufklärung ist in mehreren Studien nachgewiesen worden, dass die „Probierbereitschaft“ gestiegen ist. Der Neugierfaktor war stärker als die Abschreckung bei den Schülerinnen und Schülern. Leming formuliert in seinem Sammelbericht über die einschlägige empirische Literatur sogar: „Die neuesten Forschungsergebnisse [...] über den Einfluss der herkömmlichen Unterweisung und Belehrung durch den/die Lehrer/in [...] sprechen dafür, dass die direkten Methoden zur Erziehung des Charakters die Werteinstellungen und die moralisch relevanten Verhaltensweisen einfach nicht ändern.“³⁶

Das bestätigt die bereits oben genannte These, dass „Werteorientierung sich mehrerer Lehrstrategien bedienen muss, um erfolgreich sein zu können“³⁷. Überraschend ist sogar eher, dass sich nur mit einigen Wochen oder Monaten Schulerziehung überhaupt etwas erreichen lässt, denn Persönlichkeitsmerkmale wie die Werteinstellungen und Gewohnheiten werden weitaus mehr außerhalb der Schule erworben. Werteerziehung braucht nämlich vorrangig Zeit.

Die beschriebenen Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule schließen einander keineswegs aus. Zum Teil überlappen sie sich, zum Teil ergänzen sie sich wechselseitig. Die gemeinsame Berücksichtigung der beschriebenen Formen kann davor bewahren, ein einseitiges Lern- oder Erziehungsverständnis zu verabsolutieren.

³⁵ Uhl, ebd., 160 f.

³⁶ Zitiert nach Uhl, 159.

³⁷ Vgl. Wiater in Matthes, a. a. O., 59 ff.

3.3 Die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers bei der Werteerziehung

Ethisches Lernen kann nicht einem Gegenstand, einer Lehrkraft oder einem klar abgrenzbaren Lernfokus (kognitiv, affektiv) zugeordnet werden. Friedrich Schweitzer macht wie folgt auf die Multidimensionalität von ethischem Lernen aufmerksam: „Von ethischem Lernen kann erst gesprochen werden, wenn der gesamte Umkreis von Urteil, Gefühl und Handeln im Blick ist, was freilich nicht bedeutet, dass alle drei Aspekte immer gleichgewichtig angesprochen würden.“³⁸ Der Unterrichtserfolg hängt nur zum kleinen Teil von der Methode ab, mehr von einigen Merkmalen des Lehrers/ der Lehrerin und der einzelnen Schule, wie die Schuleffektivitätsforschung³⁹ der letzten drei Jahrzehnte aufzeigt: Education makes a difference! Das gilt für die Werte-Erziehung genauso wie für die anderen Erziehungsaufgaben der Schule. Diese Form des ethischen Lehrens und Lernens ist ebenso bekannt wie umstritten: das **Lernen an Vorbildern**. Sie üben den bestimmenden Einfluss auf Kinder und Jugendliche aus, im Guten wie im Schlechten. Dazu zählen heutzutage die Medien, aber auch die Lehrerinnen und Lehrer. Denn: „Man kann nicht nicht erziehen!“ „Wie die psychologischen Untersuchungen von Albert Bandura zum Lernen von Modellen oder auch die psychoanalytischen Beobachtungen zur Identifikation zeigen, ist es gar nicht möglich, als Lehrerin oder Lehrer der eigenen Wirksamkeit als Vorbild zu entkommen. Gewollt oder ungewollt werden die Unterrichtenden zu ‚Modellen‘, an denen sich die Kinder und Jugendlichen ausrichten. Entscheidend ist deswegen ein reflektierter Umgang mit dieser Wirkung. (...) Damit verweist das Vorbildlernen einerseits zurück auf die Schule als Erfahrungsraum, in dem personale Beziehungen den Aufbau von Identifikation ermöglichen, und sie verweist andererseits voraus auf den Unterricht, in dem Normen und Ideale auch kritisch reflektiert werden können“⁴⁰, zudem geschieht „die Übernahme von Werthaltungen bei Kindern und Jugendlichen (...) in hohem Maße durch Nachahmung und Identifikation.“⁴¹ Die besondere Relevanz von Werten und Tugenden wird an unserem Tun ersichtlich: nützen wir die Chance!

³⁸ Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 64.

³⁹ Vgl. Uhl, Siegfried, Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten, in: Gauger, Jörg-Dieter, Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung, Sankt Augustin 1998.

⁴⁰ Schweitzer, F., a. a. O., 70 f.

⁴¹ Standop, Jutta, Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim/Basel 2005, 63.

Literatur:

Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.

Auer, Alfons/Fromm, Erich, Gibt es eine Ethik ohne Religiosität?, in: Fromm Forum (deutsche Ausgabe) Nr. 3, 33-37.40, Tübingen 1999.

Gensicke, Thomas, Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt am Main 2002, S. 139–211.

Gensicke, Thomas, (2006): Zeitgeist und Wertorientierungen, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2006. Die pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main 2006.

Hentig, Hartmut von, Ach, die Werte!, Wien 1999.

Inglehart, Ronald, Modernisierung und Postmodernisierung, Frankfurt am Main 1998, (v.a. Kap. 1, 2, 3, 11 und Anhang).

Inglehart, Ronald/Welzel, Christian, Modernization, Cultural Change and Democracy, New York 2005.

Klages, Helmut, Werte und Wertewandel, in: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hgg.), Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, 2. Auflage, Opladen ²2001, S. 726–738.

Klages, Helmut/Gensicke, Thomas, Wertewandel und Big-Five-Dimensionen, in: Siegfried Schumann (Hg.), Persönlichkeit. Eine vergessene Größe der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2004, S. 279–200.

Klages, Helmut/Gensicke, Thomas, Wertesynthese – funktional oder dysfunktional, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58. JG (2) 2006, S. 332–351.

Küng, Hans, Das Christentum. Wesen und Geschichte, München ²1994.

Küng, Hans, Projekt Weltethos, München 1990.

Küng, Hans/Kuschel Karl-Josef (Hgg.), Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, München 1993.

Küng, Hans, (Hg.), Dokumentation zum Weltethos, München 2002.

Küng, Hans, Wozu Weltethos? Religion und Ethik in Zeiten der Globalisierung. Im Gespräch mit Jürgen Hoeren, Freiburg/Br. 2002.

Maier, Hans, Welt ohne Christentum - was wäre anders?, Freiburg/Br. ⁴2009.

Multrus, Ute, Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte, in: Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung, München 2008.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft, Zürich 1978.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Erinnerung an die Entdeckung des Wertewandels, in: Kreyher Volker J./ Böhret, Carl (Hgg.), Gesellschaft im Übergang. Problemaufrisse und Antizipationen. Festschrift für Helmut Klages. Baden-Baden 1995, S. 23-30.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Die rechten und die linken Werte. Ein Ringen um das Meinungsklima, in: Ballestrem, Karl Graf/ Ottmann, Henning (Hgg.), Theorie und Praxis. Festschrift für Nikolaus Lobkowitz zum 65. Geburtstag, Berlin: 1996 (Beiträge zur politischen Wissenschaft, Band 89), S. 243-267.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Persönlichkeitsstärke - ein vergessener Grundwert, in: Grundwerte. Beiträge zu ihrer wissenschaftlichen Diskussion. Herausgegeben vom IFK-Institut für Kulturforschung AG, München 1984, S. 44-52.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Der Zweifel am Verstand. Wertewandel am Beispiel der Normen des rationalen Verhaltens, in: Die Stellung der Wissenschaft in der modernen Kultur. Dokumentation XI. Herausgegeben vom Studienzentrums Weikersheim e.V., Stuttgart: 1984.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Veränderungen der Lebensverhältnisse und ihr Einfluß auf Wertvorstellungen in der Bevölkerung, in: Freudenfels, Burghard (Hg.): Wertewandel, Technik und Freizeit, Köln 1988, S. 41-48.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Menschenwürde und Grundrechtsverständnis in der Bundesrepublik Deutschland, in: Thesing, Josef/ Weigelt, Klaus (Hgg.), Leitlinien politischer Ethik. Christliche Verantwortung vor dem Hintergrund von Säkularismus und Wertekrise in Ost und West, St. Augustin 1988, S. 138-144.

Noelle-Neumann, Elisabeth, Politik und Wertewandel. Vortrag vom 19.11.1983 in Graz, in: Geschichte und Gegenwart 4 (1985), Nr. 1, S. 3-15.

Schlager-Weidinger, Thomas, „... und wenn es gleich das Leben kostet“ – Franz Jägerstätter und sein Gewissen, Linz 2010.

Schlund, Robert, Schöpferisches Gewissen. Orientierung zu aktuellen Fragen, Freiburg im Breisgau 1990.

Standop, Jutta, Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim/Basel 2005.

Uhl, Siegfried, Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten, in: Gauger, Jörg-Dieter, Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung, Sankt Augustin 1998.

Wiater, Werner, Werteorientierung aus der Perspektive des lernenden Subjekts, in: Matthes, Eva (Hrsg.), Werte orientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth 2004.

Wittschier, Michael, Abenteuer Philosophie. Ein Schnellkurs für Einsteiger, Düsseldorf ³2004.