



Werte-Bildung interdisziplinär

Band 1

Herausgegeben von

Martina Blasberg-Kuhnke, Eva Gläser, Reinhold Mokrosch,
Susanne Müller-Using und Elisabeth Naurath

Elisabeth Naurath / Martina Blasberg-
Kuhnke / Eva Gläser / Reinhold Mokrosch /
Susanne Müller-Using (Hg.)

Wie sich Werte bilden

Fachübergreifende und fachspezifische
Werte-Bildung

Mit 5 Abbildungen

V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0130-7

ISBN 978-3-8470-0130-0 (E-Book)

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Universität Osnabrück.

© 2013, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.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.

Printed in Germany.

Titelbild: Ausschnitt aus Matrix © Petra Ulrich (Essen), 1999

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

I. Grundlagen

Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Einleitung (Reinhold Mokrosch)	9
Arnim Regenbogen Zu Wertediskursen in Erziehung und Gesellschaft – Wer setzt Ziele? Wer bildet die Maßstäbe der Beurteilung?	15
Elisabeth Naurath Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung	29
Reinhold Mokrosch Religiöse Werte-Bildung im Pluralismus der Religionen?	43
Susanne Müller-Using Die Bedeutung der Werte-Bildung für die Professionalisierung angehender LehrerInnen	65
Wassilis Kassis Nur auf dem Mond ist man vor dem Antisemitismus sicher. Antisemitismus bekämpfen – auch eine Aufgabe der Werte-Bildung? . .	83
Christoph Sturm Von der Werte-Erziehung zur Werte-Bildung? Eine Analyse zur Geschichte der Erziehungsdebatten in der Bundesrepublik Deutschland .	99
Überleitung (Martina Blasberg-Kuhnke)	121

II. Konkretionen

Susanne Menzel

Werte-Bildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: kein Widerspruch 125

Sarah Gaubitz / Eva Gläser

Wertebildung im Sachunterricht – vielperspektivisch und
fachübergreifend 141

Arnim Regenbogen

Philosophisches in der Werte-Bildung, gefördert durch Ethik-Unterricht 157

Peter Elflein / Yoon-Sun Huh

Werte und Ziele interkultureller Erziehung zwischen Integration und
Menschenbildung – Anschlussperspektiven für die Bewegungs- und
Sportpädagogik 169

Erna Zonne

Inklusive Religionspädagogik – Grundlegende Werte 185

Carolin Teschmer

Biblische Texte als Schlüssel zur Werte-Bildung 209

Ulrich Kuhnke

Wertebildung durch Kommunikation des Evangeliums. Zur narrativen
Grundstruktur christlicher Ethik 231

Melanie Obraz

Der spezifische Wert ästhetischer Werte 247

Ulrike Graf

Von der »Wert«haftigkeit des Glücks. Überlegungen zu einer
salutogenetischen Orientierung in Unterricht und Lehrerbildung 263

Werte-Bildung: ein Ausblick (Martina Blasberg-Kuhnke) 285

Neuere Literatur zur Weiterarbeit in Auswahl 289

Hinweise zu den Autoren und Autorinnen 291

Register 295

I. Grundlagen

Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Einleitung (Reinhold Mokrosch)

Wie bilden sich Werte in unserem Bewusstsein? Ergreifen wir die Werte oder ergreifen die Werte uns? Ist Werte-Bildung ein *aktiver oder ein passiver* Bewusstseinsprozess? Prägen wir Werte wie z. B. Toleranz, Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben, Fairness, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit usw. oder werden wir von ihnen geprägt? Beides trifft zu – möchte man antworten. Aber wie geschieht Werte-Bildung genau?

Auf die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdbildung bezogen: Ist Werte-Bildung ein von innen gesteuerter *Selbstbildungs-* oder ein von außen gesteuerter *Fremdbildungsprozess*? Werden z. B. Toleranz und Ehrfurcht vor Leben als wertvolle Verhaltensweisen an das Individuum von außen herangebracht oder kommt der Einzelne von innen zu der Einsicht, dass Zusammenleben nur mit Toleranz und Ehrfurcht vor dem Leben möglich ist? Beides trifft zu, möchte man wieder antworten. Aber wo liegt der Schwerpunkt?

Ferner: Welche *Voraussetzungen* sind notwendig, damit sich z. B. Toleranz und Ehrfurcht vor dem Leben in der Einstellung und evtl. sogar im Verhalten manifestieren können? Sind bestimmte soziale Bedingungen vorauszusetzen? Sind z. B. Kinder und Jugendliche mit benachteiligter Sozialisation, Entwicklungsverletzungen, familialen Belastungen, peergroups und Negativ-Vorbildern weniger fähig zur Werte-Bildung als diejenigen mit verlässlicheren Familienverhältnissen, Vorbildern und peergroups? Um es vorwegzunehmen: Diese Unterscheidung trifft für die Möglichkeit erfolgreicher Werte-Bildung kaum zu. Aber sind andere individuelle Bedingungen vorauszusetzen? Muss z. B. ein Selbstwertbewusstsein vorhanden sein? Ist eine Fähigkeit zur Wertschätzung vorauszusetzen? Muss man gebildet sein, um sich in und von Werten bilden zu lassen? Um es wieder vorwegzunehmen: Gebildet-sein ist keine entscheidende Voraussetzung für Werte-Bildung. Ja, aber welche Bedingungen sind dann vorauszusetzen? Allgemeingültige Antworten sind kaum möglich. Es kommt auf die Person und Situation an. Ja, aber welche Situationen sind das?

Schließlich: Bei welchen *Anlässen* bilden sich Werte im Bewusstsein? Gewinnt der Wert Gesundheit z. B. an Bedeutung, wenn man krank oder wenn man

gesund wird? Wird Toleranz bedeutsam, wenn man tolerant oder intolerant behandelt wird? Wieso wird jemand zum Wehr- bzw. Kriegsdienstverweigerer, zum Sozialhelfer bzw. zur Sozialhelferin, zum Friedensaktivisten bzw. zur Friedensaktivistin oder zu deren Gegenteil? Allgemeingültige Antworten gibt es wieder nicht. Aber vielleicht Tendenz-Antworten?

Und last but not least: Welchen Beitrag können *Wissenschaften und Unterrichtsfächer* zur Werte-Bildung des Individuums leisten? Wird Ehrfurcht vor Leben, wenn überhaupt, im Biologie-, Religions-, Ethik-, Deutsch- o.a. Unterricht gebildet? Wird ein Empfinden für Schönheit, wenn überhaupt, im Kunst-, Musik- o.a. Unterricht gesät? Gibt es nur eine fachspezifische oder auch eine fachübergreifende Werte-Bildung? Wir sind überzeugt, dass Werte-Bildung besonders effizient ist, wenn sie interdisziplinär und fächerübergreifend praktiziert wird. Ist das aber erwiesen?

Der vorliegende Band greift diese Fragen aus verschiedenen Fachwissenschaften auf: aus der Perspektive der Naturwissenschaft, der Theologie, der Religionswissenschaft, der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik, der Didaktik des Sachunterrichts, der Sportwissenschaft, der Philosophie, der Ethik und der Kunst. Und es werden Bildungsbereiche von der Elementarerziehung bis zur Hochschuldidaktik aufgegriffen. Aus allen diesen Perspektiven fragen die Autoren und Autorinnen, wie sich Werte im Bewusstsein bilden. Sie sind vereint in der Interdisziplinären Forschungsstelle »Werte-Bildung« an der Universität Osnabrück und treten mit diesem Band bewusst an die Öffentlichkeit, um zur öffentlichen Diskussion anzuregen. Sollte Werte-Bildung, wie sie überzeugt sind, vorrangig fachübergreifend und interdisziplinär praktiziert werden?

Es gibt für sie allerdings eine gemeinsame Grundlage im Werte- und Werte-Bildungs-Verständnis: Sie alle halten daran fest, dass Werte-Bildung ein subjektiver Verarbeitungsprozess im Bewusstsein, also ein Werte-Selbst-Bildungs-Prozess ist; dass nichtsdestotrotz wir von Werten ergriffen werden, bevor wir sie subjektiv ergreifen; dass die Fähigkeit zur Wertschätzung eine Voraussetzung für Werte-Bildung ist; und dass Werte-Einstellung und Werte-Verhalten oft auseinanderklaffen und nur im Glücksfall übereinstimmen. So sind wir Autoren/innen uns einig, dass Menschen von Schönheit (Obratz), Achtung der Natur (Menzel), Mitgefühl (Teschmer), Barmherzigkeit (Kuhnke), Glück (Graf), Gemeinsamkeit (Elflein, Huh), Menschenwürde (Kassis), Wertschätzung (Naurath), Ehrfurcht vor Leben (Mokrosch), Selbstständigkeit (Regenbogen), Empathie (Müller-Using), Mündigkeit, Lebenswelt (Gaubitz, Gläser) und Teilhabe (Zonne) – um nur einige Beispiele zu nennen – ergriffen werden, bevor wir die Werte im Sinne einer Selbstbildung im Bewusstsein und Gewissen subjektiv verarbeiten. Aber kleine Differenzen bestehen z.B. bei den Fragen, wie diese Selbstbildungsprozesse im Einzelnen aussehen, welche Rolle Werte-Erzieher/

innen bei der Werte-Bildung spielen, ob man nur Werte-Einstellungen oder auch Werte-Verhalten bilden könne u. a.

Der Band ist wie gesagt plural gefächert. Es kommen Beispiele fachlicher und fächerübergreifender ethischer und ästhetischer Werte-Bildung zu Wort: aus den Geistes-, Natur- und Kultur (Kunst und Sport)-Wissenschaften. Die Wahl derjenigen Fächer und Wissenschaften, die zu Worte kommen, entspricht dem Gremium der Interdisziplinären Forschungsstelle für Werte-Bildung an der Universität Osnabrück.

Der Band ist in zwei Teile gegliedert: in »Grundlagen« und in »Konkretionen« der Werte-Bildung. In beiden Teilen geht es um das Thema, das im Titel des Buches angedeutet wird: »Wie sich Werte bilden«.

In den sechs »Grundlagen – Beiträgen« geht es im Einzelnen um folgende Inhalte und Thesen:

Arnim Regenbogen skizziert das Werte- und Werte-Bildungs-Verständnis der Autoren und Autorinnen dieses Bandes, wie es bereits oben angedeutet wurde: Bildung »von« Werten sei ein Bildungsziel, Erziehung »in« Werten ein Erziehungsziel. Beides sei notwendig, um Werte-Einstellungen, Wert-Haltungen und Werte-Verhalten durch Selbstbildung zu erreichen. Es sei, so Regenbogen, seit Nietzsche ein langer Geschichts-Prozess von Tugenden zu Werten, von »Gehorsam und Unterordnung« zu »Selbständigkeit und freiem Willen« und von »Fremdbildung von außen« zur »Selbstbildung von innen« gewesen. Werte entstehen, so sind wir Autoren/innen uns, wie Regenbogen zu Recht betont, einig, im Individuum allein durch Werte-Selbst-Bildung.

Elisabeth Naurath skizziert Bedingungen gelingender Werte-Bildung. Wertschätzung, sowohl seiner selbst als auch der anderen, sei eine Grundvoraussetzung für die Fähigkeit, Werte zu bilden. Und Voraussetzung für Wertschätzung ihrerseits seien Beziehungserfahrungen, gegenseitige Anerkennung, Selbst-Wert-Gefühl, Subjektwerdung und Persönlichkeitsbildung. Die Autorin belegt die Richtigkeit dieser Thesen mit überzeugenden Beispielen aus der pädagogischen Praxis.

Reinhold Mokrosch beschreibt noch einmal grundlegend, wie sich Werte im Bewusstsein eines Menschen prozessartig bilden und fragt auf diesem Hintergrund, ob das auch für religiöse Werte-Bildung zutrifft. Er unterscheidet dabei zwischen bekenntnisorientiert-religiösen, allgemein-religiösen und inter-religiösen Wertungen und Werte-Bildungskonzepten. Sein Fazit: Alle drei Arten religiöser Werte-Bildung sollten allein (durch Wertschätzung, s. E. Naurath) vom Subjekt im Selbstbewusstsein gebildet werden und dürfen niemals von außen – wie leider oft praktiziert – aufoktroziert werden. In Interviews mit einem Hindu-Priester, einem buddhistischen Mönch, einem muslimischen Imam und einer christlichen Theologin bespricht er diese Herausforderung einer subjektorientierten religiösen Werte-Bildung.

Susanne Müller-Using fordert, dass Lehrer und Lehrerinnen während ihrer Ausbildung in Werten gebildet werden, um ihrerseits später ihre Schüler und Schülerinnen in Werten bilden zu können. Sie rahmt solche Lehramts-Werte-Bildung in das Thema Grund- und Menschenrechte ein und entwickelt dazu – u. a. nach finnischem Vorbild – Modelle für das Lehramtsstudium. Handlungs- und Reflexionskompetenz hält sie für die wichtigsten Voraussetzungen, damit sich Werte im Bewusstsein bilden können.

Ist Werte-Bildung ein Bollwerk gegen Antisemitismus? Können Toleranz, Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben u. ä. im Bewusstsein so stark werden, dass sie antisemitisches Verhalten verhindern? *Wassilis Kassis* untersucht antisemitische Einstellungen und Verhaltensweisen in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien und fragt, ob Werte-Bildung beides auszuschließen vermag. Sein Fazit lautet: Nur auf dem Mond kann man vor Antisemitismus sicher sein! Aber Werte-Bildung hat trotzdem einen entscheidenden Auftrag. Die Studie ist pragmatisch und empirisch validiert kommuniziert.

Christoph Sturm beklagt, dass in der Geschichte der Erziehungsdebatten in der Bundesrepublik Deutschland das Fiasko nationalsozialistischer Erziehungsideologien nicht aufgearbeitet worden sei. Er skizziert die Kämpfe um konservative, liberale, autoritäre oder antiautoritäre Erziehungsstile von den 50er bis zu den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und kommt zu dem Ergebnis, dass diese Geschichte auch als Prozess von einer von außen – ohne Beteiligung des Selbst – gesteuerten Werte-Erziehung hin zu einer von innen gesteuerten Werte-Selbst-Bildung verstanden werden kann.

Diese Grundlagen aus dem 1. Teil finden ihre Anwendung in den fachspezifischen und/oder fächerübergreifenden »Konkretionen« im 2. Teil:

Susanne Menzel unterstreicht die Bedeutung der Werte-Bildung im Biologie-Unterricht: Schüler und Schülerinnen sollen zum einen befähigt werden, sich für Nachhaltigkeit einzusetzen und Eingriffe in die Natur wertgerecht zu bewerten, zum anderen sollen sie biologische Anwendungsgebiete (z. B. Stammzellenforschung, Präimplantationsdiagnostik, Genmanipulation u. Ä.) ethisch bewerten lernen. Dazu stellt sie zwei Bewertungskompetenz-Modelle vor und exemplifiziert diese an zwei interessanten Beispielen: an einem bedrohten Ökosystem in Afrika und an einem Anwendungsfall der Präimplantationsdiagnostik in Europa. Auch bei diesen objektiven Beispielen setzt sie auf subjektive Werte-Selbst-Bildung der Schüler und Schülerinnen.

Sarah Gaubitz und Eva Gläser zeigen die Relevanz von Wertebildung für die Grundschule, insbesondere für die Didaktik des Sachunterrichts, auf. Lange Zeit wurde dieser Altersgruppe die Fähigkeit hierzu abgesprochen, was mit den theoretischen Annahmen von Lawrence Kohlberg zur moralischen Entwicklung begründet wurde. Aktuelle empirische Studien zeigen dagegen, dass moralische Urteilsfähigkeit nicht erst im Jugendalter beginnt. Grundlegende Zielsetzungen

der Wertebildung wie die Befähigung zum ethischen Urteilen und zum mündigen Verhalten werden erläutert und es wird aufgezeigt, dass Wertebildung im Sachunterricht fachbezogen und fachübergreifend zu integrieren ist.

Arnim Regenbogen betont, dass in der Schule nur eine Bildung »in« Werten (Bildung von Wert-Einstellungen), nicht aber »von« Werten (Bildung von Wert-Verhalten) möglich sei. Im Ethik-Unterricht sollte das durch Bearbeitung von Wert-Konflikten, durch Einübung philosophischer Gesprächsführung und durch Produktion philosophischer Texte versucht werden. Das könnte evtl. zu einer philosophischen Lebenseinstellung, kann aber auch zu einem philosophischen Lebensverhalten führen, das von positiven Wert-Einstellungen geprägt ist.

Peter Elflein und Yoon-Sun Huh untersuchen Werte-Bildung im Rahmen interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung u. a. im Sport-Unterricht. Leibes- und Bewegungskultur sei ein unverzichtbarer Teil allgemeiner Menschenbildung und fördere – oft ohne Sprache – Interkulturalität und Integration. Hintergrund solcher Sporterziehung müsse aber, so die Verfasser, eine an Gleichheits-Werten (z. B. Achtung der Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben, Gleichheit, Gemeinsamkeit, Gerechtigkeit und Solidarität) orientierte Bildungsidee sein. In der koreanischen Dong-Hak Erziehung-Philosophie und Han- Ul- Pädagogik entdecken die Verfasser solche für den Sport-Unterricht relevanten Bildungsideen.

Es folgen drei Beiträge zur Werte-Bildung aus dem Bereich der Religionspädagogik und Religionsdidaktik:

Erna Zonne nennt vier Wert-Orientierungen, welche Grundlage und auch Ziel einer inklusiven Schule – mit Schülerinnen und Schülern mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – sein sollten: Zugehörigkeit zur Gemeinschaft, Vertrauen in die eigene Leistung, Teilhabe und Mitgestaltung und Eingeständnis wechselseitiger Abhängigkeit. In einem inklusiven Religionsunterricht sollten diese Werte besonders eingeübt und praktiziert werden.

Carolin Teschmer fragt, ob biblische Geschichten zur Werte-Bildung im pädagogischen Alltag des Elementarbereichs beitragen können. Nach einer ausführlichen Analyse der Begriffe Mitgefühl und Barmherzigkeit (im Unterschied zu Mitleid), der Entwicklung von Mitgefühlsmöglichkeit in der Kindheit und des Mitgefühlspotentials biblischer Erzählungen (bes. des »Barmherzigen Samariters«, Lukas 10) kommt sie zu folgender Einsicht: Biblische Geschichten sind geeignet, Werte wie Mitgefühl, Barmherzigkeit, Freundschaft, Hilfsbereitschaft u. a. im Bewusstsein von (Vorschul-)Kindern zu bilden.

Ulrich Kuhnke fragt, ob man von biblischen Erzählungen so berührt werden kann, dass man in eine Gottesbeziehung tritt und christliche Werte bildet. Christliche Werte-Bildung wäre dann identisch mit einer Kommunikation des Evangeliums. Auf der Grundlage der kognitiven Narratologie von David Herman

kommuniziert er mit dem Evangelium vom »Verlorenen Sohn« (Lukas 15) und erfährt beim Nachvollzug der Beziehungen zwischen Vater, Verlorenem Sohn und Heimatlichen Sohn die Werte Liebe, Mitgefühl, Barmherzigkeit, Fürsorge, Gewissheit und Freiheit. Beim Hören und Lesen der Worte und Gleichnisse Jesu, so folgert er, können sich christliche Werte im Gläubigen bilden.

Neben diesen religionspädagogischen Konkretionen folgt der Beitrag von *Melanie Obraz* zu »Ästhetischer Werte-Bildung«. Sie skizziert die »ästhetische Sichtweise als ein besonderes Verstehen des Alltäglichen«. Interpretation, meditatives Verweilen, Erkenntnis aus der Mitte, Staunen und überhaupt aktives Schön-Sehen-wollen seien Mittel, um ästhetische Werte wie Schönheit, Klarheit, Wahrheit, aber auch Hässlichkeit und Lüge im Bewusstsein zu bilden. Im Kunst-, aber auch im Religions-, Ethik-, Philosophie-, Geschichts- und Biologie-Unterricht sollten solches Sehen und solche ästhetische Werte-Bildung eingeübt werden. Denn entscheidend ist der holistische Ansatz von M. Obraz, der sich nicht auf den Kunst-Unterricht beschränken kann.

Ulrike Grafs Beitrag rundet den Band mit Überlegungen zur Glücks-Bildung und Erziehung zur Lebenszufriedenheit ab. Sie diskutiert Einsichten salutogenetischer Ansätze, die beforschen, inwieweit Bedürfnisorientierung, Aufmerksamkeitssteuerung, Sinnzuschreibung und Entfaltung von Möglichkeitssinn Lebenszufriedenheit und Glück fördern können. Sie macht Vorschläge, wie Glück als Bildungsthema in der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildung und im Unterricht thematisiert und aufbereitet werden kann und soll.

Dieses Buch erscheint als 1. Band der von der Forschungsstelle »Werte-Bildung« an der Universität Osnabrück herausgegebenen und verantworteten Reihe »Werte-Bildung – interdisziplinär«. Sie soll dazu anregen, die Theorie und Praxis fachspezifischer und fachübergreifender Werte-Bildung in allen relevanten Bildungsinstitutionen zu diskutieren und zu fördern.

Wir danken dem Verlag für die Redaktion des Buches und der Universität Osnabrück für die Gewährung eines Druckkostenzuschusses.

Osnabrück, April 2013

Für die Herausgeber: Reinhold Mokrosch

Zu Wertediskursen in Erziehung und Gesellschaft – Wer setzt Ziele? Wer bildet die Maßstäbe der Beurteilung?

Eine Erziehung, die eine intendierte Förderung von Werteinstellungen und von wertorientiertem Verhalten – zum Beispiel in der Familie, der Vorschule und in der Schule¹ – leistet, kann nur in einem Wertklima gedeihen, in dem schon zuvor Vertrauen, Zuversicht und Konsens erlebbar wird. »Wertebildung« schließt den Fremdbildungs- und Selbstbildungsprozess sowohl in der Sozialisation (Übernahme von Werterfahrungen aus der sozialen Umgebung: Bildung »in Werten«) wie auch die unterstützende pädagogische Förderung bei der Ausbildung eigener Wertmaßstäbe (durch eine Bildung »von Werten«) ein. Hier von »Bildung« und nicht nur von »Erziehung« zu sprechen ist sinnvoll: »Bildung« umfasst nicht nur Lernprozesse in der frühen Kindheit und in den Ausbildungsphasen, sondern auch lebenslange Selbstbildungsprozesse. Wertebildung erfordert eine wertbesetzte Zielsetzung zur Selbstbildung.

Dass überhaupt die Bildung in und von Werten zu einer kulturellen Aufgabe werden konnte, ist selbst erst Resultat längerer Diskurse. Über Glaubensannahmen sowie über Regeln für die gesellschaftliche Umgestaltung und für die Erziehung stritt man in vergangenen Zeiten im Rahmen eines Geltungsanspruchs für Weltbilder und für Ideologien. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die Welt der »Werte« als Feld der Auseinandersetzung in politischen, interreligiösen und interkulturellen Dialogen entdeckt. Seitdem die Identifikation mit unterschiedlichen Weltbildern zur »Privatsache« erklärt wurde, geht es in politischen, religiösen und pädagogischen Diskussionen beim Streit zentral nicht mehr um den Wahrheitsgehalt einer Weltdeutung, sondern um Kriterien für die Bevorzugung bestimmter Wertmaßstäbe gegenüber anderen. Erst seit dieser Zeit wurden Diskurse auf der Basis der Koexistenz von politischen Systemen, der wechselseitigen Duldung unterschiedlicher religiöser Konfessionen und kultureller Handlungsmuster möglich. Auch in der Diskus-

1 Dazu zuletzt: *Reinhold Mokrosch und Arnim Regenbogen* (Hg.), *Werte-Erziehung und Schule*, Göttingen 2009 – mit fächerübergreifenden Beiträgen sowie mit zahlreichen Aufsätzen zu Problemen spezifischer Fächer und Fächergruppen.

sion über Erziehung und Bildung werden verstärkt Erziehungsziele und wertbesetzte Bildungsgüter zum Thema.

Doch über den Gebrauch des Begriffs »Wert« gibt es immer noch keinen Konsens. Was wir unter »Wert« jeweils verstehen, hängt nicht nur von Versuchen zur semantischen Definition dieses Begriffs ab. »Werte« sind selbst kulturelle Resultate dieser vielfältigen Diskurse. Daher wird dieser Beitrag die Vielfalt ausloten, die der Begriffsumfang von »Wert« erschließen kann. (Nr. 1) Nur dann wird verständlich, wie es kommt, dass die Wertforschung in den Sozial- und Kulturwissenschaften ein so breites Spektrum an Themen bietet. Dazu sind zunächst pädagogische und gesellschaftliche Muster der Wertorientierung zu prüfen, über die im 20. Jahrhundert öffentlich diskutiert und gestritten wurde. (Nr. 2) Standards dieses Wertediskurses beeinflussten vor allem in der zweiten Nachkriegszeit die Auseinandersetzung um Erziehungsziele: Welche von ihnen konnten ihre Anerkennung als Werte bewahren, welche nicht? (Nr. 3) In den Werte-Diskursen wurden jedoch nicht nur Absichten verkündet. Sie führten zu differenzierten Konzepten zur Förderung der Entwicklung von Wertbewusstsein in der Erziehung. (Nr. 4) So stellen sich die Fragen: (i) Welche Werte können, welche müssen als Grundlagen für eine zu fördernde Werte-Bildung vorausgesetzt werden? (ii) Auf welche Werte lassen sich Lebensziele aufbauen? (iii) Welche weiteren Maßstäbe orientieren darüber hinaus im alltäglichen Handeln und Beurteilen?

1. Zum Spektrum der Wertbegriffe in diesem Band

Zunächst prüfen wir, wie weit der Begriff »Wert(e)« als integrierende Klammer für unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsdiskurse verwendet werden kann.

»Werte« können (i) erfahrene Grundmuster (Ideale) für ein sinnvolles, ein zufrieden stellendes Leben sein (z. B. Glück, Empathie, Vertrauen, Zufriedenheit, Harmonie, Ausgeglichenheit, Frieden). Sie können dann auch (ii) grundsätzliche Ziele für die in Zukunft zu erstrebenden Güter definieren (z. B. Erfolg, Erfüllung, Liebe, Sieg, Reife). Werte dienen darüber hinaus auch (iii) als Maßstäbe zur Beurteilung menschlichen Verhaltens (z. B. Gerechtigkeit, Gleichheit, Toleranz).

In den beiden letzten Jahrhunderten haben intensive Diskurse über die Bedingungen für einen Konsens über »Werte« stattgefunden. Sie ergaben zumindest einen Rahmen für Verständigung darüber, was gemeint ist, wenn man von

»Werten« als (ii) von Zielen des künftig zu gestaltenden Lebens und als (iii) von Maßstäben des menschlichen Handelns spricht.²

Doch Werte lassen sich schon als (i) elementare Muster des Zusammenlebens erleben, ohne eigens durch Worte betont zu werden. Auch Lebensziele – im Sinne von (ii) – können schon dann erlebnis- oder handlungsbestimmend sein, wenn sie nicht direkt artikuliert werden (z. B. im Streben, sich und andere »glücklich« zu machen oder »zufrieden« zu stellen). Im Unterschied dazu müssen Werte, wenn sie – im Sinne von (iii) – explizit als Beurteilungsmaßstäbe dienen, ausdrücklich verbalisierbar sein. Wo wir Wertausdrücke in der Sprache verwenden, tauchen sie sowohl in substantivischer Form (vgl. genannte Beispiele) wie auch in adjektivischer oder adverbialer Verwendungsweise (glücklich, gerecht, tolerant) auf.³

Einige Konzepte stellen auch die Förderung von solchen Werthaltungen vor, die in sozialen Zusammenhängen (Erziehung, Familienleben, kirchlich organisierten Freizeiten und freiwilligen Diensten) bereits – wie etwa durch Glück oder Mitgefühl, Barmherzigkeit – selbst als bedeutsam erlebt werden können.⁴ Solche Werthaltungen, so wird erwartet, lassen sich in diesen Kontexten weitaus stärker fördern als nur durch die kognitive Schulung in der Beurteilung von sozialen Situationen. Vorschläge zur Ausprägung von personengebundenen Werthaltungen fördern gleichzeitig implizit die Verfestigung von Werteinstellungen und damit auch die explizite Bereitschaft zum eigenen Handeln.

Doch der Wertediskurs in Gesellschaft und Erziehung wird überwiegend über verbalisierbare Beurteilungsmaßstäbe geführt. In diesem Band werden Erziehungskonzepte vorgestellt, die sich mit der Ausprägung von explizit benennbaren Maßstäben beschäftigen.⁵ Der Erfolg einer Wertebildung zeigt sich in diesen Fällen im Erwerb der Fähigkeit, selbstständig Kriterien der Beurteilung des menschlichen Handelns zu benennen und selbst anwenden zu können. Das ist möglich durch explizite Schulung etwa in Fächern wie Sozialkunde, Sachunterricht, Politik, Ethik und Religion.

Die hier vorgestellten Konzepte eines Religionsunterrichts⁶ stellen in erster

2 Vgl. Hermann T. Krobath, Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft, Würzburg 2009; Arnim Regenbogen, Art. »Wert/Werte« und »Werturteil/Werturteilsstreit«, in: Hans Jörg Sandkühler (Hg.), Enzyklopädie Philosophie, Hamburg 2010, Bd. 3, 2973–2982.

3 Josef Fellsches und Arnim Regenbogen, Lexikon der Werte. in: Mokrosch und Regenbogen, Werte-Erziehung, S. 337–362.

4 Vgl. die Beiträge in diesem Band von Ulrike Graf zur Werthaftigkeit des Glücks, von Elisabeth Naurath zu Aspekten der Wertschätzung, von Caroline Teschmer zu biblischen Grundlagen für eine Werte-Bildung sowie von Reinhold Mokrosch zur religiösen Wertebildung.

5 Vgl. die Beiträge in diesem Band von Christoph Sturm zu Erziehungsdebatten der Bundesrepublik sowie von Eva Gläser und Sarah Gaubitz zur Werte-Bildung durch Sachunterricht.

6 Hier in den Beiträgen von Ulrich Kuhnke zu Wertmaßstäben im Neuen Testament und Erna

Linie die Wertebildung und nicht etwa die Vermittlung von Glaubensannahmen oder gar Dogmen in das Zentrum ihres Wirkens. Werden hier Beispiele für Handlungsmuster vorgestellt, so werden sie in aller Regel wertbesetzt erlebt, so dass sie auch ohne einen übernatürlichen Erzählkontext als Vorbilder wirken können. Soll der Religionsunterricht auf diese Weise der Wertebildung dienen, dann könnte dies auch dann gelingen, wenn die Lernenden selbst wenig religiös gebunden sind und vermutlich später auch nur selten oder überhaupt nicht an religiösen Praxen teilnehmen werden, aber dennoch etwas von den Wertmustern religiöser Überlieferungen erfahren haben.

2. Wie entstehen Werte-Diskurse?

Über wertbesetzte Erziehungsziele wurde seit der klassischen Antike vor allem im Rahmen philosophischer Ethiken gestritten. Bis in das 19. Jahrhundert ging es dabei um »Tugenden«, d. h. nicht nur um theoretische Beurteilungsmaßstäbe, sondern auch um einfache Muster zur Einübung von Verhaltensdispositionen in der Erziehung, in der Berufsausbildung, nicht zuletzt auch in sportlichen Disziplinen und im militärischen Drill.

In der pädagogischen Zieldiskussion des 20. Jahrhunderts wurde die Forderung nach festgelegten und systematisch einzuübenden »Tugenden« (Haltungen, beherrschbare Fähigkeiten) weitgehend abgelöst durch einen offenen »Werte«-Diskurs. Nun ging es nicht mehr nur um eingeübte Fertigkeiten, sondern allgemein um Maßstäbe für humane Einstellungen. Dieser Begriffswechsel hatte vielfältige Gründe, die jetzt nicht noch einmal aufgezählt werden müssen.⁷ Inhaltlich muss dieser Wandel im ethischen Begriffsverständnis nicht unbedingt als Verlust gewertet werden: Denn alle »Tugenden« – im engeren Sinne von moralisch vertretbaren Maßstäben – können auch als »Werte« formuliert werden. Die Kardinaltugend »Gerechtigkeit« enthält das Wertvolle im »Recht« auch dann, wenn man nur »rechters« handelt, ohne sich schon immer an »Rechtsprechung« und »Recht«-Fertigung orientieren zu müssen. Darüber hinaus können auch ethische, ästhetische und politische Wertmaßstäbe der sozialen Umgebung für die eigene Lebensorientierung von Heranwachsenden bedeutsam werden, auch wenn sich die zugrunde liegenden Beurteilungskriterien nicht oder noch gar nicht als eigene Identifikationsmuster oder Charaktermerkmale ausgebildet haben. So wird erwartet, dass Jugendliche z. B. »Toleranz« als Wertmaßstab ihrer sozialen Umgebung auch dann schon respektieren können,

Zonne zur inklusiven Religionsdidaktik, ferner die Aufsätze von Reinhold Mokrosch, Caroline Teschmer und Elisabeth Naurath (desgl. in diesem Band, vgl. oben Fn 4).

⁷ Vgl. dazu *Christoph Sturm* (in diesem Band; vgl. oben Fußnote 5).

wenn sie noch weit entfernt davon sind, sich diesen Wert als eigenes Orientierungsmuster anzueignen. Nicht alle »Werte« müssen als solche in die individuelle Selbstbildung schon aufgenommen sein, bevor sie als Urteilskriterien in Alltagssituation verwendet werden. Eine Wertidentifikation ist zwar eine Voraussetzung für einen Prozess der »Bildung von Werten« zur eigenen Lebensbewältigung. Aber auch die nur flüchtig übernommenen Wertmaßstäbe können helfen, die Beurteilung über das Verhalten von Anderen zu erleichtern. Ich muss nicht selbst fleißig sein oder sein können, um »Fleiß« bei Ehrgeizigen auch positiv bewerten zu können. Die Vertrautheit mit Wertmaßstäben hilft uns, Andere zu verstehen, auch wenn wir diese uns zunächst fremden Werthaltungen selbst nicht teilen. Werte können also auch dann eine orientierende Wirkung in der Gesellschaft haben, wenn sie nicht durchgängig in die spezifische Moral eines jeden Akteurs integriert sind.

Der Diskurs über »Werte« in einer Kultur wurde Ende des 19. Jahrhunderts zuerst in der neukantianischen Kulturtheorie (Paul Natorp, Max Weber) und in der Lebensphilosophie ihrer Zeit (am radikalsten durch Friedrich Nietzsche) eröffnet. Die deutsche Kulturosoziologie entwickelte seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts Methoden des »Verstehens« von Sinnbezügen eines Handelns durch kulturtheoretische Rekonstruktion von gesellschaftlichen »Werten«, die selbst als Richtziele dieses Handelns begriffen werden. Danach werden Handlungsmuster in einer uns fremden Kultur auch dann verstehbar, wenn wir die ihr eigenen Wertmaßstäbe bereits als wertbezogen würdigen können, ohne sie immer schon als eigene anzuerkennen. Insofern gibt es nach Max Weber die Möglichkeit des Verstehens von »wertrationalen« Handlungen, ohne dass der Forscher selbst die untersuchten Werte teilen oder auch nur selbst bewerten muss. Weber erklärt soziales Handeln von seiner Wertbezogenheit her auch dann, wenn es nicht durchgängig als »zweckrational« begriffen werden kann. »Zweckrational« handle ich bei einer Geldanlage, wenn ich dabei einen möglichst hohen Zinsertrag erstrebe. Zweck dieses Wirtschaftens ist der Gewinn, unabhängig davon, wem er zugute kommt. »Wertrational« handle ich bei einer Geldspende, die man als in sich wertvolle Gabe für sinnvoll hält, weil sie für einen »guten« Zweck bestimmt ist. Wertrationalität wird sichtbar, wenn man unterstellt, – so Weber – es gebe einen »bewussten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten *Eigenwert* eines bestimmten sich Verhaltens rein als solchen unabhängig vom Erfolg.«⁸

Webers soziologische Analysen des Verhältnisses von Gesellschaftsentwicklung und kulturellen Wertungsmustern wurden auch in der amerikanischen Soziologie des 20. Jahrhunderts positiv aufgenommen. Talcott Parsons hatte die

8 Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen ⁴1956, 20.

Weberschen Analysen über kulturelle Handlungsmuster und Glaubenshaltungen⁹ als Beleg dafür genommen, dass man »Werte« als integrierende Orientierungsmuster einer gesamten Kultur interpretieren kann.

Als »Werte« werden in den soziologischen Analysen von Parsons nicht als nur Ideale oder Tugenden des persönlichen Lebens, sondern darüber hinaus auch als wenig bewusste und doch praktizierte Entscheidungskriterien im Umgang mit sozialen Situationen verstanden. Er führt folgende sehr allgemeine Wertdefinition ein¹⁰: Er nennt »Wert« ein »Element eines akzeptierten Symbolsystems, das als Kriterium oder als Selektionsstandard bei den in einer Situation innerlich als offen erscheinenden Alternativen der Orientierung« dient. Im Unterschied zu einer (rein subjektiv erlebten) Motivationsorientierung entwickelt Parsons in seiner Theorie der Gesellschaft ein eigenständiges Konzept von »Wertorientierung« (*value-orientation*), durch die gesellschaftliche Standards auch als Muster für individuelle Entscheidungen dienen können. Parsons¹¹ hat mit seiner Unterscheidung zwischen rein persönlichen motivationalen Orientierungen (welche die subjektive Seite der Werteinstellung betreffen) und sozio-kulturellen Orientierungen (die auch die dominanten gesellschaftlichen Handlungsmuster beeinflussen) auf folgendes Problem verwiesen: Es bedarf eines Theoriekonzepts, welches sowohl die subjektive Seite der Entscheidung zwischen Handlungsalternativen als auch die objektive Seite der vorgegebenen Handlungserwartungen miteinander verbindet. Gesellschaftliche Wertorientierungen definiert Parsons durch Handlungserwartungen, die sich entweder in den für eine Gesellschaftsordnung spezifischen Standards (*particularistic patterns*) ausdrückt oder auch durch generalisierte Regeln oder universalistische Normen für einen angenommenen Idealzustand (*universalistic pattern*) definiert werden.¹²

In der Soziologie des 20. Jahrhunderts wurden lange Zeit gesellschaftliche Erwartungen in der Regel als formalisierte oder auch als informelle Normen untersucht. »Werte«-Diskurse gehen und gingen weit darüber hinaus: Man streitet sich auf der Wertebene direkt um erwünschte Beurteilungsmuster, nach denen sich Menschen richten oder richten sollen. Entscheidet man nach Normen, so orientiert man sich an einem relativ einfachen Orientierungsschema: eine Handlungsweise ist entweder geboten, erlaubt oder verboten. »Werte« orientieren dagegen nach einem komplexen Entscheidungsschema des Vergleichs: sie helfen, zwischen »besseren« und »schlechteren« Handlungsalternativen wählen zu können. »Werte« können sogar dann mit Normen kollidieren, wenn geprüft werden muss, ob das, was geboten oder verboten ist, sich auch als

9 eingelöst in: Max Weber, Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, Nachdr. Erftstadt 2005.

10 Talcott Parsons, The Social System, London ⁴1964, 12, übers. v. Verf.

11 Ebd., 101 – 112.

12 Ebd., 102, Tab. 2a.

das Bessere beurteilen lässt. Menschen mit entwickeltem Wertbewusstsein sind dann in der Lage, auch gesellschaftliche Normen kritisch in Frage zu stellen und sogar Strategien zivilen Ungehorsams zu erwägen.

Die »Werte«-Diskurse des 20. Jahrhundert – vor allem in den Bereichen politischen Handelns und in den Erziehungspraxen – kamen auch nicht ohne Streit über die prioritäre Orientierung an bestimmten Werten gegenüber anderen weniger wertvollen Maßstäben des Urteilens und Handelns aus (»Wertehierarchien«). Es ging nicht nur um die Bedeutung einzelner zentraler Werte, sondern auch um den Streit um allgemeine gesellschaftliche und kulturelle Handlungsmuster (z. B. Freiheit, Selbstständigkeit, Autonomie, Optimismus, Offenheit). Solche Muster werden nicht nur im Rahmen eingrenzender gesellschaftlicher Normen- und Regelkataloge diskutiert. So wird von kulturellen Minderheiten verlangt, dass sie in ihren eigenen Reihen eine freie Selbstbestimmung der Individuen nicht nur normativ zulassen, sondern auch selbst wertschätzen lernen und daher den Vorzug gegenüber weniger stark besetzten Haltungen und Ansprüchen genießen.

Seit einigen Jahrzehnten untersucht man Gesellschaften und Subkulturen nicht nur nach intern geltenden Ge- und Verboten, sondern auch nach den intern dominanten Werthaltungen. Geht man von »Werten« und »Wertorientierungen« als gesellschaftlich wirksamen Steuerungsgrößen aus, so wird unterstellt, dass Individuen sie in der Regel selbst übernehmen oder wenigstens als positive Beurteilungsmaßstäbe für das Handeln Anderer anerkennen. Tatsächlich werden bei der Sozialisation von Jugendlichen in großer Zahl Wertmaßstäbe internalisiert, die zu beachten von der sozialen Umgebung indirekt erwartet wird. So kann eine »Moralerziehung« durch Lehrer und Geistliche im Schulunterricht und in der kirchlichen Unterweisung nur dann zur Wertbildung bei Jugendlichen beitragen, wenn die Lehrenden direkt an soziale Erfahrungen anknüpfen, die Jugendliche in der Familie, in der Peer-Group und im Gemeindeleben schon gemacht haben.

3. Wertebildung und wertbesetzte Erziehungsziele

Will man eine individuelle Wertebildung über eine Orientierung an sozial vertretbaren Handlungserwartungen fördern, so bedarf es nicht nur der Aufforderung zur Entwicklung eigenständiger Werte, sondern auch der Vorgabe inhaltlich bestimmter wertbesetzter Erziehungsziele. Doch in welchem Maße prägen wertbesetzte Zielsetzungen von Eltern und Erziehern die Ausbildung von Werthaltungen bei ihren Schützlingen? Die Frage, wie sich Erziehungsziele im Rahmen einer Wertebildung realisieren lassen, wurde nicht nur in Richtlinienkatalogen, sondern auch in der empirischen Wertforschung zum Problem.

Seit den 1950er Jahren wurden in zahlreichen Bevölkerungsumfragen über Jahrzehnte hinweg Einstellungen zu Erziehungsstandards gemessen. Es liegen Daten des Bielefelder EMNID-Instituts zwischen 1951 und 1995 über Antworten auf jeweils die gleiche Frage vor: »Auf welche Eigenschaften sollte die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen?«¹³ Es handelte sich nicht um Expertensamples, sondern um Längsschnittbefragungen am Bevölkerungsdurchschnitt.

Die auffälligsten Veränderungen wurden zwischen 1954 und 1995 sichtbar: In den Fünfzigern und Sechzigern rangierte beim Bevölkerungsdurchschnitt »Selbstständigkeit und freier Wille« zunächst relativ niedrig (1954: knapp 30 %). Diese Wertstandards stiegen jedoch bis in die Neunziger kontinuierlich an (bis 1995: auf 65 %), während »Gehorsam und Unterordnung« im gleichen Zeitraum von knapp 30 % auf unter 10 % sank.¹⁴

Selbstständig entscheiden und nach selbst beurteilten freiem Ermessen handeln – solche Wertmaßstäbe müssen in einer politisch »freien« Gesellschaftsordnung nicht mehr gegen sozial vermittelte autoritäre Erwartungen von Gehorsam und Unterordnung individuell durchgesetzt werden. Die individuelle Ausprägung von selbstständig entwickelten Wertmaßstäben wird dadurch direkt begünstigt. Die große Mehrzahl der Erziehenden wünscht sich sogar von ihren Schützlingen die eigenständige Entwicklung von eigens bejahten Werthaltungen.

Der »Wertewandel« in fortgeschrittenen Industrieländern, über den in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts so vielfältig publiziert wurde, betraf aber offenbar nicht die weiterhin starken Präferenzen für Tugenden der Anpassung und des persönlichen Ehrgeizes, wie sie in den Standards »Ordnungsliebe und Fleiß« empirisch hervorstachen. Von den fünfziger bis zu den neunziger Jahren legten durchgängig zwischen 40 und 50 Prozent der Bevölkerung besonderen Wert auf »Ordnungsliebe und Fleiß«. Sollten diese Werte auch in einer persönlichen Haltung ausgeprägt werden, so könnten sie auf Dauer nicht nur durch Disziplinierung in Sozialisationsinstanzen vermittelt werden. Man wünscht sich in einer pluralistischen Gesellschaft, dass Wertebildung eher auf einer Ebene von Selbstständigkeit möglich wird, und zwar über eine freiwillige Selbstdisziplinierung. Die Erziehungsziele »Selbstständigkeit und freier Wille« sind im Laufe

13 Vgl. die Auswertung dieser Resultate unter »erwartete« Werte in: *Arnim Regenbogen*, Sozialisation in den 90er Jahren. Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen, Opladen 1998, 196 – 206.

14 Übersicht auch in: *Karl-Heinz Hillmann*, Wertewandel. Ursachen, Tendenzen, Folgen, Würzburg 2003, 231. Diese Resultate belegen im Übrigen einen »Wertewandel«, der im Zeitraum zwischen den Fünfziger und Siebziger Jahren im westlichen Deutschland gemessen worden ist. Eine solche Deutung des »Wertewandels« hat zuerst Peter Kmieciak in seiner umfassenden Literaturstudie u. d. T. »Wertstrukturen und Werte – Wertewandel in der BRD« (Göttingen 1976) vorgestellt (vgl. ebd., 316).

der Jahre zunehmend häufiger gewählt worden als die bereits abgewerteten Zielsetzungen »Gehorsam und Unterordnung«. Nur wenn Wertmaßstäbe, die freiwillig und selbstbestimmt errungen werden, bei der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeitsstärke zum Tragen kommen, können auch die für die Lebensplanung weitere wichtige »Werte« im Anschluss an die Entwicklungsphasen der primären und der sekundären Sozialisation durch kontinuierliche Selbstbildung im Prozess des Erwachsenenwerdens angeeignet werden. Werte-bildung in der Erziehung, welche die »Selbstständigkeit« fördert und eine »Freiwilligkeit« begünstigt, dient einer Bereitschaft zur fortgeschrittenen Selbstbildung in und von Werten. Inhaltlich kann Werte-Bildung nur dann auch als ständiger eigener Bildungswert in einer demokratischen Erziehungstradition prägend werden, wenn im Prozess der Sozialisation zunehmend die eigene Wertschätzung von Autonomie gefördert wird.

4. Werterziehungskonzepte

Weitgehend unabhängig von der soziologischen Diskussion über »Wertewandel« eröffnete sich ein weiterer Diskurs zur Bildsamkeit des moralischen Bewusstseins von Heranwachsenden. Er ging aus von der sogen. »kognitiven Wende« in den erziehungswissenschaftlichen Lerntheorien seit den 1970er Jahren – beeinflusst vor allem durch die »genetische Erkenntnistheorie« von Jean Piaget. Nach diesem lerntheoretischen Konzept eignet sich das Subjekt nicht nur Inhalte an (»Assimilation«), sondern verändert seine eigene Haltung zur Welt selbsttätig nach den Anforderungen eines zunehmend verallgemeinerbaren Wissens (»Akkommodation«). Maßstäbe des Handelns werden also zunächst als Inhalte gelernt und sie führen erst in späteren Stadien der kognitiven Entwicklung zu innerlich bejahten Einstellungen.

Stärkste Impulse für eine gezielte Förderung der schrittweisen Entwicklung des moralischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen gingen in der in diesem Zusammenhang von dem moralpädagogischen Ansatz bei Lawrence Kohlberg aus. Dieser war in den 1970er Jahren ursprünglich darum bemüht, das Verhältnis von formalen Strukturen des moralischen Argumentierens zu inhaltlich bestimmten Zielen zu erforschen. Moralpädagogische Interventionen (nach einem Drei-Ebenen-Modell der Entwicklung vom »präkonventionellen« zum »postkonventionellen« Niveau) waren zunächst ausschließlich nach kognitiv-strukturellen Kriterien überprüft worden – z. B. danach, wie weit erlernte Grundsätze des moralischen Handelns verallgemeinerbar sind. Der entscheidende Schritt zwischen der bloßen Übernahme von Handlungserwartungen der Umgebung zu der Entwicklung einer autonomen Ebene der Moralentwicklung

vollzieht sich bei Kohlberg im Übergang von einem »konventionellen« Niveau des Urteils zu »postkonventionellen« moralischen Urteilstypen.¹⁵

Diese Theorie der Moralentwicklung war ursprünglich als Beitrag zur Überwindung konventioneller Standards in der Erziehung entwickelt worden. Werden eigene Wertmaßstäbe – alternativ zu übernommenen sozialen Normen – bei der Beurteilung von sozialen Situationen angewendet, so müssen sie als Prinzipien mit Überzeugungscharakter gegenüber den bloßen Erwartungen einer soziale Umgebung – mitunter auch gegen sie – durchgesetzt werden. Systematisch erforscht wurde dieses Entwicklungsstadium in der Kohlberg-Schule insbesondere für Heranwachsende, die moralisch und kognitiv ein so genanntes »postkonventionelles« Beurteilungsniveau erreicht haben.

Für die Moralerziehung durch Unterricht wurden dazu detaillierte Vorschläge erarbeitet. So sollte die Phantasie zur Erprobung eigenständiger wertender Urteile durch Aufgaben zur Lösung moralischer Konflikte (»Dilemmata«) gefördert werden: Darf man z.B. auch eine gesellschaftliche Norm übergehen, überschreiten, negieren, wenn sie mit einer festen Wertüberzeugung in Konflikt gerät? (Beispiel: Kriegsdienstverweigerung) Kohlberg unterschied damit zwischen einem bloß normativ übernommenen (»konventionellen«) Urteilmuster und einer Identifikation mit eigenständig bejahten Werten jenseits aller Konventionen.

Hier ging man davon aus: Entwicklung soll nicht nur am Maßstab zunehmender Generalisierbarkeit von Normen allgemein (»konventionell«), sondern vor allem am Grad der Annäherung an moralisch-politische Ideale für gerechte gesellschaftliche Zustände (»postkonventionell«) gemessen werden. Damit wurde in dieser Theorieschule angenommen, dass die Bildung eigenständiger Wertmuster erst in der Phase des Erwachsenen-Werdens möglich ist. Welche Wertmaßstäbe die Entwicklung eines postkonventionellen Urteilsniveaus repräsentieren sollten, wurde zunächst nicht festgelegt. Später übernahm Kohlberg die These von dem gesellschaftlichen Ideal der »Gerechtigkeit« als Leitwert für die moralischen Entwicklung.

In der darauf folgenden Werterziehungsdebatte wurde jedoch eingewendet, dass nicht nur der Wert der Gerechtigkeit als das einzige, als das dominante Ziel moralischer Entwicklung infrage kommen kann. Stärkstes Aufsehen erregte in diesem Zusammenhang der Versuch von Carol Gilligan, nach dem Modell Kohlbergs alternative Moralentwicklungen mit den Zielwerten »Verantwortung«

15 Vgl. die umfassende Dokumentation und Diskussion in: Fritz Oser und Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart 1992. Zu Werterziehungskonzepten insges.: Reinhold Mokrosch/Elk Franke (Hg.), *Wertethik und Werterziehung*, Göttingen 2004, hier: R. Mokrosch, Wer blickt da noch durch? Werterziehungskonzepte auf dem Prüfstand, ebd. 233 – 245.

bzw. »Fürsorge für Andere« beschreibbar zu machen.¹⁶ In der anschließenden Kontroverse stritt man sich sogar darüber, ob man anthropologisch eine »typisch männliche« Gerechtigkeitsmoral von einer »typisch weiblichen« Fürsorgemoral unterscheiden kann. Die Diskussion über die inhaltliche Bestimmung der Zentralwerte der moralischen Bildung war damit eröffnet. Doch die Debatte um die ethischen Zielwerte der moralischen Entwicklung konnte sich nicht nur auf die beiden zentralen Maßstäbe für eine humanistische Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen – eben nur auf die Gerechtigkeit und auf die Fürsorge – beschränken.

Ein weiterer Diskurs über Werte wurde durch die Publizität neuerer psychotherapeutischer Verfahren ausgelöst. Am einflussreichsten war im 20. Jahrhundert in dieser Hinsicht das von Carl Rogers begründete Konzept einer »klientenzentrierten« Gesprächstherapie. Diese stellt kommunikative Möglichkeiten bereit, nach denen zwischen Coach und Klienten Gespräche zu einer eigenständigen Wertfindung durch die Ratsuchenden gestaltet werden. Hier geht es um Wertebildung, welche geeignet ist, die Selbstakzeptanz dadurch zu fördern, dass man in sich die selbst bejahten Ziele und Wertmaßstäbe herausfindet und dadurch schätzen lernt.

Diese Methoden wurden auch auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in Unterrichtsgesprächen angewendet. In der von Rath, Harmin und Simon begründeten Schule der »Wertklärung« (*value clarification*) ging man einheitlich davon aus, dass – anders als in der Kohlberg-Schule – nicht erst im Alter der Reifung, sondern schon in früheren Stadien des Schulkindalters eine Identifikation mit Wertmaßstäben möglich ist.¹⁷ In der Schule der »Wertklärung« konzentrierte man sich – wie es auch in einer Gesprächstherapie geschieht – auf die Ausprägung rein persönlicher Werthaltungen, mitunter auch ohne direkten Bezug auf die Wertmaßstäbe der sozialen Umgebung. Zentrales Ziel von Wert-Diskursen im Unterricht sollte es sein, bei Lernenden eine Entwicklung zu fördern, welche sie von einem durch die soziale Umgebung vermittelten Druck befreit. Dadurch soll die weitgehend unabhängige freie Wahl zwischen möglichen Handlungsalternativen möglich werden. Nach den Regeln dieser Wertbildungsschule soll die Ausprägung eigenständiger Werthaltungen bei Schülerinnen und Schülern durch Unterrichtsgespräche schrittweise gefördert werden. Dabei stehen stets Handlungsalternativen in einer Entscheidungssituation zur Diskussion. Sodann sollen Maßstäbe für die Wahl der jeweils besseren Möglichkeiten bewusst gemacht werden – verbunden mit der Aufforderung, die Wahl

16 Carol Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984 (dt. Übers. von »In a Different Voice«, Cambridge/Mass. 1982).

17 Vgl. Louis Rath, Merrill Harmin, Sidney B. Simon, Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976 – Hinweise auf Bezüge zur Gesprächstherapie: vgl. ebd., einl. Bemerkungen zur dt. Ausg. von Günter R. Schmidt.

und den eigenen Wertmaßstab öffentlich zu vertreten. Erwünscht waren daher Bekenntnisse, man wolle an der eigenen Wahl des Wertmaßstabs festhalten und man sei mit dieser Grundsatzentscheidung glücklich und orientiere sich sogar auch im künftigen Handeln an den selbst gewählten Werten.¹⁸

Es ist in der Diskussion dieses Konzepts häufig gewürdigt worden, dass damit die selbstbewusste Freiheit des eigenen Bewertens gefördert werden kann. Kritisch dagegen wurde auch angemerkt, dass damit auch rein egozentrische Orientierungen unterstützt werden könnten.¹⁹

Doch hier halten wir uns nicht mit dem noch Unzulänglichen in einzelnen Konzepten auf. Programme der Wertebildung gehen davon aus – und das ist ein gemeinsames Merkmal der vorgestellten Modelle –, dass die selbstständige Klärung der eigenen Werthaltungen nur über Kommunikation gefestigt werden kann. Gesellschaftliche Diskurse über Werte können auch auf diese Weise selbst bildend wirken.

5. Ursprüngliche Werthaltungen als Basis für erweiterte Wertebildung in Diskursen

Doch nicht alle persönlichen Werthaltungen sind diskursfähig. Es wurde gezeigt, dass Werte bei der Entwicklung der Persönlichkeit auch dann schon eine Rolle spielen, wenn sie, lange bevor man sie mit Namen nennt, schon als stark emotional besetzt erlebt werden. Dazu zählen Werte wie Glück, Vertrauen, Zuversicht, Liebe, für die es so umfassende Begriffsspektren gibt, dass sie jeweils mit einem einzigen Terminus kaum zu kennzeichnen sind.²⁰ Können wir bei »Glück« allgemein an »Wohlbefinden« denken oder müssen es schon mit »Zufriedenheit« mit Erreichtem identifizieren? Wir können den Wert des »Vertrauens« in Haltungen des Zutrauens zu Anderen entdecken oder auch allgemein mit Hoffnung, Optimismus, Zuversicht verbinden. Die konkrete Diskussion dessen, wie weit die Maßstäbe des liebevollen Verhaltens im Bedeutungsspektrum des Werts der »Liebe« einlösbar sind, ist fast unerschöpflich, nicht nur in Romanen, auf der Bühne und im Film. All diese Werthaltungen dienen viel seltener als etwa

18 Ebd., S. 46, Pkte. 1–7 und S. 75–84, insbes. Pkte. 1–30; detaillierte Vorschläge für eröffnende Fragestellungen zur Wertklärung u. a. vgl. ebd. S. 82–84, Tab 1.

19 Übersicht und Diskussion auch kritischer Einwände zu Raths u. a. bei Oser und Althof (vgl. oben Fn 15), Mokrosch, in: Mokrosch und Franke (desgl. Fn 15), 233–245 sowie Reinhold Mokrosch, Werte, Bildung, Erfahrung. Wie entstehen Werte im Individuum? in: Hermann T. Krobath (Hg.), Werte in der Begegnung. Wertgrundlagen und Wertperspektiven ausgewählter Lebensbereiche, Würzburg 2011, 27–47, insbes. Kap. 7.

20 Josef Fellsches und Arnim Regenbogen, Lexikon der Werte. in: Mokrosch und Regenbogen, Werte-Erziehung (vgl. oben Fn 1) S. 337–362.

die Sozialwerte Gerechtigkeit, Gleichheit, Verantwortung, Toleranz der Rechtfertigung von konkreten Entscheidungen. Für die Förderung und Unterstützung von stark gefühlsbesetzten Einstellungen zur Gestaltung des eigenen Lebens – etwa zur Schönheit, zu einem glücklichen Leben, zum Bedürfnis, sich für empfangenes Leben, für erfahrene Zuwendung und Gnade dankbar zu erweisen –, gibt es umfassende Bildungs- und Erziehungskonzepte, deren Grundlagen auch in die Seelsorge und in die Lebensberatung eingegangen sind. Sie werden in diesem Band – neben den diskursiv einlösbaren Werten – in weiteren Beiträgen diskutiert.²¹

Wertediskurse beeinflussten im 20. Jahrhundert den öffentlichen Meinungsstreit vor allem bei der Kodifizierung von Menschen- und Bürgerrechten und bei der Benennung von Erziehungszielen in sogen. Rahmenrichtlinien. Man denke dabei an Wertmaßstäbe aus der Programmsprache politischer Diskurse. Gerechtigkeit, Fürsorge, Verantwortung, Toleranz, Freiheit, Selbstständigkeit, Ehrlichkeit und andere – das sind solche verbalisierbaren gesellschaftlichen Grundwerte.²²

In beiden Streitkulturen, in der Politik wie in der Erziehung blieb die proklamierte Festlegung von Wertmaßstäben so lange unverbindlich, wie deren Ansprüche nicht in konkreten Rechtssetzungen und in praktischen Konzepten für einen Unterricht eingelöst worden sind. Doch seit einigen Jahrzehnten gibt es für die soziomoralische Erziehung in der Schule verbreitete und zum größeren Teil bewährte Handlungsmodelle, für die einige Grundlagen hier vorgestellt wurden (Nr. 4). Voraus gesetzt, Erziehung findet bereits in einem Wertklima der Akzeptanz und Toleranz für unterschiedliche Lebensentwürfe statt, dann können Schülerinnen und Schüler in wertbildenden Unterrichtsgesprächen auch an laufenden Werte-Diskursen in der Gesellschaft Anteil nehmen. Das ist wichtig insbesondere für die politische Bildung, also für die Vorbereitung einer demokratischen Meinungsbildung durch urteilsfähige freie Staatsbürger, aber auch für die Lebensorientierung außerhalb gesellschaftlicher Konfliktfelder.

21 Vgl. dazu die Beiträge in diesem Band von *Ulrike Graf* zum Thema Glück, von *Elisabeth Naurath* zur Wertschätzung, von *Caroline Teschmer* zu biblischen Grundlagen einer Werte-Bildung sowie von *Melanie Obratz* zum Verhältnis von ethischen und ästhetischen Werten.

22 Zur Diskussion der »Grundwerte« als »Basis für eine Werte-Bildung durch Erziehung« vgl. Mokrosch und Regenbogen, Werte-Erziehung (vgl. oben Fn 1), Kap. II.1. bis II.10.

Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung

1. ›Sich wertgeschätzt fühlen und wertschätzen‹ als Schlüssel zur Werte-Bildung

»Wenn substantivisch von Werten die Rede ist, hört sich das an, als seien Werte etwas Dingliches, als hafte der Wert den Dingen und Gedanken an.«¹

Betont man demgegenüber die Beziehungsdimension von Werten, markiert dies meines Erachtens einen markanten und weitreichenden Perspektivenwechsel: a) wenn wir von ›Werten‹ sprechen, sollten wir dies weniger im Sinne von Substantiven als von Verben tun; b) wenn wir von Wert im Sinne eines dynamischen Verbs sprechen, sollten wir den Prozesscharakter mitbedenken: wir sind immer wieder neu aufgefordert, entsprechend der jeweiligen Lebenssituation sozusagen die Werthaftigkeit des Moments neu – selbstverständlich auch auf der Basis von gewachsenen Werthaltungen – zu bestimmen; c) hierbei spielt – bewusst oder unbewusst – die durch den Lebenskontext bzw. –situation mitbestimmte Beziehungsdimension zu Dingen, Geschehnissen oder Personen eine entscheidende Rolle, d) wobei das jeweilige Fundament des dynamischen Vorgangs von (Be)Wertung das Selbst-Wert-Gefühl ist. Um diese Dimensionen in die Diskussion um die Werte-Bildung einzubeziehen, soll im Folgenden der Begriff der ›Wertschätzung‹ in den Vordergrund gestellt werden.

1 Josef Fellsches, Werte und Normen, Tugenden und Regeln, in: *Reinhold Mokrosch/ Arnim Regenbogen* (Hg.), *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*, Göttingen 2009, 118–125, 118.