



Elisabeth Josefine Nowak

Responsivität und Werte

Empirische Studie zum ethisch-pädagogischen Potenzial bei Lehrpersonen zur Entwicklung einer responsiven Wertekompetenz

Nowak

Responsivität und Werte

Elisabeth Josefine Nowak

Responsivität und Werte

Empirische Studie zum ethisch-pädagogischen
Potenzial bei Lehrpersonen zur Entwicklung
einer responsiven Wertekompetenz

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Für Walter, Veronika und Angelika

Diese Arbeit wurde von der Fakultät für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.
Gutachter: Prof. Dr. J. Kahlert, Prof. Dr. R. Tippelt.

Zugl.: Diss., München, Univ., 2015

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverillustrationen: © Kay Fretwurst, Spreeau.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2071-4

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	7
1 Zur Einführung	9
1.1 Zielsetzungen der Arbeit	12
1.2 Terminologische Hinführung zur Wertethematik	15
2 Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse	21
2.1 Entwicklung der Problemstellung	22
2.1.1 Gesellschaftlicher Wandel und sich wandelnde Werte	22
2.1.2 Familien als Ort wertorientierter Erziehung	24
2.1.3 Schule als Ort wertorientierter Bildung und Erziehung	27
2.2 Zur Forschungslage der wertorientierten Erziehung in der Schule	30
2.2.1 Wirksamkeit von Moral- und Werteerziehung	30
2.2.2 Werteerziehung als pädagogische Herausforderung für die Lehrperson	38
2.2.3 Empirische Befunde zur schulischen Werteerziehung	41
2.3 Zum Aufbau der Arbeit	43
3 Theoretische Zugänge	47
3.1 Werteerziehung und ihre Domänen	47
3.1.1 Das ethisch-pädagogische Verhalten und Handeln in den Domänen	48
3.1.2 Wertorientierte Erziehung und ihr responsiver Anspruch	59
3.2 Responsivität als ethisch-pädagogisches Potenzial	59
3.2.1 Begriffsannäherung Responsivität	59
3.2.2 Sensibilisierungskonzepte für die Ausdifferenzierung von Responsivität	61
3.3 Dimensionen von Responsivität im Fokus der Werteerziehung	63
3.3.1 Aufmerksamkeit als wahrnehmender Bestandteil von Responsivität	64
3.3.2 Einfühlung als emotional-leiblicher Bestandteil von Responsivität	73
3.3.3 Antwortvermögen als sprachlicher Bestandteil von Responsivität	85
3.3.4 Verantwortlichkeit als ethischer Bestandteil von Responsivität	102
3.3.5 Responsivität und Resonanzphänomene	114
3.3.6 Responsivität und ihre wertpädagogischen Implikationen	115
4 Forschungsmethodisches Vorgehen	119
4.1 Auswahl der Forschungsmethode	119
4.2 Empirische Grundlegung: Qualitative Erhebung praxisbasierter Vorstellungen zum wertorientierten Wirken von Lehrpersonen	122
4.2.1 Datenerhebung: Befragung durch leitfadengestützte Einzelinterviews	123
4.2.2 Entwicklung Leitfaden	125
4.2.3 Forschungspopulation und Sampling	127

4.3	Datenauswertung: Analyseverfahren	130
4.3.1	Transkription	130
4.3.2	Rekonstruktion und Abduktion	132
4.3.3	Computerunterstützte Analyse	141
4.4	Reflexion der angewandten Forschungsmethoden	148
5	Responsivitäts-Konzept: Ethisch-pädagogisches Potenzial	155
5.1	Empirische Befunde: Kontextresponsive Muster und empirischer Gehalt	155
5.1.1	Komponente Aufmerksamkeit	156
5.1.2	Komponente Einfühlung	164
5.1.3	Komponente Antwortvermögen	176
5.1.4	Komponente Verantwortlichkeit	190
5.2	„Responsivität und Werte Einschätzungsbogen für Lehrpersonen (RUWEL)“ als mögliche Umsetzungsform des Responsivitäts-Konzeptes	207
6	Finale Betrachtung: Schlussfolgerungen aus der Studie	215
6.1	Responsivitäts-Kompetenz für die schulische Werteerziehung (Implikationen für die Lehrerbildung)	215
6.2	Responsivitäts-Kompetenz im Praxisfeld schulische Inklusion	218
7	Nachwort: Plädoyer für ein inklusives und wertsensibles Schulsystem	227
	Verzeichnisse	233
	Tabellenverzeichnis und Verzeichnis der Abbildungen im Text	233
	Literaturverzeichnis	234
	Verzeichnis der Anhänge	242
	Anhang	243

Danksagung

Wie kann wertorientierte Erziehung in der Schule gelingen? Wie können die Lehrpersonen mit der Wertepädagogik zurechtkommen, wenn in der universitären Lehrerausbildung die Wertethematik nicht explizit Ausbildungsinhalt zu sein scheint? Wie können die Lehrpersonen in ihrer wertbildenden Aufgabe unterstützt werden und welche Kompetenz brauchen sie dafür? Wie kann ein wertsensibles Schulsystem entwickelt werden, in dem – neben Leistungsprinzip, Fachvermittlung, Selektion – wertorientierte Erziehung in der Schule eingebettet werden kann?

All diese Fragen entstanden aus Lehrerfortbildungen zum Thema wertorientierte Erziehung in der Schule, die ich als Wertemultiplikatorin und Lehrperson durchführte. Angesichts der sich zeigenden Schwierigkeiten wurde ich motiviert, über diese Fragen nicht nur zu reflektieren. Vielmehr war es mein Bestreben, eine Lösung für die aufscheinenden Problemlagen auf wissenschaftlicher Grundlage zu finden. Daraus entstand das Forschungsdesiderat, zur Unterstützung der Lehrpersonen ein Responsivitäts-Konzept für die Ausbildung einer wertpädagogischen Kompetenz zu entwickeln. Die wissenschaftliche Arbeit innerhalb meines Promotionsstudiums ermöglichte einen empirischen Forschungsansatz, in dem die qualitative Befragung der in der schulischen Praxis agierenden Menschen am Anfang stand. Durch die große Bereitschaft der befragten Lehrerinnen und Lehrer, an meiner Erhebung nicht nur teilzunehmen, sondern das Thema Wertpädagogisches Handeln in vielen Facetten ausführlich zu erörtern, wurde die qualitative Studie in der vorliegenden Qualität ermöglicht und bereichert. Für die gezeigte Wertschätzung an meiner Forschung möchte ich mich bei all meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sehr bedanken.

Ein herzlicher Dank geht an meinen Doktorvater, Prof. Dr. Joachim Kahlert, für seine umfassende und wertvolle Betreuung in allen Phasen der Promotion. Bereits bei der Konkretisierung meiner ersten Responsivitäts-Idee bis hin zur Fertigstellung der Arbeit stand er stets wertschätzend und unterstützend zur Seite. In vielen konstruktiven Gesprächen konnten die einzelnen Forschungsphasen diskutiert, vertieft oder auch nachjustiert werden. Durch seine Anregungen konnte sich die vorliegende Forschung im Prozessverlauf qualitativ entwickeln. Ein herzlicher Dank geht an Dr. Markus Fath für seine wertschätzenden Rückmeldungen und kreativen Impulse, bei manchen Aspekten auch über den disziplinären Tellerrand hinaus zu schauen. Bei Rückfragen war er stets ansprechbar und motivierte mich auch bei schwierigen Phasen im Schreibprozess.

Herzlich danken möchte ich meinen Analysepartnerinnen Dr. Julia Garhammer, Jenifer Scholz und besonders Birgit Jordan, für ihre kontinuierliche Analysearbeit im Team während des gesamten Untersuchungsverlaufs. Ihr wertschätzendes Engagement und ihre analytischen Kompetenzen im intersubjektiven Diskurs ermöglichten ein wertvolles breites Spektrum an Perspektiven auf die erhobenen Daten. Ein Dank geht ebenso an die Doktoranden für vielfältige Diskussionen zu forschungsrelevanten Themen im mehrjährigen Kolloquium am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik/-didaktik der LMU. Danken möchte ich auch meinen Schülern für die vielfältigen Momente im Unterricht, in denen ich meine wissenschaftlichen Erkenntnisse und responsiven Fähigkeiten in der pädagogischen Praxis im ganz normalen Schulalltag kritisch reflektieren konnte.

Martin Sailer-Boleslawski möchte ich herzlich danken für seine Unterstützung bei der Bewältigung technischer Hardware-Probleme in der gesamten Zeit der Promotionsarbeit. Ebenso möchte ich Thorsten Hinz herzlich danken für seine kontinuierliche Hilfe bei der Layout-Gestaltung der Dissertation und Umsetzung der vielfältigen Ansprüche an die formale Qualität der Arbeit.

Meiner Familie gebührt mein herzlichster Dank. Erst durch ihre wertschätzende und empathische Begleitung war berufsbegleitend der langwierige Promotionsprozess durchführbar. Insbesondere mein Mann Walter hat mich in mannigfaltigen Bereichen unterstützt und oftmals von alltäglichen Belastungen freigehalten. Nennen möchte ich auch meine wunderbaren Töchter: Veronika, die meine Aufmerksamkeit mit ihrem sachlichen Blick immer wieder auf wesentliche Aspekte lenkte. Angelika, meine schwerbehinderte Tochter, die mich wertsensibles responsives Verhalten und Handeln in ihrem Sosein lehrte. Ohne sie hätte ich meine responsive Fähigkeit nicht ausbilden und damit auch die Responsivität nicht erforschen können.

Elisabeth Josefine Nowak

Waldram im März 2015

1 Zur Einführung

Im einführenden Kapitel (1) werden die Zielsetzungen für die vorliegende Arbeit dargelegt. (Siehe Kap. 1.1). Die terminologische Hinführung bringt erste Klärungen zu den wertrelevanten Begrifflichkeiten dieser Arbeit. (Siehe Kap. 1.2).

Nach Klaus Zierer (2010, 1) scheint Werteerziehung als Forschungsgegenstand im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine Kontinuität aufzuweisen, obwohl die internationalen Studien für Kompetenz- und Leistungsvergleiche (wie PISA, IGLU, TIMSS) eher im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Gesellschaftliche Debatten um Werte und ihre Erziehung haben eine lange Tradition. Die Werte-Diskussion reicht bis in die gegenwärtige Zeit, vielleicht auch, weil Werte nicht so selbstverständlich sind, wie sie scheinen. Gründe für die Beständigkeit der Wertethematik, mögen in sich wandelnden Werten oder auch in der Abstinenz von Werten liegen. Beim Fehlen von Werten sieht Anselm Grün die Gefahr, dass sich Menschen ohne Werte selber nicht mehr achten. Wo dies in Lebensbereichen der Fall ist, kommt es zur „Selbstverachtung“ und zur „Wertlosigkeit“. Werte dann „moralisierend“ zu propagieren, zeigt keine Wirkung, weil daraus nur ein „schlechtes Gewissen“ erfolgt. Nur in Gemeinschaften, wo Werte „geachtet“ werden ist das Zusammenleben „wertvoll“¹ (vgl. Grün 2007, 15).

Die Forderung nach Werten findet sich in bildungspolitischen Debatten wieder. Günther Beckstein (bayerischer Ministerpräsident a.D.) postuliert den Bedarf an Werten, weil jedes menschliche Zusammenleben (in den Familien, Schulen und darüber hinaus in der „Kommune“ bis hin zur „Nation“) auf Werten basiert. Ohne Wertegrundlage ist der „innere Zusammenhalt“ in der Gesellschaft durch „Fehlentwicklungen“ gefährdet. Ohne Werte ist das Miteinander gefühllos, „rücksichtslos, egoistisch, unfriedlich, unfrei“. Infolgedessen müssen Werte „beachtet und geliebt werden“ (vgl. Beckstein 2008, 7).

Gesellschaftliche Forderungen nach wertorientierter Erziehung rücken im beginnenden 21. Jahrhundert immer stärker in den Fokus der Öffentlichkeit. Der anhaltende „Ruf nach Werteerziehung“ (Hentig 1999/2007, 10)² zeigt sich in der gesellschaftlichen Relevanz für wertorientiert erzogene Kinder. So bestehen in der ausdifferenzierten Gesellschaft der Postmoderne Ansprüche an das Bildungssystem darin, dass eine wertorientierte Erziehung auch in der Schule stattfinden soll. Dabei bleibt das primäre Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder unbenommen. Dieses Recht ist sowohl elterliche Pflicht als auch Norm im bundesdeutschen Grundgesetz: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Grundgesetz Artikel 6 Absatz 2). Aufgrund seiner gesellschaftlichen Bedeutung soll aber der elterliche Erziehungsauftrag ergänzt werden durch Institutionen für Bildung und Erziehung.

¹ Am Beispiel „geachtet“ und „wertvoll“ soll der Modus des Zitierens in dieser Arbeit verdeutlicht werden: Einzelne Begriffe werden wörtlich zitiert, um sie in einem paraphrasierten Zitationstext herauszustellen. Dieser wird mit vgl. bzw. siehe gekennzeichnet. Die einzeln zitierten Begriffe finden sich jeweils innerhalb des gesamten Zitats unter der angegebenen Quelle wieder. Ein zitierter Text wird innerhalb von Anführungszeichen gesetzt. Auslassungen bei Zitationen werden mit [...] kenntlich gemacht.

² Anhand dieses Beispiels soll der Zitiermodus der Quellenjahrgänge in dieser Arbeit verdeutlicht werden: Werden zwei Jahrgänge angegeben, bezeichnet der jeweils erstgenannte Jahrgang (in diesem Fall „1999“), die Erstauflage der Quelle und der zweitgenannte Jahrgang (in diesem Fall „2007“) nennt den Jahrgang der Ausgabe, in dem sich an der angegebenen Seitenzahl das Zitat befindet. Im Literaturverzeichnis wird dieser Modus beibehalten. In der Quellenangabe ist die zitierte jeweilige Auflage in der Jahrgangsnennung enthalten.

Wertegestützte Orientierung

Auf Bundesebene will das 2006 gegründete „Bündnis für Erziehung“³ Kindern und Eltern als erste Erziehungsinstanz „wertegestützte Orientierung vermitteln“. Gemäß Ursula von der Leyen sind immer mehr „Erziehungsdefizite“⁴ zu beobachten, die auf einer elterlichen Verunsicherung in Fragen der Erziehung beruhen. Gleichermäßen besteht eine gesellschaftliche „Ungewissheit“ zum Anspruch an Eltern und ihrer Bildung von Werten sowie ihre Verantwortlichkeit. Das Bündnis bezieht in ihren Anspruch auf Wertebildung explizit die gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Kindergärten und Schulen) mit ein, weil Kinder dort „früh und viel Zeit verbringen“ damit „Werte erwachsen“ können. Die kirchlichen „Verbände“ sind dabei nicht nur durch ihre Betreuungs- und Bildungseinrichtungen kompetente Bündnispartner, sondern verbinden besonders „soziale“ und „moralische“ Ansprüche (vgl. von der Leyen 2006, o.SA.).⁵ Auf Länderebene wird im Jahr 2008 die Initiative „Werte machen stark“ durch die Bayerische Staatsregierung gestartet. Mit einem Kongress in München stellt die Bayerische Regierung das Thema „Wertorientierte Erziehung in der Schule“ in die breite Öffentlichkeit. Die Werteinitiative legt den Fokus ausdrücklich auf den wertorientierten schulischen Erziehungsauftrag, welcher in Art. 131 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung grundgelegt ist. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung besagt: „Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (vgl. Schneider 2008, 11).

Ethische Bildung

Anselm Grün sieht „Bildung“ aus abendländischer Sicht, die ihre Wurzeln in der griechischen Philosophie und bei „Platon“ hat. In dieser Sichtweise bedeutet Bildung, dass der Mensch in sich selbst das „göttliche“ Bild einbildet. In der Einbildung wird das göttliche Bild erkennbar, welches der Mensch aufgrund der „Natur“, dem „Wesen der Natur“ und gemäß seines „Wesens“ richtig begreift. Dieses „etwas“, welches das Wesen der Natur erkennt, sind für Platon die grundlegenden Werte: „Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß und Klugheit“. In diesem Sinn sind die Werte auch „Bilder“, und ein „Gebildeter“ ist ein Mensch, der „gute Bilder in sich einbildet“ (vgl. Grün 2007, 15). Elisabeth Zwick verweist in diesem Kontext auf das Bild „imago-dei“. Diese Vorstellung bedeutet einen „[...] mit Vernunft und dem Vermögen, aus sich selbst heraus handeln zu können, verbundenen Heilsauftrag. Und dieses Handeln ist nicht nur ein ethisches Handeln gegenüber den Anderen, entscheidend ist vielmehr auch die Rückbezüglichkeit des ethischen Handelns an und auf den Einzelnen“ (Zwick 2013, 28). Insofern bezieht sich Bildung auf die „handelnde Selbstgestaltung“ des Menschen, der seinem „selbstursächlichen“ Wesen nach „vernünftig“ und „aus sich selbst heraus“ handelt. Der Mensch gewinnt „erst“ so und „nur durch“ sein freies autonomes Handeln eine „Gewohnheit“. Die Gewohnheit bildet sich aus zum „Habitus“, einem „System“ spezifischer „Dispositionen zu sein und zu handeln“ (vgl. ebd., 29). Die „Handlung“ schließlich unterscheidet sich vom Verhalten durch ihre Zielsetzung. In seinem

³ Das „Bündnis für Erziehung“ wurde unter Leitung der damaligen Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, gemeinsam mit der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie deren Fach- und Wohlfahrtsverbänden ins Leben gerufen (vgl. von der Leyen 2006).

⁴ Nach Rolf Hensel bemerken Schulberater bereits in den achtziger Jahren zunehmend das Phänomen einer umfassenden „Unerzogenheit“ bei Schülern. Ein gewisses „desorientiertes“ sowie „desorganisiertes“ Verhalten bei Kindern sei auf eine unsichere familiäre Erziehung zurückzuführen. Auch im Rahmen der öffentlichen Erziehung würden Kinder auf eine ähnliche Situation treffen. Bezüglich der Fragestellung „Erziehung wie“ (Mittel) und „Erziehung wozu“ (Ziele) scheinen Familien und Schule ebenfalls „verunsichert“ (vgl. Hensel 1984, 703).

⁵ Aufgrund der fehlenden Seitennummerierung in der Quelle ist eine Seitenangabe nicht möglich. Dies wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Kürzel o.SA. bezeichnet.

Handeln ist der Mensch in seiner personalen Ganzheit als „Leib-Seele-Geist-Einheit“ beteiligt und ist immer auch gebunden an Wertsysteme (vgl. Schröder 2001, 148). Bildung, die aufgrund ihrer immanenten Ethik immer an Wertebildung gebunden ist, bedingt Erziehung und kann auf einer Wertegrundlage erfolgen. Durch Bildung⁶ erfüllt sich die Erziehung eines Menschen. Wenn der Mensch gemäß Gerhard Mertens bestimmbar ist als „[...] ein Wesen der Erziehung und der Bildung“ (Mertens 2008, 479), kann das menschliche Handeln „von außen“ angeregt werden. Durch Bildung kann sich der junge Menschen „[...] das Wissen der Vorfahren aneignen, mithilfe dieses Wissens sein Leben deuten und daraus Impulse für sein Handeln gewinnen“ (vgl. Bueb 2006, 23ff.).

Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution

Gesellschaftliche Institution für Bildung und Erziehung ist die Schule. Bildung und Erziehung orientieren sich an Leitzielen der „freiheitlich-demokratischen Gesellschaft“ und ihren Wertüberzeugungen. Ein schulisches Bildungsverständnis mag auf der einen Seite das Messen von Kompetenzen meinen. Auf der anderen Seite kann Bildung, in einem ethischen Verständnis, die Befähigung zu einem gelingenden Leben anhand „guter Bilder“ (Grün 2007, 15) bedeuten. Die Schule hat, neben ihrer Funktion der Wissensvermittlung, auch den Auftrag, Werte zu bilden und damit zur gelingenden Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden beizutragen. Schule ist ohne Werteerziehung nicht denkbar. Schulunterricht soll also nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch die Eltern in ihren wertorientierten Erziehungsbemühungen unterstützen. Der gemeinsame Erziehungsauftrag entfaltet erst seine „[...] Wirkung, wenn man an der einzelnen Schule immer wieder neu über die Grundeinstellung zur Erziehung nachdenkt und nach den Zielen, Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung fragt“ (vgl. Seiser 2008, 4).

Verunsicherung in der Werteerziehung

Allerdings ergeben sich beim Anspruch „Werteerziehung“ folgende Fragen: Zu welchen Werten und Normen sollen Kinder und Jugendliche erzogen werden angesichts des Wertwandels in der pluralistischen Welt? Wie lässt sich Werteerziehung an Schulen überhaupt konkret verwirklichen?

- Wenn Kinder und Jugendliche unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen heranwachsen, die nicht „werteförderlich“ erscheinen?
- Wenn sich die Familienkonstellationen verändern?
- Wenn vielleicht „stützende soziale Milieus“ nicht mehr gegeben sind?
- Wenn den heranwachsenden Menschen eine „entfesselte Medienwelt“ gegenübersteht? (vgl. Schneider 2008, 11).

Werte sollen in der Schule beachtet und gelebt werden. Werte sollen den Kindern und Jugendlichen nachhaltig nahe gebracht werden. Dazu braucht es Lehrerinnen und Lehrer, welche für die wertpädagogische Aufgabe qualifiziert sind. Die bayerische „Werteinitiative“ will durch explizit qualifizierte „Werte-Multiplikatoren“ sowohl die Umsetzung des Werteerziehungs-Auftrags als auch die in der Werteerziehung tätigen Lehrpersonen fördern (vgl. Seiser 2008, 4).⁷

⁶ Bildung ist ein „aspektreicher“ (Klafki 1985, 13) und ein weit umfassender Begriff. In seinen Definitionen wird Bildung kontrovers diskutiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im jeweiligen Kontext auf verschiedene Definitionen eingegangen.

⁷ Verwendung findet in dieser Studie vor allem der Begriff Lehrperson, um erstens die Gender-Neutralität auszudrücken und nicht immer mit dem Lehrer auch die Lehrerin konterkarierend zu beschreiben. Zweitens erscheint der Terminus Lehrkraft zu mechanisch und abstrahiert gewissermaßen die Persönlichkeit. Drittens bringt der Begriff

Erschwernisse für die Lehrpersonen

Auch hinsichtlich der wertpädagogischen Umsetzung ergeben sich Fragen: Wie lässt sich trotz erschwelter Rahmenbedingungen im Schulalltag der Auftrag Werteerziehung erfüllen?

- Wie kann angesichts des systemimmanenten Bewertungs- und Benotungsprinzips mit dem Unterrichtsinhalt „moralische Erziehung“ umgegangen werden?
- Inwieweit beeinflusst bzw. verhindert die Unsicherheit der Lehrpersonen in Erziehungs- und Wertungsfragen das wertpädagogische Handeln?
- Was kann oder muss vorausgesetzt werden bezüglich sozialer Verhaltensweisen und ihrer Akzeptanz?
- Welche Bedeutung haben traditionelle Tugenden in Zeiten sich wandelnder Werte? (vgl. Schneider 2008, 12).

Mit Marwin Berkowitz kann gefragt werden: „What works in values education?“ (Berkowitz 2011, 1). Für die erziehenden Pädagogen wirkt die Erfüllung des werteorientierten Auftrags, neben dem pädagogischen Interesse am heranwachsenden Menschen und an der Sache, weit reichende Fragen zu Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule auf. Es zeichnet sich ab, dass wertorientiertes pädagogisches Handeln der Lehrpersonen mehr beansprucht als einen leicht umsetzbaren, fachlich vermittelbaren Ablaufplan. Es wird deutlich, dass eine pädagogische Ethik, neben einem fundierten Wissen über werterelevante Inhalte und Begrifflichkeiten, einen Anspruch an die Lehrpersönlichkeit selbst stellt. Anhand der geschilderten Gesichtspunkte zeigt sich der Bedarf eines Werteerziehungs-Konzeptes. Dadurch ergeben sich folgende Fragen:

Wie muss ein ethisch-pädagogisches Konzept gestaltet werden, das Lehrpersonen für die Werteerziehungs-Aufgabe benötigen?

Wie können Komponenten eines ethisch-pädagogisch Handlungs-Konzeptes gefasst werden, wenn die Bestimmung von angemessenen Inhalten und Begrifflichkeiten bisher lediglich über Vermutungen und ungeprüfte Annahmen erfolgen kann?

1.1 Zielsetzungen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht auf die dargelegten Fragen ein. Sie nimmt als Forschungsgegenstand die Aufgabe der wertorientierte Erziehung in der (Grund-)Schule in den Blick und erkennt den Bedarf einer Werteerziehungs-Professionalität. Diese bedeutet, neben einem verfügbaren Sachwissen über die wertespezifischen Inhalte und Begrifflichkeiten, auch ein wertpädagogisches Handlungswissen. Die vorliegende Arbeit untersucht deshalb Domänen der Werteerziehung, wo das ethisch-pädagogische Handeln der Lehrpersonen stattfindet. Dabei werden Ansätze zur Beschaffenheit eines Werteerziehungs-Konzeptes herausgearbeitet, das Lehrpersonen benötigen. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist der Versuch, ein theoretisch fundiertes und empirisch begründetes sowie zeitgemäßes Responsivitäts-Konzept⁸ für Lehrpersonen und ihr ethisch-pädagogisches Wirken auszubilden.

Lehrperson zum Ausdruck, dass die bestehenden professionellen Standards immer auch persönlich gefärbt sind. Auf den Begriff der Lehrperson wird im Verlauf der Arbeit noch vertiefend eingegangen. Siehe unter Kap. 3.1.

⁸ Der Ausdruck Responsivität soll an dieser Stelle im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit in einer ersten Annäherung präzisiert werden. Mit Responsivität wird eine besondere Qualität der Lehrperson für eine ethisch-pädagogische Beziehungsgestaltung im Lehrer-Schüler-Verhältnis angesprochen. Diese Beziehungsqualität wird in dieser Arbeit mit dem Begriff Responsivität definiert. Responsivität bezeichnet in der vorliegenden Arbeit ein

Empirisch basierte Forschungsbefunde zum Responsivitäts-Konzept, das all diese Ebenen und Wissenschaftsbereiche integriert, scheinen zum Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit nicht vorhanden zu sein. Gegenwärtig verfügbare Modelle zur Werteerziehung lassen bis dato keinen responsiven Ansatz erkennen. Insofern sind Voraussagen zur Wirksamkeit eines werterziehenden Unterrichts sehr zurückhaltend. Während sich wertorientierte Wissensziele in der Regel eher erreichen lassen, scheinen nachhaltige Änderungen in den werterelevanten Einstellungen seltener zu gelingen. Erfolgreiche Wertebildung ist von vielen Einflussfaktoren abhängig. Sie kann auch in Abhängigkeit vom erfolgreichen Verhalten der Lehrperson, ihrer Wertschätzung und ihrem motivationalen Einfluss gesehen werden. In diesem Sinne sind Änderungen zwar durch Werteerziehungs-Programme aber auch weitere Einflussgrößen der einzelnen Schule (Schulethos) möglich. Dazu gehören auch Merkmale im Handeln der einzelnen Lehrperson, die auf ein ethisch-pädagogisches Handlungspotenzial und ein responsives Vermögen hinweisen. Der Bedarf des Responsivitäts-Konzeptes für eine Werteerziehungs-Professionalität stellt das Desiderat erziehungswissenschaftlicher Forschung dar. In der vorliegenden Arbeit wird ein normativ-analytisches Responsivitäts-Konzept entwickelt, das theoretisch fundiert und empirisch begründet ist. Dadurch ist das Konzept sowohl erziehungswissenschaftlich und wertdidaktisch basiert als auch praxistauglich. Mithilfe dieser Entwicklung soll ein Beitrag geleistet werden, die dargelegten Forschungsdefizite innerhalb der wertpädagogischen Didaktik auszugleichen. Anspruch dieser Arbeit ist es, auf diese Weise Grundlagen zu schaffen, wodurch die Lehrpersonen ihr ethisch-pädagogisches Handlungspotenzial für eine Werteanbahnung und gelingende Umsetzung der Werteerziehung professionalisieren können.

Erste Zielsetzung: Befragung zu Domänen wertpädagogischer Praxis

Als primäre Zielsetzung soll die wertpädagogische Praxis beleuchtet werden. Dieser Anspruch induziert sowohl ein praxisnahes Theoretisieren als auch den Einbezug vorhandener Strukturen. Damit wird angedeutet, dass einerseits der Bezug zur Schulpraxis durch eine Theoriebasis gestützt wird sowie umgekehrt, und andererseits auf die gegebenen Strukturen des bayerischen Schulsystems zurückzugreifen ist. Mittels Verfahren anwendungsbezogener qualitativer Sozialforschung sollen wertorientierte Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern aus ihrer Schulpraxis erhoben werden.

In einem ersten Schritt ist der Bedeutungsbereich für das ethisch-pädagogische Handeln der Lehrperson zu sichten. Anhand von Werteerziehungskonzepten innerhalb der postmodernen Gesellschaft, daraus resultierenden Anforderungen/Herausforderungen an die Bildungsinstitution Schule und die in ihr pädagogisch wirkenden Personen, können Domänen für die Werteerziehungsaufgabe herausgearbeitet und definiert werden. Diese Domänen bilden im weiteren Verlauf die Grundlage für die Entwicklung des Interview-Leitfadens. Die Entwicklung des Leitfadens soll auch auf vorhandene Studien zur Werteerziehung Bezug nehmen (siehe Kapitel 3.1).

In einem weiteren Schritt soll durch Einzelinterviews eine empirisch begründete Grundlage geschaffen werden. Dafür werden Lehrerinnen und Lehrer zu Aspekten des wertorientierten Verhaltens und Handelns von Lehrpersonen befragt, die sie als bedeutsam für eine gelingende Umsetzung der wertbildenden Erziehung einschätzen. Diese Befragung wird im Bundesland Bayern durchgeführt, das aufgrund der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungssystems eine eigene Bildungspolitik (siehe Werteinitiative) gestaltet. Für die Datenerhebung wird ein For-

ethisch-pädagogisches Potenzial und zeigt sich als wertdidaktische Handlungskompetenzen. Weitere Begriffsdeutungen folgen im Verlauf der weiteren Arbeit unter Kap. 3.1.

schungssample aus 20 Lehrpersonen⁹ (aus den Schularten Grund-, Haupt-, Förder-, Realschule, Gymnasium sowie aus dem universitären Bereich) gebildet, das anhand der vorhandenen expliziten (Werte-Multiplikatoren) oder nicht expliziten Wertqualifikation (Lehrpersonen) in kontrastierende Gruppen gegliedert werden kann. Durch die qualitative Befragung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer kann anhand der selbst erhobenen Textdaten eine empirische Grundlage zum intendierten Konzept Responsivität für wertorientierte Erziehung in der Schule geschaffen werden. Forschungsmethode für die Datenerhebung in der vorliegenden Arbeit ist das leitfadengestützte Einzelinterview. (Zum Forschungsmethodischen Vorgehen siehe Kapitel 4). Auf dieser empirischen Basis können die Äußerungen der Befragten durch Transkription und rekonstruktive, texthermeneutische Verfahren analysiert und zu induktiven Kategorien verdichtet werden.

Zweite Zielsetzung: Wissenschaftliche Grundlagen, eigenes Forschungsparadigma

Eine zweite Zielsetzung besteht darin, wissenschaftliche Grundlagen zur Entwicklung des normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptes anhand wertrelevanter Literatur in den Bezugsdisziplinen Pädagogik und Erziehungswissenschaften, Psychologie und Philosophie zu schaffen. Dabei sind besonders diejenigen Aspekte für Responsivität von Interesse, die auf die Bezugsfelder der Werteerziehungs-Domänen verweisen.

In einem ersten Schritt werden durch die Betrachtung der Responsivität aus unterschiedlichen theoretischen Zugängen verschiedene Perspektiven durchleuchtet und für diese Untersuchung eigene Dimensionen von Responsivität konzeptualisiert. Für eine theoretische Sensibilisierung werden dafür mittels eines abduktiven Verfahrens aus dem empirischen Datenmaterial Sensibilisierungskonzepte entwickelt. Die sensibilisierenden Konzepte (Blumer 1954 zit. in. Strübing 2004/2008, 31) ermöglichen die theoriebasierte und empiriegestützte Ausdifferenzierung des Phänomens Responsivität. Für die Konzeptualisierung von Responsivität können vier Bestandteile herausgebildet werden: Aufmerksamkeit, Einfühlung, Antwortvermögen und Verantwortlichkeit. Diese bilden als Dimensionen die Basis für die Entwicklung eines normativ-analytischen Konzeptes Responsivität (Kapitel 3.2). In der Entwicklung des normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptes werden die einzelnen Dimensionen auch im Kontext zum menschlichen Resonanzpotenzial untersucht. Dabei zeigt sich ein ursächlich gegebener Zusammenhang von Responsivität und Resonanz, durch welchen Wechselwirkungen entstehen, die sich gegenseitig bewirken und bereichern. Die Synergieeffekte aller vier Dimensionen können durch den Konzeptansatz Responsivität im ethisch-pädagogischen Handeln der Lehrperson wirksam werden (siehe Kapitel 3.3).

Für den weiteren Untersuchungsverlauf wird ein eigenes Forschungsparadigma Responsivität definiert. Bis dato gibt es für ein Kodiersystem Responsivität kein allseits anerkanntes Register relevanter Elemente. Die Fokussierung der Untersuchung auf das Kodiersystem Responsivität kann durch die Zuordnung induktiver Kategorien aus einer ersten Datenanalyse in ein heuristisches Hilfskonstrukt realisiert werden (Kapitel 4.3).

Basierend auf der normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptualisierung werden in einer zweiten Analyse die empirischen Daten anhand der entwickelten Dimensionen untersucht und mit dem Kodiersystem Responsivität computerunterstützt ausgewertet. Die theoriegebundenen und kontextresponsiv kodierten Interpretationen der Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer bilden den empirischen Gehalt für die Komponenten des normativ-analytischen Konzeptes Responsivität. Die Entwicklung des theoriebasierten und empirisch

⁹ Qualitative Studien mit größeren Populationen würden den Rahmen dieser Dissertationsstudie sprengen und sind aktuell aus zeitlichen Gründen nicht realisierbar. Allerdings bietet die vorliegende Studie wertvolle Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfragen.

begründeten Responsivitäts-Konzepts, des responsiven Forschungsparadigma und des Kodierungssystems Responsivität kann als eigener innovativer Forschungsansatz in der vorliegenden Dissertationsstudie betrachtet werden (siehe Kapitel 5.1).

Dritte Zielsetzung: Responsivität als Anwendungsverfahren

Als dritte Zielsetzung sollen Anwendungsmöglichkeiten des normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptes fokussiert und entwickelt werden. Wie vielfältig dargestellt, zeigt sich Responsivität in dieser Studie als Substanz einer Wertepädagogik, die sich an einer Beziehungsethik ausrichtet. Für eine Umsetzung des Responsivitäts-Konzeptes sollen die Lehrpersonen ihr ethisch-pädagogisches Potenzial einschätzen, reflektieren und bewerten können. Als pragmatisches Anwendungsverfahren wird daher ein „Responsivität und Werte Einschätzungsbogen für Lehrpersonen (RUWEL)“ gebildet (siehe Kapitel 5.2). Das originär entwickelte Instrument RUWEL kann als Selbst- und Fremdeinschätzung in der universitären Lehrerbildung eingesetzt werden und dazu beitragen, die Werte-Professionalisierung der Lehrpersonen zu optimieren (siehe Kapitel 6.1). Schließlich kann das Responsivitäts-Konzept besonders im Bereich der Inklusions-Schule die wertpädagogische Arbeit der Lehrpersonen unterstützen und die Entwicklung einer inklusiven Werteerziehung intensivieren (siehe Kapitel 6.2).

1.2 Terminologische Hinführung zur Wertethematik

Das erste Kapitel schließt ab mit einer terminologischen Hinführung, in der wesentliche Begrifflichkeiten zur Wertethematik für die vorliegende Arbeit verdeutlicht werden. Die Explikation werterelevanter Termini an dieser Stelle der Arbeit wird durch Erklärungen innerhalb der folgenden Kapitel an den jeweiligen Stellen ergänzt.

In dieser Arbeit wird der Forschungsgegenstand der wertorientierten Erziehung in verschiedensten Aspekten beleuchtet. Dafür ist ein ethisches Erziehungsverständnis grundlegend, das von einem „personalen“ (vgl. Daer 2013, 44) Menschenbild und der „Bildbarkeit des Menschen“ (vgl. Zwick 2013, 15) ausgeht. Die Anerkennung des Kindes als „Person“ kann dabei nicht abhängig gemacht werden von der Existenz besonderer „personaler Eigenschaften“, weil diese erst erscheinen, indem das Kind die „Zuwendung“ erlebt, die eben Personen und ihrer menschlichen Würde erwiesen wird. Das Kind soll sich durch die Erziehung zu einer „Persönlichkeit“ entwickeln können. Dieser Anspruch verlangt eine „moralische Qualität“, da die individuelle Persönlichkeit durch ihren einzigartigen lebensgeschichtlichen Kontext „geprägt“ ist (vgl. Daer 2013, 44). „Individuelle Erziehung“ impliziert eine „Haltung der Liebe“ und ein ethisches Handeln, das mit „Fürsorge, Beschützen, Orientierungshilfe und Begrenzung“ einhergeht. Dieses Erziehungsverständnis grenzt sich ab von einer „Beeinflussung“ sowie Zweckbestimmung durch andere in einem Macht-, Herrschafts- oder Zwangsverhältnis mit ausübender Gewalt (vgl. Miller 1997/2003, 60).¹⁰ Das ethische Erziehungsverständnis meint schließlich die Befähigung des Kindes zu einem selbstbestimmten und gelingenden Leben.

Nach einer ersten Darlegung des grundsätzlichen Erziehungsverständnisses in dieser Arbeit wird nun der Begriff der Werte in den Blick genommen. Was der Ausdruck Werte bedeutet und was im Allgemeinen darunter verstanden wird, ist gemäß Klaus Zierer (2010, 1) nicht als selbst-

¹⁰ Reinhold Miller versteht Erziehung nicht als ein „Ziehen“, welches einer „Fremdbestimmung“ gleichkäme. Er plädiert dafür, den deutschen Ausdruck Erziehung vom lateinischen Verbum educare das heißt „herausführen“ abzuleiten. „Herausgeführt werden“ aus der „Abhängigkeit zur Selbstbestimmung“ meint ein anderes Erziehungsverständnis, weil es die Akzeptanz des „Geführten“ voraussetzt (vgl. Miller 1997/2003, 59f.).

verständlich voraussetzbar, weil Werte durch Kulturen bestimmt und abhängig vom räumlichen und zeitlichen Kontext sind. Der Begriff Werte ist vieldeutig und nicht einfach zu beschreiben. Nachfolgende Ausführungen zeigen die Vielseitigkeit des Wertebegriffs aus unterschiedlichsten Perspektiven, beispielsweise die individuellen, gesellschaftlichen oder philosophischen Sichtweisen. In dieser Arbeit wird nicht eingegangen auf die ökonomische, statistische oder medizinische Bedeutung des Wertbegriffs als numerische Größe.

Werte als Erstrebenswertes

Wolfgang Brezinka sieht den Ausdruck „Wert“ für ganz unterschiedliche Gegebenheiten verwendet. Grundsätzlich bedeutet das „Werthen“ eine Bewertung von etwas, einen Entschluss für oder gegen etwas, ein „Vorziehen oder Nachsetzen“ von etwas. Dafür braucht der Menschen zuerst Ideen über „Positives und Negatives“, über höher und niedriger, Gutes und Schlechtes. Positiv bewertete Gegenstände werden als „Güter“ bezeichnet (vgl. Brezinka 1993, 113f.), also Sachen, in denen etwas Gutes, Wertvolles enthalten ist. Damit können Werte mit Bernhard Laux kurz gefasst als „Konzeptionen des Erstrebenswertes“ verstanden werden. Das meint dasjenige, welches sich „[...] zu erstreben lohnt, worum zu bemühen sich lohnt“ (vgl. Laux 2010, 4). Erstrebens-Werte sind die „überzeitlichen Werte des Wahren, Guten, Schönen“, die grundlegend für ein gutes Leben im Allgemeinen verstanden werden. Dasjenige, welches unter dem „Guten“ aufgefasst wird, liegt bereits in der anthropologischen Bedingung des Menschen, der allgemein immer das Gute oder Bessere erstrebt. Das „gute Leben“ ist daher ein gelingendes Leben, welches dem Menschen entsprechend ist. Daraus folgt der Anspruch auf ein ethisches Handeln. Das „gute Handeln“ bedeutet ein nach den sittlichen Ansprüchen gerechtfertigtes Handeln. Trotz unterschiedlicher Ansichten über die Art und Weise eines guten Lebens ist aber nur dasjenige „wertzuschätzen“, welches im Verständnis dem Menschen dient und in dem der Mensch in Demut dem Nächsten dient (vgl. Brezinka 1993, 113f.).¹¹

Tugend als das „Gute“ in der Mitte

Für Sokrates von Athen (um 470–399 v.Chr.) liegt die ethische Tugend („areté“) in der Seele des Menschen, als göttlicher und vernünftiger Teil seines Selbst. Die dem Wesen des Menschen entsprechende Aufgabe ist es, das „Gute“ in seiner Seele zu erkennen (vgl. Kunzmann et al. 1991/1998, 37). In der „Selbsterkenntnis“ liegt der Anspruch an den Menschen zur „Selbstsorge“ und verweist auf die ethische Aufforderung, der Mensch solle sein Wissen reflektieren, damit er das Gute erkennen kann. Sokrates' Leitspruch des „Erkenne dich selbst“ wird zum generellen Anspruch an ein „menschliches Gutsein“ (vgl. Kniest 2003/2013, 72f.).

Platon (ca. 427–ca. 347 v.Chr.) war ein Schüler von Sokrates und sieht in der Tugend das wahrhaft „Gute“. Für Platon ist dem Menschen das tugendhafte menschliche „Gut-Sein“ zu Verwirklichung bestimmt. So ist nur derjenige wahrlich ein Mensch, der das ihm bestimmte „Gutsein“, also seine „Tugend“ ausführt, indem er sich der Fähigkeit seiner Vernunft bedient. Vernunft ermöglicht, die im „Guten“ begründete „Wahrheit“ zu erkennen. Der Mensch kann durch seine Vernunft (als ein „Drittes“) die Zwiespältigkeit von „Sinnlichkeit“ und „Intellekt“ überwinden, die jenseits dieser Ambivalenz zu suchen ist. „Was es der Vernunft erlaubt, zum Guten zu gelangen, ist nach dem Höhlengleichnis die ursprüngliche Umkehr: die Lösung von der Über-

¹¹ In der „Demut“ verwirklicht sich die „Gottesebenbildlichkeit des Menschen“. Diese ist „in Christus“ vollendet und wird als „Höherführung und Vollendung“ des Menschen verstanden. Die „christologische“ Bestimmung wird für den Menschen zum „Maßstab“ für seinen Auftrag, mit „Vernunft“ und der Fähigkeit, aus sich selbst heraus „handeln zu können“ (vgl. Zwick 2013, 20f.).

zeugung, über das Gute schon Bescheid zu wissen, die Einsicht in die Unverzichtbarkeit, aber eigene Ermangelung des Guten“ (vgl. Zehnpfennig 1997/2011, 129). Ein „absolut Gutes“ ist nur in „Gott“ möglich. Der Mensch, in seiner „*Conditio humana*“ als ein Mängelwesen, muss das „Gute“ durch eigenes „Streben“ erst erreichen.

So bedeutet Tugend letztlich den „[...] Weg, seine Unvollkommenheit hinter sich zu lassen, soweit das dem Menschen möglich ist. Die Tugend ist Annäherung an Gott. Dessen Unveränderlichkeit und Einheit teilt sich durch sie auch dem Menschen mit und feilt ihn dagegen, im steten Wandel der Wirklichkeiten aufzugehen, ohne je zur Einheit seiner selbst gelangt zu sein. [...] Nur der ist wahrhaftig Mensch, der sein spezifisches Gutsein, seine Tugend verwirklicht, das Vernunftvermögen“ (ebd., 62ff.).¹² Platon wird als Lehrer für Aristoteles (384–322 v.Chr.) prägend. Aristoteles sieht wie Platon „das Verhältnis von Glück und Tugend“ in der Seele begründet. Das höchste erstrebenswerte Ziel stellt das „gute Leben“ bzw. das „Glück (*eudaimonia*)“ dar und bedeutet einen „harmonischen Zustand der Seele“. In seiner Ethik sieht Aristoteles den „Charakter“ als den Anteil der Seele, welcher auf die „Vernunft“ hört. Eine „ethische Tugend“ ist ein gutes Verhalten, durch welches das menschliche Wesen seine Vollkommenheit erlangt. Tugend bedingt eine „Gewöhnung“. Erst mit dieser kann sich der Mensch „sicher und ohne Wanken“ für ein tugendgemäßes Handeln entscheiden. Dies setzt eine wissende¹³ „Haltung“ um die richtige „Mitte“ voraus. Aristoteles Tugend bestimmt sich aus der „*mesotés*“. Das bedeutet, nicht die Extreme sind die Tugend, sondern die ausbalancierende „Mitte zwischen zwei lasterhaften Extremen“. Diese Mitte ist im Einzelfall das „Angemessene“. Das *mesotés*-Modell kann auf alle denkbaren „Affekt- und Lebensbereiche“ angewandt werden. Dadurch entstehen teilweise auch „Haltungen der richtigen Mitte“, die sich nicht in bisherige „Tugendbezeichnungen“ einordnen lassen. Nach Aristoteles handeln Menschen bewusst und „[...] um einer Sache willen, die ihnen als gut erscheint. Was gut ist, wird erstrebt, und so ist das Streben nach dem Guten oder den Gütern der eigentliche Antrieb für das Tun der Menschen“ (vgl. Rapp 2001/2012, 9ff., 18).

Thomas von Aquin (um 1224–1273) untersucht in der christlichen Tradition, in welcher Beziehung „Glaube“ und „Vernunft“ stehen. Dadurch ergibt sich die Erweiterung, wie sich Theologie und Philosophie zueinander verhalten. In seiner Ethik gleicht sich Thomas an Aristoteles an. Er sieht wie Aristoteles, dass Menschen generell aufgrund einer „von Gott“ gegebenen genuinen Neigung nach Wissen und damit nach „Vollkommenheit“ streben (vgl. Schönberger 1998/2012, 38f.).¹⁴ Thomas versteht zwar die „Natur“ des Menschen in seiner „Vernunft“ begründet. Dabei ist aber die Vernunft nicht „naturegegeben“, weil die „Seele“ seine alles „durchformende Wirklichkeit“ ist. Der Mensch kann sich seine unabhängig handelnde „Selbstbestimmung“ erwerben. Ethisches Handeln kann dann zur „Gewohnheit“ werden, die Gewohnheit

¹² Besondere Bedeutung haben für Platon die sogenannten Kardinaltugenden, die als Dreh- und Angelpunkt (lateinisch *cardo*) eine grundlegende Rolle in der philosophischen Ethik spielen: Mäßigung, Großzügigkeit, Besonnenheit und Tapferkeit (vgl. Kunzmann et al. 1991/1998, 39f.)

¹³ Aristoteles teilt die menschlichen Bereiche des Wissens in „theoretische, praktische und herstellende“ Disziplinen ein. Während sich die „theoretische“ Disziplin mit der „Erkenntnis der Wahrheit“ befasst, geht es bei den praktischen und herstellenden Disziplinen neben einem Erkennen der Welt auch darum, auf diese „verändernd einzuwirken“. Seine „praktische Disziplin“ widmet sich deshalb der „Ethik“. Das meint die Qualität der Ergebnisse, welche aus den menschlichen Entscheidungen und Handeln entstehen (vgl. Rapp 2001/2012, 18).

¹⁴ „Das Gelingen menschlicher Einsicht dort, wo es ums Ganze der Wirklichkeit und seine Existenz geht, ist in der Philosophie an so anspruchsvolle Bedingungen geknüpft, daß[sic.] die meisten Menschen faktisch von dieser Bestimmung ausgeschlossen blieben. Die Offenbarung macht nach Thomas prinzipiell allen Menschen möglich, was der Vernunft schon als abstraktes Vermögen genommen nur partiell, aber auch faktisch selbst im Glücksfall lediglich einzelnen vorbehalten“ (vgl. Schönberger 1998/2012, 38f.).

wird zum „Habitus“ und damit zur Tugend (vgl. Zwick 2013, 24f.).¹⁵ Thomas definiert in seiner christlichen Tugendlehre theologische Kardinaltugenden: „Glaube“, „Liebe“ und „Hoffnung“. Diese Tugenden stehen dem Menschen nur in der „Gnade Gottes“ offen. Die Liebe ist Ordnungsprinzip für die „menschlichen Akte“ in Bezug auf ein „letztes göttliches Ziel“ (vgl. Kunzmann et al. 1991/1998, 37ff., 51, 85).

Werteeinstellung und Wertesystem

Die Gewohnheit für das ethische Handeln beruht auf der Einstellung,¹⁶ die durch den „Wertsubjektivismus“ (Schröder 1978, 26f.) ihre Gültigkeit für das einzelne Individuum hat. Dabei werden Werte subjektiv bestätigt oder auch verleugnet und in eine Rangfolge gebracht (vgl. Hentig 1999/2007, 69). Damit angesprochen wird eine Werthierarchie, die immer subjektiv gegeben ist. Menschliches Handeln bedingt die Auswahl eines bestimmten Wertes. Das bedeutet, dass andere dafür zurückgedrängt werden. Dabei können zwei als gleichberechtigt empfundene Werte kollidieren. Die dadurch entstehenden Wertekonflikte werden subjektiv als Dilemma erlebt.¹⁷ Nach Hartwig Schröder befasst sich die Ethik als Wertelehre mit der Gültigkeit von Werten. Im „Wertsbjektivismus“ bestehen gemäß der subjektiven Bedeutung keine objektiv gültigen und allgemein verpflichtenden Werte. Der Wert wird hier als Kreation gesehen, als individuelle Wertschätzung, und zeigt sich als ein subjektives Wertgefühl. Hingegen spricht der „Wertidealismus“ den Werten ein objektives Sein zu und damit auch objektive Geltung. Werte sind hier keine realen Wirklichkeiten, sondern werden einem dritten Bereich zugeordnet. In der phänomenologischen Wertelehre sind Werte „objektiv reale Qualitäten“, welche aber emotional im subjektiven Erleben begriffen werden können (vgl. Schröder 1978, 26f.). Hartmut von Hentig sieht in den Werten keine Eigenschaften (wie wahr, schön oder gerecht), die bestimmten Sachen zugeschrieben werden. Es sind vielmehr Definitionen, die aufgrund einer allgemeinen Geltung in einer Kultur ziemlich gleich bleiben. Die Werte sind auch vor ihrem Bewusstwerden bereits vorhanden und werden durch eine Ethik begründet (vgl. Hentig 1999/2007, 69).

Im Individualisierungsprozess und in der „Selbstentfaltung“ werden besondere Werteeinstellung und Werthaltungen ausgebildet (vgl. (Schröder 1978, 28). In diesem Sinn werden unter dem Begriff Wert auch „Wertschätzungen des Subjekts“ verstanden (vgl. Weber 1978/1981, 38). Werner Wiater definiert den Ausdruck Wert als etwas subjektiv wertvolles, „[...] das jemand einer Person, einer Sache oder einem Phänomen zuschreibt und das diese Person, diese Sache oder dieses Phänomen für ihn erstrebenswert sein lässt. So gesehen ist ein Wert ein Synonym für Bedeutsamkeit und Wertschätzung. Alle Werte sind deshalb Wertschätzungen“ (Wiater 2010, 6). Der Begriff „Werteeinstellung“ oder „Werthaltung“ wird oftmals synonym zum Ausdruck „Wertesystem“ verwendet. Grundlage für ein „individuelles Wertesystem“ sind Welterfahrungen des Kindes, welche über längere Zeit bedeutsam bleiben. Die Psychologie sieht im Individuum bestimmte erfahrungsbasierte „Neigungen, Interessen oder Einstellungen“ als Dispositionen, die auf das subjektive Erleben von Werten Einfluss nehmen (vgl. Brenzinka 1993, 114). Dabei hat das gesellschaftlich kollektive Wertesystem oder die Weltanschauung einer Kultur eine

¹⁵ „Tugenden werden als Dispositionen zum sittlich Guten in Lernprozessen erworben und im tugendhaften Leben verwirklicht“ (Weber 1978/1981, 42).

¹⁶ Nach Bernhard Waldenfels führen besondere Einstellungen, die auf spezifische „Sinn- und Bedeutsamkeitssphären“ hin orientiert sind, zu stabilen Haltungen. Das subjektiv Erlebte und Widerfahrene wird, wie das Handeln auch, durch individuelle „Dispositionen“ geprägt (vgl. Waldenfels PA, 118).

¹⁷ Wie sich das Individuum dann entscheidet und worauf es sich beruft, diesen Fragen ist Lawrence Kohlberg bei seinem „Stufenmodell der moralischen Entwicklung“ nachgegangen. Siehe hierzu im weiteren Verlauf der Arbeit unter Verantwortlichkeit in Kap. 3.3.4.

universelle Gültigkeit für diejenigen Menschen, die ihr Handeln daran orientieren. Sie tun dies zunächst ohne es anzuzweifeln, weil sie in dieser Weise sozialisiert sind und sich danach ausrichten. Die Orientierungsfunktion der Werte für das menschliche Handeln findet sich auch in den Normen, die aufgrund ihrer „bindenden Wirkung“ eine Entlastung für die Menschen und ihr Handeln bieten (vgl. Dimbath 2011, 209f.). Der normative Aspekt des Wertes stellt Ansprüche an ein Sollen. Das Sollen zeigt sich im „mehr oder weniger ausgeprägten Aufforderungscharakter“ und wird für das menschliche Verhalten und Handeln zur Pflicht (vgl. Schröder 1978, 28).

Werte als Normen

Werte können sich aufgrund von gesellschaftlichen und kulturbedingten Ausprägungen in unterschiedlichen Normen zeigen. Werte sind die Grundlage für die sozialen Normen einer Gesellschaft.¹⁸ Werte gelten als die normativen (wie Menschen handeln sollen) Bestimmungen des Seins und ihnen wird „objektive Gültigkeit“ zugesprochen. Die Gültigkeit dieser grundlegenden Normen ist unabhängig davon, ob der einzelne Mensch sie als Wert akzeptiert oder nicht. Als Grundwerte sind sie einer subjektiven Willkür entzogen und durch Grundrechte gesetzlich geschützt. In der bundesdeutschen Gesellschaft ist der grundlegende Wert die Menschenwürde (Grundgesetz Art. 1). Aus dieser leiten sich die Grundwerte Freiheit, Gleichheit und Solidarität ab (vgl. Eichner 2010, 199).

Werte prägen als soziale Normen in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur allgemein Erstrebenswertes oder Abzulehnendes. Dabei werden Handlungen unterschieden, einerseits aufgrund „ihrer selbst willen“ und andererseits aufgrund ihres „Zweckes (einer Absicht, einer Wirkung, einer Folge)“. Zweckbedingtes („teleologisches“) Handeln ist „wertrational“ und ethisch vernunftbestimmt begründbar. Dieses Handeln basiert auf einer ethischen Gesinnung.¹⁹ Aufgrund der vorausgesetzten Sinnorientierung haben allen Handlungen eine „materiale“ (durch Wertüberzeugungen, Normen, Tugenden) bestimmte Zielsetzung (wie bspw. der solidarische Zusammenhalt in einer gerechten Gesellschaft). Zweckfreies („nicht teleologisches“) Handeln nimmt zwar die menschliche Intentionalität des Handelns zum Ausgangspunkt, verzichtet aber auf jeweils zu definierende Handlungsziele. Stattdessen wird gefragt, ob es „formal“ aus „regulativen Ideen“ durch Normen begründbar ist (vgl. Ladenthin 2010, 38f.).

Strebens- und Sollens-Ethik als Moral

Die aristotelische Ethik basiert auf einer „Theorie des Strebens“. Das höchste erstrebenswerte Ziel ist das „gute Leben“ und damit das Glück des Menschen (vgl. Rapp 2001/2012, 18). Von Natur aus richtet der Mensch sein Verhalten nach diesem höchsten Gut aus, weil er in diesem seine „Vollendung“ erlangt. „Das menschlich Gute ist die Tätigkeit der Seele gemäß der Vernunft. In ihr findet der Mensch die Eudämonie (Glückseligkeit), die von den äußeren Gegebenheiten nicht abhängig ist“ (Kunzmann et al. 1991/1998, 51). Für eine moralische Gesinnung (Ethos) braucht der Mensch sowohl die ethische Tugend als auch die Klugheit. Erst aus ihrem

¹⁸ Bernhard Laux (2010, 4) liefert eine Übersetzung der vielzitierten Wert-Definition des Soziologen und Anthropologen Clyde Kluckhohn, welcher in seine Wert-Bestimmung, neben dem Individuum auch die Gruppe mit einbezieht: „Ein Wert ist eine implizite oder explizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Vorstellung des Erstrebenswerten, das die Auswahl der verfügbaren Handlungsweisen, Handlungsmittel und Handlungsziele beeinflusst[sic.]“ (Kluckhohn 1962, S. 395, zitiert in Parson & Shils). Leider ist die Originalquelle für diese Arbeit nicht verfügbar.

¹⁹ Als ethische Gesinnung wird die „sittliche Grundhaltung“ eines Menschen bezeichnet. Sie gibt dem menschlichen Handeln sowie seinem Denken „Richtung und Ziel“. Dies auch dann, wenn es nicht „dem eigenen Nutzen“ entspricht (vgl. Schischkoff 1991, 246).

Zusammenwirken in der *mesótes* wird der Mensch zur guten (ethischen) Einsicht und zum moralischen Handeln fähig.²⁰ Die beiden Begriffe „Ethik“ und „Moral“ werden oftmals synonym verwendet. Julia Dietrich definiert „Moral“ als Gesamtheit von Wahrnehmungen, Normen, Werten und Urteilen eines Individuums oder einer Gruppe bzw. Gesellschaft, die das Handeln leiten. Moral impliziert eine Wechselwirkung zwischen dem Glück einerseits und einer Verpflichtung andererseits. Dabei gibt es kein Glück ohne Verpflichtung und keine Verpflichtung, die nicht das Glück zum Ziel hätte (vgl. Dietrich 2008, o. SA). Für Ernst Tugendhat impliziert die Ethik das Nachdenken über die Moral und begleitend ein Fragen nach einem Müssen und Wollen. Moralisches Urteilen ist dann der Fall, wenn in Aussagen ein ausdrückliches oder innewohnendes praktisches Müssen oder ein Wertausdruck wie gut oder schlecht vorhanden ist (vgl. Tugendhat 1993/2012, 37ff.). Damit angesprochen ist das Verhalten des Menschen, verstanden als „[...] Summe der inneren und äußeren Aktivitäten eines Individuums in der Auseinandersetzung mit seinen materiellen und sozialen Lebensbedingungen“ (Schaub & Zenke 1995/2007, 684). Das nachhaltig willentliche ethische Verhalten resultiert jedoch nicht aus der Einsicht allein. Dazu braucht es Erziehung als „Vermittlerin von Moral“ (Horlacher 2005, 49). Im Rahmen einer Erziehung müssen gute moralische Verhaltensweisen durch Einüben erlernt werden, damit sie sich als Gewohnheiten und ethischen Haltung ausbilden können.

²⁰ Anhand des Werte- und Entwicklungsquadrats (entwickelt von Paul Helwig 1967, weiterentwickelt von Friedemann Schulz von Thun 1989) lässt sich jede menschliche Tugend anhand ihrer Schwestertugend in eine Balance bringen. Da erst beide zusammen die anzustrebende Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen, kann sich der Wert nur in einem Spannungsverhältnis zwischen den beiden Haltungsqualitäten herauskristallisieren. (Siehe hierzu Schulz von Thun 1989/2009, 38ff.).

2 Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse

Kapitel (2) beschreibt den Begründungszusammenhang und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Die Problemstellung entfaltet sich anhand eines theoriebasierten Teils sowie eines empirischen Teils (siehe Kapitel 2.1 und 2.2). Dabei sind beide Teile in einem logischen Zusammenhang zu sehen. Es zeigt sich die Prognose einer eher geringeren Wirksamkeit bestehender Werteerziehungsprogramme. Ursachen hierfür scheinen in vorhandenen Defiziten in der wertpädagogischen Lehrerausbildung zu liegen. Diese Vermutung wird durch empirische Befunde bestätigt. Es kristallisiert sich der Anspruch an eine Werteprofessionalität der Lehrperson heraus. Diese verweist auf eine spezifische Qualität der ethischen Beziehungsgestaltung, die in dieser Arbeit als Responsivität definiert wird. Daraus resultiert ein Forschungsdesiderat zur Entwicklung eines Konzeptansatzes Responsivität als ethisch-pädagogisches Handlungspotential.

Die vorliegende Dissertationsstudie behandelt den Themenbereich, der in der aktuellen bildungsdidaktischen Literatur als wertorientierte Erziehung in der Schule bezeichnet wird. Jedes erzieherische Wirken basiert auf Werten. Grundsätzlich will Erziehung das Gute im Kind fördern und ist somit ethisch determiniert. Sie will beim jungen Menschen ein Bewusstsein über das Richtige und Gute auslösen, damit es seine Persönlichkeit ausbilden kann. Damit angesprochen ist auch das Verhalten des Kindes, wie es sich benimmt, mit welcher Einstellung es reagiert und wie es sich situativ mit bestimmten Einflüssen und Personen seiner Umwelt auseinandersetzt und handelt.

Das menschliche Verhalten ist einerseits durch Merkmale in der Persönlichkeit und andererseits durch die Umwelt beeinflusst. Hierbei wirken besonders Faktoren wie positive Verstärkung, Erfolg, Kritik und Misserfolg (vgl. Dubs 2009, 83). Aus soziologischer Perspektive sieht Horst Jürgen Helle in der Persönlichkeitsentwicklung einen wechselseitigen Prozess mit der sozialen Umwelt. Das Individuum kann einerseits unter den Einwirkungen aus seiner Umwelt seine Persönlichkeitsmerkmale entwickeln. Andererseits modifiziert es seine Umwelt und gestaltet neue „Wirklichkeiten“ im Handeln (vgl. Helle 1991/1992, 58).

Nach Klaus Zierer ist Erziehung allgemein eine „[...] versuchte Einflussnahme auf das Verhalten (vorwiegend) von Kindern und Jugendlichen, die sich als Hilfestellung für das Erreichen von deren Mündigkeit/Emanzipation versteht“ (Zierer 2010, 14). Die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes und Jugendlichen soll durch Handlungen und Maßnahmen gefördert werden. Jutta Standop sieht für das Erziehungsziel „selbstständige Persönlichkeit“ und ihrer „Wertverwirklichung“ jede Erziehung als wertorientiert, weil für diesen Anspruch eine „Orientierungshilfe“ und „Werterhellung“ zu erfüllen ist. Danach soll sich das mündige Subjekt als autonom handelndes Individuum selber führen. Infolge dessen hat Erziehung die Zielsetzung, ein Bewusstsein über Werte beim zu Erziehenden zu bewirken (vgl. Standop 2005, 68). Erziehung ist immer wertbezogen. Diese grundlegende Ansicht besteht seit langer Zeit. „[...] Autoren von *Platon* bis *Herbart* [Hervorheb.i.O.] haben Erziehung selbstverständlich mit Moral oder Sittlichkeit, der Idee des Guten, den Kardinaltugenden oder einem Ethos verbunden, ohne Reflexionsbedarf für eine pädagogische Ethik zu sehen, die mehr und anders wäre als die Ableitung ethischer Sätze für Zwecke und Aufgaben der Erziehung“ (Horster/Oelkers 2005, 7). Der Ausdruck Ethos meint das Eintreten eines Menschen für seine Ideen und ein sittliches Leben nach diesen Grundsätzen. In Anlehnung an „man kann nicht nicht kommunizieren“ das Paul Watzlawick als ein „metakommunikatives Axiom“ bezeichnet (siehe hierzu Watzlawick et al. 1969/2011,

60ff. sowie Schulz von Thun 1981/2009, 34), lässt es sich so sagen: Man kann nicht nicht Werte erziehen. In diesem Sinn bedeutet für Hartmut von Hentig der Begriff „Werteerziehung“ einen impliziten „Pleonasmus“, weil jede Erziehung, unabhängig davon wie sie ist, von Grund aus wertbasiert ist. Kritisch zu sehen sei deshalb auch der Terminus „Wertevermittlung“, weil Werte nicht vermittelt werden könnten (vgl. Hentig 1999/2007, 58, 68ff.).²¹

2.1 Entwicklung der Problemstellung

Werte sind Grundlage für Erziehung und geben Orientierungshilfen für das menschliche Handeln. Sie sind historisch gewachsen, geformt in der jeweiligen Kultur und wandelbar. Wandelt sich eine Gesellschaft aufgrund von Modernisierung und Pluralisierung, dann hat das auch Auswirkungen auf die Werte und die Menschen in der Gesellschaft. Welche Problemlagen entstehen dabei durch eine sich verändernde Wertorientierung? Zur Entwicklung der Problemstellung werden im nachfolgenden Kapitel diese Überlegungen aufgegriffen. Der theoriebasierte Teil und der empirische Teil werden dabei in einem logischen Zusammenhang gesehen. Die Ausarbeitung des theoriebasierten Teils erfolgt deshalb auch im Kontext zur Forschungslage der schulischen Werteerziehung.

2.1.1 Gesellschaftlicher Wandel und sich wandelnde Werte

Stark verändernde Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse bewirken im 21. Jahrhundert einen Wandel in der Gesellschaft, die sich als „multikulturelle Gesellschaft“ (ders. (Kürzel für derselbe) 1993/2005, 53) kennzeichnet. Die gewaltige Pluralisierung der Möglichkeiten betrifft alle Bereiche des Lebens und der Gesellschaft, die deshalb auch als eine „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) bezeichnet werden kann. Deutliche Veränderungen entstehen durch zunehmendes Ausdifferenzieren und Individualisieren in einer globalisierten Arbeitswelt. Steigende Anonymität, Entfremdung und Isolierung des Einzelnen in der Gesellschaft verunsichert die Menschen. Die Bewältigung des eigenen Lebens erfolgt in zunehmend komplexen und zusammenhanglosen Situationen. Entscheidungen werden durch die Pluralisierung der Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen beruflichen und privaten Lebens erschwert. Damit einher geht eine zunehmend individuelle Verantwortlichkeit für die Ausgestaltung des eigenen Lebens. Das Bewusstwerden von Widersprüchlichkeit zwischen Gesellschafts- und Persönlichkeitsidealen einerseits und der gesellschaftlichen sowie persönlichen Realität andererseits führt oftmals zur Orientierungslosigkeit (vgl. Beyer 2006, 96ff.).

Orientierung durch Werte

Der stattfindende Strukturwandel hat Auswirkungen auf das Wertesystem in der Gesellschaft. Durch „Akzentverschiebungen“ (Dimbath 2011, 210) in den Werten und den pluralen kulturellen Veränderungen werden sowohl die Wertetradition zwischen den Generationen als auch die Wertorientierungen der gesamten Gesellschaft beeinflusst. Wertorientierung meint die Ausrichtung des individuellen und gesellschaftlichen Handelns nach Wünschenswertem, Erstrebenswertem und Bedeutsamem. Dabei liegt die Bedeutung der kollektiven Werte in den Prinzipien, nach welchen eine Gemeinschaft von Menschen ihr Zusammenleben ausrichtet oder orientiert. Diese Vorstellungen und Ideen eines Miteinanders werden folglich als „richtig und wertvoll“ anerkannt und leiten das menschliche Verhalten. Sie geben gewissermaßen

²¹ Trotz dieser Vorbehalte wird in dieser Untersuchung der Terminus „Werteerziehung“ dennoch benützt. Zum einen, um auf die Wertorientierung explizit hinzuweisen. Zum zweiten, weil dieser Ausdruck inzwischen allgemeingültig verwendet und oftmals so in der wissenschaftlichen Literatur bezeichnet wird.

eine Orientierung, die grundlegend für Entscheidungen und das Handeln ist (vgl. Frey/Frey/Peus/Oßwald 2008, 226f.). Daher können Werte als Leitlinien und auch als kulturelle „Ausgangspunkte und Grundannahmen“ (Dimbath 2011, 209) bezeichnet werden. Ändert sich die Kultur einer Gesellschaft, verändert sich demgemäß auch ihr kollektives Wertefundament. Jede Kultur erachtet ihre Werte als universell gültig und bestimmt damit ihr Handeln. In einer kulturell vielfältigen Gesellschaft treffen unterschiedliche Wertsysteme unvermeidlich aufeinander und führen aufgrund konfligierender Werte zu einer „wertunsicheren Gesellschaft“. Eine Orientierungskrise meint immer auch einen kritischen Wendepunkt der Wertorientierung und der subjektiven Werteinstellung. Sie zeigt sich beim individuellen Menschen als eine Unsicherheit in seinem Bewusstsein von Werten. In der Gemeinschaft tritt sie als divergente Meinungen zu grundlegenden Normen und gemeinsamer „Rangordnung der Güter“ in Erscheinung (vgl. Brezinka 1993, 12).

Wertwandel und Wertetypen

Ändert sich die individuelle Wertrangfolge vieler einzelner Menschen, dann ändern sich damit auch Situationen der zugehörigen Gruppen und es wird von einem Wertwandel gesprochen. Der Wertwandel korreliert mit der „subjektiven Werthierarchie“ aufgrund einer „Präferenzordnung“. Wandelt sich diese subjektive Ordnung und damit das bevorzugte Verhalten (Habitus), dann wird mit dem Ausdruck „Wertwandel“ meistens die Änderung der Prioritäten dieser Werte-Ordnung bezeichnet. Dies kann positive oder auch negative Ausprägungen haben. Beim „Wertwandel“ kann man auch von „anderen Zeiten“ und „anderen Sitten“ sprechen. Auch „die Zeiten ändern sich, und wir ändern uns mit ihnen“ (vgl. ebd., 111ff.). Als Folge des Modernisierungsprozesses werden traditionelle „Anpassungs- und Konformitätswerte“ und ihre Akzeptanz ebenso wie diese verbürgenden Instanzen (Familie, Schule, Kirchen, Parteien, Gewerkschaften) infrage gestellt (vgl. Stein 2010, 52). Mit den traditionellen Werten angesprochen sind Disziplin und Gehorsam, Leistung und Ordnung, Pünktlichkeit und Fügsamkeit, die Bernhard Bueb als „dienende Tugenden oder auch Sekundärtugenden“ bezeichnet (vgl. Bueb 2006, 57).

Nach Helmut Klages ist seit vielen Jahren eine kontinuierliche Verschiebung der „Akzeptanz- und Pflichtwerte“ hin zu „Selbstaktualisierungswerten“ beobachtbar, die von Ronald Inglehart (1998) als zwei dichotome Wertkategorien anhand des Wertwandel-Phänomens formuliert werden (vgl. Klages 1985, 39f.). Die Wertvorstellungen einer Selbstentfaltung kommen dem zeitgemäßen Individualismus entgegen. Margit Stein (2010, 50ff.) fasst die weiter ausdifferenzierten Wertetypen wie folgt zusammen:

Tab. 1: Wertetypen nach Stein 2010, 50ff.

Individualistische Werte	Selbstverwirklichung, Kreativität, Spontaneität, Ungebundenheit, Eigenständigkeit
Idealistische Werte	Emanzipation, Gleichbehandlung, Demokratie, Partizipation, Autonomie
Hedonistische Werte	Genuss, Abenteuer, Spannung, Abwechslung, Ausleben emotionaler Bedürfnisse

Shalom H. Schwartz (1992) versteht Werte in einem soziologischen Sinn und sieht in einem Wert die erstrebenswerte Ordnung von sozialen Akteuren bei der Entscheidung ihrer Handlungen und ihrer Bewertung von Einzelpersonen sowie Ereignissen. Damit verbunden ist der Anspruch auf eine Begründung ihrer Handlungen und Bewertungen (zit. in Dollase 2010,

24f.). Werte sind damit Ziele, die in mehrere Typen zusammengefasst werden können. Auf der Basis von Inglehart und Klages erweitern Schwartz & Rubel (2005) die Wertetypen und versuchen, mit insgesamt zehn Wertetypen ein Wertesystem mit universeller Geltung zu schaffen. In diesem Ansatz ist menschliches Agieren evolutionär und motivational gesteuert und meint die „[...] Sicherung des eigenen Überlebens, des Überlebens der Gemeinschaft und der Kooperation innerhalb der Gemeinschaft“ (zit. in Stein 2010, 53f.). Allgemein als gültig erachtete „Akzeptanz- und Pflichtwerte“ (Klages 1985, 39f.) sind als Grundwerte im Gesetz verankert und universell für alle deutschen Staatsbürger verbindlich. Als Normen besteht für sie ein Verpflichtungscharakter der Akzeptanz und Unterstützung.

2.1.2 Familien als Ort wertorientierter Erziehung

Wolfgang Brezinka versteht Erziehung generell als einflussnehmende Handlungen, durch die in erster Linie Erwachsene versuchen, die kindliche oder jugendliche Persönlichkeit in irgendeiner Weise dauerhaft zu fördern. So sollen Eltern ihre Kinder dabei unterstützen, „lebenstüchtig“ zu werden. Die Erziehungsziele dafür sind abhängig von Normen und Wertorientierungen, welche den Idealvorstellungen der Gesellschaft und ihrer Zeitepoche entsprechen (vgl. Brezinka 1993, 68). Die deutsche Gesellschaft hat die elterliche Pflicht zur „Pflege und Erziehung der Kinder“ aufgrund ihrer Bedeutsamkeit im Grundgesetz verankert.²² Für die Familienerziehung erscheint nach Heinrich Roth bedeutend, dass eine gelingende Erziehung abhängig ist von einer „[...] moralischen Gesamtatmosphäre, der Konsistenz im Verhalten der Eltern und der Fähigkeit, die ethischen Prinzipien, die dem erwarteten Verhalten zugrunde liegen, einsichtig und durchsichtig zu machen“ (Roth 1978/1981, 27). Die Grundwerte stehen – trotz Wertwandel, Wertverschiebung oder modernisierter Werte – „für erzieherische Interventionen“ nicht zur Diskussion und können nicht einfach aufgehoben werden. Die Werte können aber reflektiert werden. Eine Meinungsvielfalt darf jedoch nicht den Eindruck erwecken, es gäbe keine Werte oder sie wären willkürlich. Zu seiner Frage, worauf es bei der Werteerziehung ankommt, findet Rainer Dollase aus psychologischer Perspektive folgende Aspekte: Das Kind will ein wirklichkeitsnahes Selbst- und Weltbild als Modell mental repräsentiert haben.²³ Mit Hilfe dieser verfügbaren Ideen und Vorstellungen kann sich das Kind überlegen und ausprobieren, welche Verhaltensweisen und welches Handeln zu welchem Ziel führen könnten (vgl. Dollase 2010, 25ff.). Weil sich Einstellungen zu Werten nur in erfahrenen zwischenmenschlichen Beziehungen entwickeln lassen und nicht in autonomer Selbstständigkeit, lernt das Kind Wertorientierung innerhalb sozialer Interaktionen primär in der Familie. Dabei erwirbt es wertbasierte Überzeugungen (Einstellungen, Haltungen) darüber, was in einer Kultur etwas Wünschenswertes oder Gutes ist und was etwas nicht Wünschenswertes oder Schlechtes ist. Geprägt werden wertorientierte Haltungen primär in der Herkunftsfamilie zwischen den Bezugspersonen. „Die Sozialisation der Werte ist als bidirektionaler Prozess zu verstehen. Kinder übernehmen also nicht nur die Werte ihrer Eltern, sondern beeinflussen auch deren Werthaltungen“ (Stein 2008, 38). Dabei sind Werte die Bedingungen und Begründungen sozialer gesellschaftlicher Normen und formen damit Zielsetzungen für Erziehung und Leitbilder des allgemein als erstrebenswert oder abzulehnend Erachteten (vgl. Schröder 1978, 26).

²² Diese Pflicht findet sich als Norm im bundesdeutschen Grundgesetz: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“, Grundgesetz, Artikel 6, Absatz 2.

²³ Siehe hierzu den Terminus „Inneres Arbeitsmodell“ von John Bowlby (1988/2010, X, 111).

Primäre Sozialisation und Enkulturation

In der primären Sozialisation finden die Lern- und Vermittlungsprozesse innerhalb der kindlichen Lebenswelten statt, in denen Rollen-Lernen und Anpassung die gesellschaftlichen Erwartungen an Werte und Normen und deren Handlungsmuster eingeübt werden. Durch ihre Internalisierung bildet sich eine Basispersönlichkeit (Identität) heraus. Nach erfolgter Enkulturation, dem durch Kulturträger begleiteten Kompetenzerwerb in einer Kultur (Sprache, Werte, Riten) beschreibt Sozialisation einen wertebezogenen Lernprozess des Individuums, der durch „Agenten derselben Kultur (Eltern, Lehrer)“ bewirkt wird (vgl. Piontokowski 2011, 204).

Werte scheinen beim Menschen nicht genuin vorhanden zu sein, sondern entstehen zufällig aus individuell als wertvoll Erachtetem und werden im Sozialisationsprozess angeeignet. Weil Erziehung immer wertbasiert und bezogen auf die Gesellschaft und ihre kulturellen Wandelprozesse ist, verändern sich durch den Wertwandel auch die familialen Tradierungsformen. So kann nicht mehr allgemein davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche automatisch in die Wertesysteme der vorhergehenden Generationen hineinwachsen. Dennoch scheinen die grundlegenden Werte für die Gemeinschaft nach wie vor bedeutsam zu sein. So findet Rainer Dollase in seiner Untersuchungsreihe im Jahr 2000 traditionelle Wertvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen. Dabei erhalten die Werte „Eltern“, „Freunde und Freundinnen“, „die eigene Familie“ und „Freizeit“ die obersten Bewertungen der „Zufriedenheit“ (vgl. Dollase 2010, 27ff.). Die Studie des Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend-, und Biographie-Forschung (Hans Brügelmann 2008), hat 10- bis 18-jährige Schülern befragt. Aufgrund der Ergebnisse kann die nachwachsende Generation im 21. Jahrhundert mit folgenden Kennzeichen kategorisiert werden: „optimistisch, familienorientiert, bildungsambitioniert, pragmatisch, neotraditional, konsumfreudig, medienkompetent“ (vgl. Behnken/Maschke/Stecker/Zinnecker 2008, 16). Parallel dazu scheint die Ausrichtung an modernisierten Selbstentfaltungswerten stattzufinden.

Familienkonstellationen im Wandel

Der gesellschaftliche Wandel hat Auswirkungen auf die Familien, die Kindheit, die Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation. Einflussgrößen für eine sich verändernde Kindheit und Gründe für veränderte Entwicklungen bei Kindern, lassen sich beispielhaft an „bedeutsamen sozio-kulturellen Merkmalen“ (Kahlert 2009, 76) aufzeigen. Gesellschaftlicher Einfluss und die sich verändernde Kinderwelt zeigen sich auch darin, dass „[...] mit der faktischen Pluralisierung von Formen des familialen oder familienähnlichen Zusammenlebens die klassische Familienkonstellation nicht mehr als Norm gilt“ (ebd., 77). Die Kinder erleben diesen Wandel zu verschiedensten Gemeinschaftsformen hautnah. Sie wachsen in familialen Konstellationen unter sich ändernden Voraussetzungen auf: Sei es in der (vermutlich für den Großteil der Kinder noch geltenden) traditionellen klassischen Familie oder in der (für einen zunehmenden Teil geltenden) so genannten Patchwork Familie²⁴ oder auch mit nur einem alleinerziehenden Elternteil nach einer Trennung/Scheidung der Eltern. Die Kinder erhalten prägende Vorstellungen über vielfältige familiale Möglichkeiten des Zusammenlebens. Elisabeth Beck-Gernsheim sieht eine zunehmende „Brüchigkeit des traditionellen Familienmodells“ zugunsten von sich ausbreitenden „Fortsetzungsehen, Mehreltern-Familien, Patchwork-Familien“ (vgl. Beck-Gernsheim 1998/2010, 62).

²⁴ Der eingedeutschte Begriff bezeichnet eine gegenwärtige Familienform (Stieffamilie), die sich wie ein Stückwerk (Patchwork) aus unterschiedlichen Elternteilen und ihren mitgebrachten Kindern zusammensetzt.

Kindheitsmuster im Wandel

Auch die Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen verändern sich. Für Friedrich Schweitzer scheint durch eine zunehmend früher einsetzende Pubertät die Phase der Kindheit verkürzt zu sein. In der Folge stehen bereits Neun- bis Elfjährige zwischen Kindheit und Jugendalter und wollen schon unabhängig sein. Es kommt eine Altersgruppe in den Blick, die derzeit verstärkt der Aufmerksamkeit bedarf und die dennoch auf gewisse Weise vernachlässigt wird. Teilweise bildet sich eine „ganz neue Altersgruppe“ heraus, für die noch kaum gezielte wertpädagogische Angebote bestehen (vgl. Schweitzer 2012, 5). So zeigt sich Kindheit im einundzwanzigsten Jahrhundert als modernisierte Lebenswelt geformt vom rasanten Wandel der Postmoderne. Dieser Wandel beeinflusst auch das kulturell tradierte Bild des Kindes, sowohl durch den zeitgemäßen Umgang im Erziehungsalltag mit den Kindern als auch wie Erwachsene über Kinder sprechen. Jürgen Zinnecker entwickelt eine Typologie „moderner Kindheiten“, die er in einem Nebeneinander und Gleichzeitigkeit sieht. Die Typologie bezieht sich auf die gegenwärtige städtische „Dienstleistungsgesellschaft“ und auf die „soziohistorische Situation“. Das „postmoderne Kindheitsmuster“ zielt ab auf eine Dienstleistungs- und Erlebnisgesellschaft und zeigt sich wie das „moderne Kindheitsmuster“ auch bejahend zum Mainstream des Modernisierungsprozesses (vgl. Zinnecker 1996, 38ff.). Gewandelte neue Werte werden akzeptiert und gelebt. Kinder wirken oftmals als „soziale Akteure“, die sich ihr Leben selbständig einteilen, soziale Beziehungen selbstbestimmt in ihrer Peergroup regeln und an ihrer Persönlichkeitsentwicklung mitarbeiten. Kinder bewegen sich im Netzwerk der Erwachsenen und übernehmen oftmals gleichberechtigte Rollen der Erwachsenen (vgl. Bäuml-Roßnagl 2005, 78). Das „traditional-moderne“ Kindheitsmuster verdeutlicht das Nebeneinander zweier Lebensmuster. Diese Orientierung will die „prämodernen“ gegenüber modernisierten Lebensweisen entweder verteidigen oder sie in diese eingliedern. Das bedeutet auch ein Festhalten an traditionellen Werten trotz anderweitiger gesellschaftlicher Tendenzen. Noch strikter unternimmt das „fundamentalistisch-moderne Kindheitsmuster“ den Versuch, den tradierten kindlichen Schonraum zu erhalten und erzieht bewusst konträr zu den Grundlagen der Moderne (vgl. Zinnecker 1996, 38ff.).

Omnipräsenz der Medien

Als weiteres relevantes Kennzeichen für die heutige Kindheit zeigt sich die Omnipräsenz von Medien und Werbung, darunter auch der rasant wachsende Einfluss elektronischer Medien in allen gesellschaftlichen Bereichen. Die rapide Ausbreitung von Computern mit ihrer steigenden Bedeutung für die Informationsverfügbarkeit und die Lernprozesse wirkt in die Familien und das erzieherische Handeln von Eltern hinein. Kritiker der modernen Medien verweisen darauf, dass sich Kinder heutzutage kaum noch den medialen und kommerziellen Einflüssen in „free spaces“ entziehen können (vgl. Deth 2005, 3). In dieser sich rasch verändernden Welt begegnen Kinder den Medien in ihren vielfältigsten Formen (Internet, digitale Kommunikationsmedien, globales Televisionsnetz, immer und jederzeit verfügbare Informationsflut, Spielkonsolen u.v.a.m.). Allerdings wird in der Familie bestimmt, wie der Medienkonsum geregelt wird, mit welcher Einstellung das Kind fernsieht oder am Computer spielt und wieviel Zeit es damit bringt. Im Bereich der Freizeit, des Konsums und der Unterhaltungsmedien avancieren Kinder zu gleichgestellten kompetenten Medienbenutzern. Die traditionelle Überlegenheit der Erwachsenen über Kinder scheint aufgrund der kindlichen bzw. jugendlichen Medienkompetenz für die visuellen und auditiven Medien teilweise aufgehoben. Die heutigen Kinder und Jugendlichen sind durch ihren rasch und spielerisch erworbenen Umgang mit den modernen Medien in ihren Fähigkeiten den Erwachsenen zumindest gleichgestellt. Teilweise findet eine Inversion

der traditionellen Wissensvermittlung statt, wenn Kinder beispielsweise ihren Eltern erklären, wie ein Smart Phone mit allen verfügbaren Apps zu bedienen ist.

Diese veränderten Lern- und Vermittlungsprozesse, die bewusst bzw. unbewusst oder auch absichtlich bzw. zufällig stattfinden, haben Einfluss auf die Sozialisation. Diese umfasst alle Prozesse des Lernens, mit welchen aus der Lebensumwelt Wissen, Werthaltungen, Fähigkeiten und Orientierungen von den Erwachsenen, den Peers, durch die Medien auf die Kinder übertragen werden. „Menschen verarbeiten während ihres ganzen Lebens Erfahrungen, und somit findet [...] Sozialisation überall und immer statt“ (ebd., 2). Dabei hat sich der Stellenwert der Eltern als dominante Sozialisationsinstanz und als Agenten für Wertebildung in den letzten Jahren verschoben. In der modernen ausdifferenzierten Gesellschaft nimmt der Einfluss anderer Sozialisationsagenten (Schulen, Peer-Groups, Medien oder insgesamt die Gesellschaft) zu. Noch scheint in der sich drastisch verändernden Welt der Kinder unklar zu sein, welche der aufgeführten Sozialisationsinstanzen anstelle der Familie an Geltungszunahme gewonnen haben (vgl. ebd., 3). Neben den Eltern wird der Erziehungsauftrag auch verstärkt durch gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen übernommen.

2.1.3 Schule als Ort wertorientierter Bildung und Erziehung

Für Wolfgang Brezinka ist die „Sorge der Menschen für ihren Nachwuchs“ verknüpft mit der Besorgnis um den Bestand der zugehörigen Gesellschaft und ihrer Kultur. Infolgedessen beeinflusst die Art und Weise des erzieherischen Wirkens in den Familien und Schulen nicht nur die zu Erziehenden, sondern darüber hinaus auch indirekt die zugehörigen „Lebensgemeinschaften“ und ihre Zukunft. Aufgrund dessen wird die Erziehung der Kinder nicht ausschließlich als „Privatsache der Eltern“ gesehen. Vielmehr betrifft sie auch die ganze Kommune (vgl. Brezinka 1993, 68).

Schule wird, neben ihrer Funktion der Wissensvermittlung, zunehmend auch als erziehender Lern- und Lebensraum gefordert. Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schule ist, die Heranwachsenden zu befähigen, den sozialen Wandel zu bewältigen und mitzugestalten. Neben der emotionalen Dimension sind das eigene Tun sowie das gemeinschaftliche Erleben ebenso wichtig, weil damit im konstruktivistischen Verständnis die subjektiven Bedeutungswelten gestaltet werden. Bildung stellt den Mittelpunkt der individuellen Persönlichkeitsentwicklung sowie der Gesellschaft dar (vgl. Standop 2005, 66). Entscheidende Aufgabe der Schule als „Zukunftslabor“ ist es, Kinder und Jugendliche für ihre Persönlichkeitsbildung Gemeinschaft und Öffentlichkeit in einem geschützten Rahmen erfahren zu lassen (vgl. Liebau 1999, 179). Durch „Bildung“ kann der Mensch die Welt und seine Lebenswirklichkeit „kognitiv“ erschließen und begreifen, um sich selbst in seiner Person und die anderen Menschen in ihrem individuellen Wesen zu verstehen (vgl. Zierer 2010, 11).

Wertorientierter Bildungsauftrag

Der gesetzmäßige Bildungsauftrag impliziert die wertorientierte Ausrichtung der Lernenden und mögliche unterstützende Maßnahmen. In diesem Sinn orientieren sich schulische Bildung und Erziehung an den Leitzielen einer „freiheitlich-demokratischen Gesellschaft“ und ihren Wertüberzeugungen. Anerkennung der Menschenrechte meint hier insbesondere die Würde des Menschen. Die „Achtung der kindlichen Würde“ verbietet, das Kind im Erziehungs- und Bildungsprozess als „Mittel zum Zweck“ zu benutzen und auf eine irgendwie geartete Weise zu dressieren. Es bedeutet auch den Respekt seiner Persönlichkeit, die Anerkennung seiner Freiheit als „Recht auf eigene Lebensgestaltung“ und „individuelle Selbstentfaltung“ unter Wahrung der Rechte der Mitmenschen (vgl. Weber 1978/1981, 63). Die obersten Bildungsziele für das Bundesland Bayern, grund-

gelegt in der Bayerischen Verfassung in Art. 131, sind „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre Gute und Schöne“ (Mauermann 1978/1981, 81). Bildung bewirkt, dass sich der Mensch vernunftbestimmt von menschlichen „Wertsetzungen“ führen lässt und damit wertbasiert sowie verantwortlich handelt (vgl. Zierer 2010, 11). Werte sind damit für ein „Gebildet-sein“ und „Gebildet-werden“ wegweisend. Im Fokus der Werteerziehung kann Bildung als ein „Prozess“ verstanden werden, der das Individuum „[...] befähigen“ soll, zu sich selbst zu finden und einen verantwortungsvollen Beitrag zu einem gelingenden Leben aller Menschen gestalten zu können“ (vgl. Fath 2013, o.SA.). Wolfgang Klafki sieht „Bildung“ in einem allgemeinen Verständnis als Fähigkeiten der „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“ und „Solidarität“ (vgl. Klafki 1985, 16f.).²⁵ Die Bildungsidee meint sowohl das Ergebnis eines Gebildetseins als auch den Prozess der lebenslangen Selbstbildung. Sie meint sowohl die Partizipation an gesellschaftlicher Kultur als auch die Gestaltung der Kultur. Bildung darf sich, so Roman Herzog in seiner Berliner Rede, nicht auf die „Vermittlung von Wissen und funktionalen Fähigkeiten“ eingrenzen, sondern meint eine „Persönlichkeitsbildung“, zu welcher „[...] neben Kritikfähigkeit, Sensibilität und Kreativität eben auch das Vermitteln von Werten und sozialen Kompetenzen [gehört]“ (vgl. Herzog 1997, o.SA.).

Ein wissenschaftlicher Kompetenzbegriff beinhaltet, über kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, auch emotionale, soziale und motivationale Bestandteile.²⁶ Diejenigen Kompetenzen, die die Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaftsordnung gelingen lassen und für die gegenwärtige Gesellschaft bedeutsam sind, werden vom DeSeCo-Programm der OECD (2002)²⁷ drei unterschiedlichen Kategorien von Kernkompetenzen zugeordnet: autonomes Handeln, interaktives und effektives Einsetzen von Werkzeugen sowie erfolgreiches Agieren in unterschiedlichen heterogenen Gruppen (vgl. Weinert 2001, Rychen & Salganik 2003 zit. nach Stein 2008, 12). Neue Erziehungsziele wie der Erwerb von autonomen Verhaltensweisen und das soziale Agieren in heterogenen gesellschaftlichen Gruppen werden zunehmend als schulischer Auftrag gesehen. Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und Wertebildung wird nicht mehr generell an die Familien zurückverwiesen, wenngleich den Eltern das primäre Recht, aber auch die Pflicht der Erziehung (siehe hierzu Grundgesetz Art. 6 Abs. 2) zusteht. Seit einiger Zeit scheint in Schul- und Klassenklimastudien den Einflüssen von Schule auf „überfachliche Kompetenzen“ der Kinder und Jugendlichen als Aufgaben neuerer Erziehungsziele (Wertorientierungen, Emotionen und Wertebildung) im Unterricht mehr Beachtung geschenkt zu werden (vgl. ebd.). Dies bedeutet auch den Umgang mit Menschen anderer Kulturen. Die kulturelle und ethnische Vielfalt der Gesellschaft spiegelt sich in der Schule wider und zeigt sich als zunehmende Heterogenität der Schüler. Diese kulturelle Vielfalt bewirkt auch in der Schule eine Wertepluralität.

²⁵ Bildung „als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art; als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat; als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 1985, 16f.).

²⁶ Siehe hierzu beispielsweise auch die „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“ (Negt 1997, 32).

²⁷ „Deseco“ bedeutet „Definition and Selection of Competencies“ und ist ein Programm der OECD. Anhand dieses Programms werden diejenigen Kompetenzen definiert und ausgewählt, die für Schüler bedeutsam sind. Siehe hierzu OECD im Literaturverzeichnis.

Der pädagogische Anspruch erfordert, dass Lehrende ihre Schüler dahingehend fördern sollen, ein „Selbst- und Weltverständnis als den Kern ihrer Ich-Identität [auszubilden]. Nur so kann es den Heranwachsenden gelingen, ein Gleichgewicht zu erzielen zwischen ihrem Anspruch auf Selbstbestimmung und den gesellschaftlichen Anforderungen, vor die sie gestellt sind und künftig gestellt sein werden. Solchermaßen zugleich selbstbestimmtes und sozial verantwortungsbewusstes Handeln setzt Sach- und Methodenkenntnisse, Urteilskraft und Entscheidungskompetenz voraus“ (Beyer 2006, 95). Damit die Heranwachsenden ethisch verantwortungsbewusst handeln können, müssen sie lernen, in Wertefragen zu urteilen und situativ zu entscheiden. Das bedeutet auch, die hinter der Meinungsäußerung existierenden Werthaltungen zu begreifen. Die „Werturteilskompetenz“ impliziert, dass nachweisbare Tatsachen und werteregeprägte Aussagen aufgrund einer Fähigkeit der Werterkennung, Werterhellung und Wertklärung unterschieden werden können (vgl. Dubs 2009, 358). Werturteilskompetenz kann als bedeutsamste Bildungsaufgabe der heutigen wertorientierten Erziehung gesehen werden. Dadurch ergeben sich vielfältige pädagogische Ansprüche an die schulische Werteerziehung und es darf angefragt werden, ob die Bildungsinstitution Schule dafür schon gerüstet ist.

Wertorientierte Erziehung in der Schule

Schule ist Institution für Bildung und Erziehung in der Gesellschaft und damit zuständig für den gesetzmäßigen Bildungsauftrag.²⁸ Bildung und Erziehung bedingen sich beide. So wie Bildung nicht ohne Werte erfolgen kann, basiert auch Erziehung auf Werten. Damit ist auch Schulunterricht nie ohne (Werte-)Erziehung denkbar. Zielsetzung des schulischen Wertauftrags ist die „Mündigkeit der heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder“. Schule soll zu einer „ganzheitlichen“ und umfassenden, emotionalen und „geistig moralischen“ guten Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Damit wird Werteerziehung zum Unterrichtsgegenstand, welcher in der pädagogischen Umsetzung ein tägliches Einüben sozialen und gesellschaftlichen Handelns und Wertebildung bedeutet (vgl. Stein 2008, 13). Die Umsetzung der wertorientierten Erziehung meint aber keine enge Sichtweise. Diese würde eine wertorientierte Erziehung nur im Zusammenhang mit den Grundwerten aus einem begrenzten Erziehungsverständnis heraus sehen. Nach dieser Auffassung würden im Vorfeld Wert-Einstellungen als Lernziele definiert, zu welchem die Schüler verpflichtet werden könnten. Erziehung zu Werten hat jedoch die Zielsetzung, Heranwachsenden durch Selbständigkeit zu ermöglichen, für sich selbst in einer „gemeinschaftlichen Ordnung“ zu entscheiden und das eigene Leben verantwortlich zu gestalten (vgl. Standop 2005, 73). Auch Werner Wiater sieht Werteerziehung in einer weiten Sichtweise. Sie stellt den Versuch dar, auf das Verhalten von Heranwachsenden einzuwirken und sie zur Mündigkeit und Emanzipation zu befähigen. Werteerziehung, als Zielsetzung für jedwede erzieherische Anstrengung in der Schule und im Schulleben, besteht darin, den Schüler zu einem möglichst gelingenden, gesunden, autonomen, eigenverantwortlichen und kritisch-sinnreflexiven Leben zu befähigen (vgl. Wiater 2010, 15).

Die Pädagogik hat keinen Heilungsauftrag

Ende der neunziger Jahre stellt sich wertorientierte Erziehung als „außerordentlich komplexe Aufgabe“ dar, für welche weder die kognitive Instruktion als auch eine alleinige Aufforderung

²⁸ Werteerziehung ist schulrechtlich verankert (länderspezifisch für das Bundesland Bayern in der Bayer. Verfassung in Artikel 131) und sieht vor, dass materiale Werteerziehung geleistet wird, zu deren Ergänzung ebenso die formale Bewertungserziehung als Teilaufgabe gehört. „Herz- und Charakter bilden – das heißt nichts anderes als Werteerziehung und Persönlichkeitsbildung“ (Schneider 2008, 10).