

Wertebildung als ethische Bildung

1.1 Ethische Bildung und Erziehung: Mythen – Zielebenen – Lernwege

Hans Mendl

Wie wird man ein guter Mensch?

Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass Menschen ein moralisches Bewusstsein entwickeln und entsprechend handeln? Dass die Frage nicht einfach zu beantworten ist, zeigen die folgenden Beispiele: Viele Kinder zeichnen sich durch gutes Benehmen und respektvolle Umgangsformen aus; viele engagieren sich ehrenamtlich als Tutoren oder Streitschlichter. Aber man kennt auch Kinder und Jugendliche, die keinerlei Eigeninitiative zeigen, die zu Gewalt und Mobbing neigen, unhöflich und respektlos sind.

„Ist Erziehung sinnlos, weil die genetische Prägung doch zu massiv ist?“ – so der „Spiegel“ vor einigen Jahren (Nr. 47/1998). Oder sind es die Umwelteinflüsse, die Menschen prägen, positiv wie negativ? Und welchen Anteil hat im Gefolge eines aufgeklärten Subjekt-Optimismus die Selbstprofilierung des lernenden Menschen?

*Ist Erziehung
sinnlos*

Gleichzeitig machen die Ausführungen bis hierher bereits deutlich, dass jeder, auch ich, eine bestimmte Vorstellung von einer guten Welt und von erwünschten Verhaltensweisen vor Augen hat. Dabei bin ich optimistisch, was ein gesellschaftlich oder gar interkulturell gültiges Wertesystem betrifft – grundlegende Werte und Normen gelten in vielen Kulturen und Religionen, entsprechende Kataloge gibt es in allen Gesellschaften und gab es zu allen Zeiten, auch wenn kulturelle Prägungen und die Prozesse eines Wertewandels und einer Ausdifferenzierung von Wertoptionen unübersehbar sind.

Werte sind Leitvorstellungen, die ein erwünschtes, allgemein akzeptiertes Ziel bezeichnen und so das ethische Handeln bestimmen. Bereits der Wertbegriff impliziert eine normative Dimension – es geht um als für gut geheizene und angestrebte Zieloptionen.

Das Problem ist vor allem ein pädagogisches: Wie lassen sich diese Zielvorstellungen, wie lassen sich moralische Werte vermitteln? Welche Wege (und Sackgassen) gibt es, wenn man danach strebt, solche Leitvorstellungen von

*Wie funktioniert
Werteerziehung*

der einen zur anderen Generation zu übertragen? Zugespitzt auf das Handlungsfeld (Grund-)Schule: Wie funktioniert hier eine Werteerziehung? Bevor diese Fragen konstruktiv aufgegriffen werden, erscheint mir ein kritischer Blick auf einige Mythen, die um die Thematik der Werteerziehung ranken, sinnvoll zu sein.

Entmythologisierung der Werteerziehung

Mythen sind Wahrheitspostulate, deren Geltung im jeweiligen Kontext nicht hinterfragt wird. Eine aufgeklärte Mythenkritik entzieht dem Mythos seine Gültigkeit und Aussagekraft. Um einen solchen mehrschichtigen Mythos handelt es sich beim folgenden Satz, den man so oder ähnlich immer wieder hört, wenn es um das Thema der Werteerziehung geht.

Entgegen dem feststellbaren Werteverlust in der Gesellschaft, speziell bei Kindern und Jugendlichen, müssen an Schulen wieder verstärkt Werte vermittelt werden.

Fast alles an diesem Satz muss kritisch hinterfragt werden. Die Entmythologisierung soll in drei Schritten geschehen.

Klage über den Verfall der gesellschaftlichen Werte

„Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul“ – das ist auf einer babylonischen Tontafel zu lesen, die über 3000 Jahre alt ist. Wahrnehmungspsychologisch erscheint die kritische Betrachtung der jeweils nachwachsenden Generation als äußerst interessant, sie sagt häufig mehr über die Welt- und Menschenwahrnehmung des Aussagenden als über die Bezugspopulation der Aussage aus. Interpoliert man die entsprechenden Erfahrungsberichte aus Lehrerzimmern, was beispielsweise die Zunahme an Erziehungsdefiziten oder die abnehmende Zumutbarkeit von anspruchsvollen Prüfungsaufgaben betrifft, so müsste die Gesellschaft moralisch und intellektuell schon längst am Nullpunkt angekommen sein.

*Klagen über den
Werteverfall
durchsichten die
Geschichte*

Freilich lassen sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen Phänomene bestimmen, die einen Werteverlust nahelegen, wenn wir an das Verhalten von Politikern, Managern, Bankern, Fußball-Hooligans, an medialen Schund im Fernsehen und im Internet, an Gewaltexzesse und Amokläufe usw. denken. Unbestritten ist, dass das Bildungs- und Erziehungsgeschäft in einer sich weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft zunehmend schwieriger wird. In der empirischen Sozialforschung betrachtet man die Sachlage aber nüchterner. Statt von einem „Werteverlust“ spricht man hier von einem „Wertewandel“, welcher im Kontext globaler gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse einer Pluralisierung und Individualisierung genauer skizziert

werden kann. So spricht die Shell-Studie 2000 folgerichtig von einer „Inflation am Wertehimmel“ (FRITZSCHE 2000) – verschiedene Jugendszenen präferieren unterschiedliche Wertoptionen. Manche Ergebnisse dieser Studien überraschen, weil sie den Katastrophentheorien des Kindes- und Jugendalters entgegenstehen. Das Engagement von Jugendlichen für andere beispielsweise ist auf einem erstaunlich hohen Niveau. Der Wertewandel konkretisiert sich auch in der Priorisierung bestimmter Werte – eben anderer Werte als bei den Generationen zuvor: Dominierten in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts noch Selbsterfüllungswerte, kann man seit den 90er-Jahren einen Wiederaufstieg der Sekundärtugenden konstatieren. Dass Aufwachsende heute Lebensgenuss mit Leistung verbinden wollen und anscheinend auch können, verunsichert ältere Generationen, die nach der Devise „zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen“ aufwuchsen. Solche Differenzerfahrungen motivieren Aussagen wie die eingangs geäußerte über „diese“ Jugend heute. „Für Lehrer, Ausbilder und Arbeitgeber, die zumeist dem klassischen Moralschema anhängen, ist es sicher nicht einfach, mit dieser Eigenart der heutigen Jugend umzugehen.“ (DEUTSCHE SHELL HOLDING 2010, 199)

Kinder und Jugendliche kennzeichnet kein Werteverlust; sie vertreten gelegentlich nur andere Werte als die Eltern- und Großelterngeneration.

Die Schule als moralische Feuerwehr der Nation

Eine zweite Entmythologisierung bezieht sich auf das Phänomen, dass die Schule als Feuerwehr der Nation betrachtet wird. Immer dann, wenn gesellschaftliche Probleme entstehen, wird beinahe schon nach dem Muster des pawlowschen Reflexes der Ruf laut, dass die Schule das entsprechende Thema angehen müsse: Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, Satanismus, Scientology, Aids, um nur einige wenige Themen zu nennen, mündeten jeweils in entsprechende Appelle. Die Lobby-Arbeit verschiedener Vertreter gesellschaftlicher Einrichtungen schlägt sich in den überbordenden Katalogen von Bildungs- und Erziehungszielen aktueller Lehrpläne nieder – das umfasst dann unter anderem Verkehrs-, Umwelt-, Gesundheitserziehung usw. Man muss jedoch die Schule und die dort Lehrenden und Lernenden vor überfordernden Ansprüchen schützen.

Werteerziehung in der Schule hat systemische Grenzen, denn die Schule ist von ihrer Entstehungsgeschichte her zunächst keine Erziehungs-, sondern eine Bildungseinrichtung mit begrenzten zeitlichen Ressourcen, in der nicht alle gesellschafts- und Erziehungsdefizite grundlegend kompensiert werden können

Wertevermittlung als Konzept moralischen Lernens

*Werte sind nicht
vermittelbar*

Die dritte Ebene einer Entmythologisierung führt in den Kernbereich ethischen Lernens. Bei Pädagogen und Religionspädagogen ertönt beim Begriff der „Wertevermittlung“ eine Alarmglocke, wenn etwa, wie beim Ausgangssatz geäußert wird, „an Schulen wieder verstärkt Werte vermittelt werden sollen“. Dem muss man prägnant entgegen: Man kann Werte nicht vermitteln! Diese Aussage ist begründungsbedürftig. Sie verweist auf verschiedene Konzepte einer Moralerziehung und ihre jeweilige Plausibilität.

Modell	Ziel
Wertübertragung	Heranwachsende sollen vorab ausgewählte Werte und Normen übernehmen.
Werterhellung	Heranwachsende sollen erworbene moralische Einstellungen erkennen und sich gegebenenfalls davon emanzipieren.
Wertentwicklung	Heranwachsende sollen ihre moralische Urteilskompetenz stufenweise erhöhen.
Wertkommunikation	Heranwachsende sollen die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Werten und Normen aus einer ethischen Optik beurteilen.

Tabelle nach HILGER/LEIMGRUBER/ZIEBERTZ 2010, 445

*Guter-Samariter-
Experiment*

Die Tragfähigkeit eines Wertevermittlungsansatzes wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts infrage gestellt. HARTHORNE und MAY ließen in den 20er-Jahren einen Pfarrer über die Tugend der Ehrlichkeit predigen. Im Anschluss wurden die Zuhörer der Predigt in einen Mogeltest verwickelt. Sie unterschieden sich im Verhalten nicht von der Kontrollgruppe (vgl. OSER/ALTHOF 1992, 100). Als noch drastischer erscheint das „Guter-Samariter-Experiment“, das JOHN M. DARLEY und C. DANIEL BATSON 1973 an der Universität Princeton durchführten (vgl. SCHNABEL 2008, 116–119): Vierzig Theologiestudenten beschäftigten sich in unterschiedlicher Weise mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,39–37). Anschließend in ein anderes Gebäude geschickt, halfen nur 14 angehende Theologen einer auf dem Weg liegenden und hustenden Versuchsperson: „Tatsächlich kam es mehrfach vor, (...) dass ein Seminarist auf dem Weg zu seinem Vortrag über die Parabel vom guten Samariter buchstäblich das Opfer über den Haufen rannte“, zitiert SCHNABEL die Verfasser der Studie (SCHNABEL 2008, 118). Moralische Postulate führen nur dann zu einem entsprechenden Verhalten, wenn die nötigen sozialen Rahmenbedingungen gegeben sind, also beispielsweise der, der sie äußert, über die entsprechende Macht und Sanktionierungsmöglichkeiten verfügt.

Ethisches Lernen zielt nicht auf einen Kadavergehorsam, sondern auf eine reflektierte Einsicht und ein selbstverantwortliches moralisches Verhalten, geht also über eine heteronome (fremdbestimmte) Moral weit hinaus. Insofern entsprechen die Modelle der Werterhellung, Wertkommunikation und Wertentwicklung eher einer modernen Vorstellung von ethischer Bildung als ein verhaltenstheoretisch fundierter Wertvermittlungsansatz.

Die pädagogische Absicht, Schülern Leitvorstellungen eines guten und richtigen Lebens mitzugeben, verdeutlicht also einen typischen Ziel-Mittel-Konflikt: Die Absicht, ein Erziehungsziel zu erreichen, kann nicht auf direktem und vor allem nicht auf einem linear-vermittelnden Weg erreicht werden. Wie dieses Problem zu bewältigen ist, zeigen die folgenden Ausführungen.

Zielebenen ethischer Bildung

Moral und Ethik

Als hilfreich für den weiteren Argumentationsgang erscheint eine begriffliche Unterscheidung (vgl. NIPKOW 1996, 40).

Unter „Moral“ versteht man die „Bezeichnung erwünschter und praktizierter ‚Einstellungen‘, ‚Haltungen‘ und ‚Verhaltensweisen‘ (sowie traditionell ‚Tugenden‘), bei denen Wertvorstellungen (‚Werte‘) eine Rolle spielen“; so verstanden steht der Begriff der „Moral“ als Inbegriff von materiellen Werten und Normen. „Ethik“ hingegen ist eine „Bezeichnung für die Reflexion moralischer Praxis mit dem Interesse an ihrer theoretischen Durchdringung, Systematisierung und Rechtfertigung“; hier geht es also um die formale Reflexion von moralischem Verhalten.

Beide Perspektiven müssen aufeinander bezogen werden, wenn wir Zielebenen ethischer Bildung erschließen wollen.

Materiale Moral

Die Formulierung (nicht Postulierung oder Aufoktroyierung) einer materialen Moral, also der Vorstellung erwünschter Haltungen und Verhaltensweisen, ist völlig legitim.

Eltern haben konkrete Erziehungsziele vor Augen, auch Pädagogen. Wie bereits erwähnt ändern sich diese inhaltlichen Zielvorstellungen durchaus, wie an zwei einfachen Beispielen erläutert werden kann: Der Wert der „An-

passung“ wurde als familiäres Erziehungsziel seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts durch den der „Emanzipation“ abgelöst. Die Norm, dass in der Schule oder im Hörsaal während des Unterrichts nicht gegessen und getrunken wird (da stand wieder das „zuerst die Arbeit, dann die Erholung“ Pate), ist heute mit guten ernährungsphysiologischen Begründungen (die Bedeutung einer regelmäßigen Flüssigkeitsaufnahme) obsolet.

*Regeln geben Ver-
haltenssicherheit*

Um auf dem Gebiet der Grundschule zu bleiben: Natürlich macht es Sinn und gibt den Schülern Verhaltenssicherheit, wenn sie mit bestimmten Regeln, die von der Lehrkraft gesetzt werden, vertraut gemacht werden. Wie noch zu zeigen sein wird, müssten die weiterreichenden Ziele sowohl darin bestehen, diese Werte zu operationalisieren und ihren Wert einsichtig zu machen, als auch zunehmend die Kinder an der Formulierung solcher Regeln zu beteiligen. Niemand wird bestreiten, dass es Regeln für ein Zusammenleben braucht; entscheidend ist aber, wie diese zustande kommen und ausgehandelt werden (vgl. STAUDIGL 2009, 115; MOKROSCH/REGENBOGEN 2009; LATZKO 2006).

In der Tradition der Ethik gab es immer Moral- und Normenkataloge – Vorstellungen eines guten Lebens. Für verschiedene Felder eines gesellschaftlichen Lebens lassen sich konkrete Wert- und Normvorstellungen einer materialen Moral bestimmen: im Bereich der Partnerschaft und Ehe, der zwischenmenschlichen Beziehung, einer Arbeits- und Berufsmoral, einer öffentlich-politischen Moral, einer Umweltmoral oder einer Ethik der Wissenschaften.

Verbindung von materialer Moral und formaler Ethik

Progressive Moralerziehung gelingt nur, wenn materiale Zielvorstellungen eines „guten“ Lebens mit den Prozessregeln einer formalen Ethik verknüpft werden, wenn also die Schüler lernen, Sach- und Wertfragen zu verknüpfen, über ethische Fragen auch kommunizieren lernen und zum ethischen Handeln angeregt werden. Über all dem steht als Globalziel die Befähigung zu einer moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit.

*Kein Aufkrot-
zieren von Werten*

Die pädagogische Frage freilich ist nun, wie die Inhalte einer materialen Ethik in den Prozess der Erziehung eingebracht werden, sodass dies einer modernen Vorstellung von Bildung und Erziehung entspricht. Ein bloßes Postulieren oder gar Aufkrotzieren von moralischen Werten und Normen würde mit Recht als Kadavergehorsam verstanden werden. Zwar sollen Kinder und Jugendliche Werte und Normen kennen, sie sollen im Laufe ihres Bildungs- und Erziehungsprozesses ein materiales Verfügungswissen erwerben – also ein Wissen darüber, was gesellschaftlich auf verschiedenen

Ebenen und von verschiedenen Gruppierungen für gut geheißen wird. Ob sie dieses Verfügungswissen im Sinne eines Orientierungswissens aber auch verinnerlichen und anwenden, entzieht sich der unmittelbaren pädagogischen Steuerung.

Ethische Bildung als Selbstbildung

Die bisherigen Ausführungen haben unterschwellig bereits immer wieder ein deutlich subjektbezogenes Verständnis von Bildung und Erziehung verdeutlicht. Seine tiefere Begründung enthält es durch den christlichen Personbegriff, der dem selbstreflexiven und entscheidungsfähigen Subjekt Würde und Verantwortung zuweist.

Als pädagogische Folgerung ergibt sich hieraus eine respektvolle Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen als Subjekte ihres Bildungsprozesses. Dem entspricht übrigens ein schönes Wortbild aus der Geschichte der Pädagogik: Was ist ein Pädagoge dem Wortsinn nach? Einer (in der antiken Gesellschaft ein Sklave), der das Kind zum Lernen führt (*pais ago* – ich führe ein Kind); lernen muss das Kind dann selber. Nicht zuletzt kann man auch sprachlich-grammatisch ein subjektorientiertes Bildungsverständnis begründen: Zwar kann man einen anderen „ausbilden“, „bilden“ dagegen nur sich selbst – das Verb ist intransitiv.

*Kinder als
Subjekte des
Bildungs-
prozesses*

Daraus ergibt sich eine erste didaktische Folgerung: Ziel muss es sein, auf verschiedenen Ebenen Lernanlässe zu schaffen, in denen es um Werte und Normen geht, um so die moralische Wahrnehmungs-, Argumentations-, Urteils-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Die Rahmenbedingungen einer ethischen Bildung ergeben sich zudem aus den Erkenntnissen zur moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. KOHLBERG). Die zentrale Aufgabe im Kindesalter besteht in der Förderung der Einsicht in die Bedeutung von Regeln für kleine und größere Gemeinschaften (im Sinne einer konventionellen Moral) und in der Befähigung, diese auch reflektiert zustimmend einzuhalten. Im Jugendalter wird der Horizont der moralischen Urteilsfähigkeit ausgeweitet; die Relativität von gesellschaftlichen und staatlichen Gesetzen und Normen im Sinne einer postkonventionellen Moral kommt gleichermaßen in den Blick wie die Kenntnis von und der Umgang mit zentralen ethischen Handlungsmodellen, Prinzipien und prinzipiellen Begründungsansätzen. Dabei zielt ethisches Lernen auf eine reflektierte ethische Urteilsfähigkeit, die für eine humane Gestaltung der Welt ebenso wie des eigenen Lebens benötigt wird.

Einsicht fördern

Differenzverträglichkeit Ein solcher Ansatz hat weitreichende Folgen für die Erziehenden und Lehrenden. Sie benötigen vor allem eine ausgeprägte Differenzverträglichkeit: Sie müssen es aushalten, dass Kinder und Jugendliche gelegentlich in ethischen Fragen anders argumentieren und handeln als sie selbst.

Wege der ethischen Bildung und Erziehung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Verschränkung einer materialen und formalen Ethik können im Folgenden konkrete Wege einer ethischen Bildung erläutert werden. Dabei mutet der erste Anweg bei der Suche nach geeigneten Methoden aporetisch an. Lernpsychologen wie FRANZ E. WEINERT (1998), die erforscht haben, welche Lerndomänen mit welchen Lernmethoden angegangen werden können, kommen zu einem ernüchternden Ergebnis.

Der Erwerb von Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte) „wird nicht gefördert durch spezielle Unterrichtsmethoden“, sondern „durch Erleben einer Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen)“ und „wird begünstigt durch einen motivationalen Lerntransfer“ (WEINERT, nach HELMKE 2003, 25).

Lebendige Schulkultur Eine lebendige Schulkultur bestimmt also über den Erfolg eines Erwerbs von Wertorientierung, nicht der unmittelbare Unterricht über Werte. Von dieser Erkenntnis ausgehend wurde die folgende Darstellung einer Pyramide gewählt, an deren Spitze sich der Diskurs über Moral befindet (bewusst in kleiner Schrift), um zu verdeutlichen, dass die darunterliegenden und zunehmend größer geschriebenen Schichten weit bedeutender und grundlegender für ethische Bildung sind.



Wege der Werteeziehung

Diskursethik

Moral hat auch eine kognitive Dimension. Deshalb sind ethische Fragestellungen im Unterricht notwendig und das Einbringen einer materialen Ethik unverzichtbar. Dazu gehören die Kenntnis der Grundtexte einer (biblischen) Ethik, die Einführung in Grundformen ethischer Begründungsmodelle und das Erkennen von ethischen Schlüsselproblemen (vgl. MENDL 2008, 294 f.; LACHMANN/ADAM/ROTHGANGEL 2006). Diese materialen Dimensionen müssen unter den Vorzeichen diskursethischer Verfahrensmuster auf alters- und entwicklungsspezifische Weise in allen Fächern thematisiert werden. Wenn im Unterricht ethische Fragen verhandelt werden, so kann dies nicht nach einem Wertvermittlungsansatz geschehen. Ziel ist vielmehr die Befähigung zur Auseinandersetzung mit ethischen Problemfeldern, -modellen und Positionen. Zu den maßgeblichen diskursethischen Methoden zählt die Arbeit mit Dilemma-Geschichten.

Jedes Fach hat eine ethische Dimension

Als „Dilemma“ wird die Notwendigkeit bezeichnet, sich zwischen zwei gleichwertigen Möglichkeiten zu entscheiden.

Gerade in einer vom (Werte-)Pluralismus bestimmten Gesellschaft ergibt sich auch für Kinder und Jugendliche immer wieder die Notwendigkeit, zwischen Handlungsweisen wählen zu müssen, in denen Werte und Normen miteinander konkurrieren. Um die Fähigkeit zu fördern, solche Situationen ethisch reflektieren und eigenständig Lösungswege finden zu können

Orientierung im Wertpluralismus

Dilemma-Diskussion

nen, ist es im Sinne einer prozessorientierten ethischen Erziehung sinnvoll, im Unterricht Dilemma-Geschichten diskutieren zu lassen, die die Entscheidungssituationen auf den Kern des Wertekonflikts konzentrieren und nachvollziehbare Antworten auf überschaubare Fragestellungen einfordern (vgl. KULD/SCHMID 2001). Dabei werden durch den offenen Austausch von Argumenten spielerisch das Abwägen von Handlungsfolgen und das Aushandeln von Lösungen eingeübt. Eine Dilemma-Diskussion vermag auch die Plausibilität verbindlicher Normen und die gleichzeitige Notwendigkeit, dem Einzelfall gerecht zu werden, eher aufzuzeigen, als das bloße Pauken von Verboten und Geboten, das häufig dazu führt, dass Kinder und Jugendliche sofort die in ihren Augen von der Lehrkraft erwartete Verhaltensweise zur einzig legitimen erklären. Wichtig bei einer Dilemma-Diskussion ist es daher, vor allem darauf zu achten, dass es nicht „richtig“ oder „falsch“ geben darf, sondern ein begründetes Werturteil zu respektieren und zu würdigen ist, auch wenn es nicht der erwarteten Antwort der Lehrkraft entspricht.

Werturteile begründen

Sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern für den Religionsunterricht finden sich viele ethische Fallbeispiele. Dass solche diskursethische Verfahren bereits in der Grundschule stimmig sind, verdeutlicht eine Dilemma-Geschichte aus einem Religionsbuch für die dritte Klasse (ORT/RENDEL 2002, 48 f.) mit dem Titel „Immer ehrlich“: Ein Junge findet eine Geldbörse und gibt sie dem Busfahrer; gleichzeitig stellt sich heraus, dass er keine Fahrkarte hat. In dieses mehrschichtige ethische Dilemma sollen die Grundschüler nach allen Regeln der (diskursethischen) Kunst eindringen.

Diskursethik

Auch in anderen Fächern sind ethische Fragestellungen stimmig und nötig, wie folgende Beispiele aus dem Unterricht in der Grundschule zeigen: die Diskussion über Kinderrechte (auch in der Schule), über ein umweltfreundliches Federmäppchen, aber auch Lesetexte im Deutschunterricht mit dilemmaartigen Strukturen und ethische (z.B. ökologische) Fragestellungen im Heimat- und Sachkundeunterricht. Über die Grundschule hinaus können ethische Themen aufgegriffen werden, sogar im Mathematikunterricht: „Klasse 7: Prozentrechnung und Rauchen – Der Wert der Prozentrechnung zur Abschätzung der Vorteile und Risiken des Rauchens“ (...) „Klasse 8/9: Mitgliederbeitrag im Sportverein (...)“. Der Verfasser fügt an: „Aus der Präsentation der verschiedenen Lösungsansätze entwickelte sich eine angeregte Diskussion, die in der Frage gipfelte: Was ist gerecht?“ (LADENTHIN/REKUS 2008, 94–98).

Werte in Mathematik

Methodisch kann bei der Auseinandersetzung mit Dilemma-Geschichten auf vielfältige diskursethische Teilmethoden zurückgegriffen werden

(vgl. MENDEL 2005, 74–94): Formulierung von Briefen oder Leserbriefen, Nachrufen oder Gedenktafeln, Kommunikations- und Einschätzungsspiele, Wertepyramiden, gelenkte Gruppendiskussionen. Die Bedeutung eines solchen Wertentwicklungs- und Wertkommunikationsansatzes ist evident: Werden Kinder und Jugendliche immer wieder in solche Dilemma-Geschichten verstrickt, dann steigt nachweislich ihre Sensibilität für die Komplexität ethischer Fragestellungen und ihre Fähigkeit zum begründet-differenzierten moralischen Urteil.

*Begründetes
moralisches
Urteilen*

Andererseits müssen die Grenzen eines diskursethischen Ansatzes verdeutlicht werden, die mit den Feststellungen von FRANZ E. WEINERT, dass der Wert unmittelbarer unterrichtlicher Methoden für die Lerndomäne der Handlungs- und Wertorientierung begrenzt sei, übereinstimmen: Durch das Auswendiglernen der Zehn Gebote ist noch niemand zu einem besseren Menschen geworden. Und FRITZ OSER formuliert dies in seinen Geboten für die Moralerziehung so: „Keine moralische Stimulierung zu höherer Stufe ohne Stimulierung moralischer Handlung“ (OSER 1996, 87).

Handlungsethik

Werte werden nicht durch Appelle, sondern durch Erfahrungen gelernt. Dabei spielen die Gefühle eine entscheidende Rolle, weil sie unabdingbar mit sozialen Erfahrungen verbunden sind.

(ZILLESSEN 2004, 172)

Kognitive Ansätze sind begrenzt, wenn es um ein zwischenmenschlich wirksames ethisches Lernen geht. Wie aber kann die Zuwendung zum anderen, welche von Herzen kommt (religiös gesprochen: Barmherzigkeit), wie kann das Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung geschult werden (vgl. NAURATH 2007, 58)? Moral hat vor allem eine affektive Dimension. Ein Reden über moralische Fragen reicht nicht aus, um den Anspruch und die Humanität einer Ethik im Leben und am eigenen Leib zu erspüren. Ethische Urteile bewähren sich erst in der Begegnung und im Handeln. Deshalb sind handlungsorientierte Primärerfahrungen unverzichtbar. Wenn Werteeziehung ein zentrales Element der Schulkultur ist, muss dies auch in konkreten Formen erkennbar sein.

*Wie kann man
Mitgefühl lehren*

Ein Vorzeigeprojekt für komplexes ethisches Lernen stellt das Modell „Compassion“ dar. Es wurde motiviert durch die kritische Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen (sinkende soziale Sensibilität, Entsolidarisierung der Gesellschaft), aber auch durch die skizzierte geringe Reichweite diskursethischer Ansätze. Es zielt auf die Entwicklung und Stärkung

*Compassion als
handlungsorientierte
Primärerfahrung*

sozialverpflichtender Haltungen unter Schülern. Diese arbeiten während der Projektphase mehrere Wochen in einer sozialen Einrichtung mit. Die Lehrkräfte betreuen die Praktikanten und bereiten das ganze Projekt unterrichtlich vor und nach. Die wissenschaftliche Auswertung ergab, dass Compassion-Projekte vor allem dann besonders nachhaltig waren, wenn die Sozialaktionen eng mit unterrichtlicher Vorbereitung, Begleitung und Reflexion verknüpft waren (vgl. MENDEL 2008, 289–308; KULD/GÖNNHEIMER 2000).

Unsere Hypothese lautet, dass das Sozialpraktikum in Verbindung mit Unterricht Handlungsbereitschaft im Sozialen fördert, wenn es gelingt, Schülerinnen und Schüler in unmittelbare Erfahrungen und Interaktionen zwischen Helfer und Adressaten zu verwickeln. Empathie und Kooperation, mit anderen Worten: Mitmenschlichkeit, erwachsen aus solchen Interaktionen. Sie werden im Gedächtnis behalten, wenn der Unterricht darauf immer wieder eingeht. Und sie werden verblassen, wenn das nicht geschieht.

(KULD/GÖNNHEIMER 2000, 22)

Umfassende Sozialprojekte können erst ab der Sekundarstufe durchgeführt werden; doch auch für Grundschulklassen gibt es zahlreiche Projekte, bei denen soziale Aktionen (z. B. eine Begegnung mit alten und kranken Menschen, die Beteiligung an Hilfsaktionen, ein Solidaritätslauf) durchgeführt oder ein soziales Handeln an der Schule (z. B. Patenschaftsmodelle, Tutorien, Hausaufgabenhilfe) eingeübt werden (vgl. MENDEL 2008, 397 f.).

Sozialpraktika Wenn in der Schule Börsenspiele (nicht unhinterfragt angesichts der Finanzkrisen der letzten Jahre), Betriebspraktika, fiktive Unternehmensgründungen, Erfinderwettbewerbe und Mathematik-Olympiaden eine Rolle spielen, so darf man auch die Sensibilisierung für soziale Fragen und gegebenenfalls die Platzierung von Sozialpraktika einfordern (vgl. zahlreiche „Best-practice-Beispiele“ in BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2008).

Vorbildrolle der Lehrenden

Vom Lehrer als Vorbild zu reden war in der pädagogischen Diskussion seit den 70er-Jahren schon fast ein Tabu. Wenn man sich mit der Lehrperson beschäftigte, dann unter rollen-, professions- oder kompetenztheoretischen Gesichtspunkten. Lernpsychologisch betrachtet kann allerdings die Bedeutung der Lehrperson für das Gelingen einer wertorientierten Erziehung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Frei nach PAUL WATZLAWICK formuliert könnte man sagen: „Man kann nicht nicht Vorbild sein!“ Es ist nicht mög-

lich, in der Schule der eigenen Wirksamkeit als Vorbild zu entkommen. WALTER EDELMANN beschreibt dies in seiner Lernpsychologie so: Lehrer können, ebenso wie die Eltern, Modelle sein für

- *angemessenes Sozialverhalten (z. B. Kooperation, helfendes Verhalten),*
- *angemessenes emotionales Verhalten (z. B. Äußerung und Kontrolle von Gefühlen),*
- *kognitive Leistungen (z. B. Art der Informationsverarbeitung),*
- *planvolles Handeln und Problemlösen (z. B. effizientes Handeln, Kreativität).* (EDELMANN 2000, 225)

Lehrer werden viele Jahre hinweg über mehrere Stunden von den Schülern wahrgenommen. Sie können durch zwei Elemente charakterisiert werden, die das Modell-Lernen fördern: Sie verfügen über Prestige und stehen in einem Beziehungsverhältnis zu den Schülern. Freilich gilt auch: „Leider ist festzustellen, dass Erwachsene nicht selten ein unangemessenes Modellverhalten zeigen.“ (EDELMANN 2000, 225)

*Modellrollen
der Erwachsenen*

Modell- und diskursethisch betrachtet stellt sich die Frage, wie die Lehrenden als Vorbilder ins Spiel kommen: Nicht als perfekte Gestalten, die ihre Eigenschaften, Werte und Normen auf die Schüler übertragen, sondern als Spiegelungspersonen, die zur Wert- und Personentwicklung von jungen Menschen dienen. Lehrer sollten daher in ihrem Verhalten transparent sein und ihre Regeln, Normen und Erwartungen begründen.

*Lehrende als
Spiegelungs-
personen*

Der Erzieher braucht kein sittliches Genie zu sein, um Charaktere zu erziehen, aber er muss ein ganzer lebendiger Mensch sein, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt; seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflusst sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen,

(BUBER 1986, 68)

Unterstützung erfährt die Bedeutung eines Lernens an anderen Personen durch die Theorie der Spiegelneuronen (vgl. BAUER 2010). Bestimmte Nervenzellen im Gehirn reagieren unmittelbar auf Bewegungen, Gesichtsausdrücke und Laute anderer Menschen. Wird das Verhalten anderer wahrgenommen, so löst dies eine Reaktion von Handlungsneuronen aus, ohne dass die Handlung selbst unmittelbar nachgeahmt werden muss. So lernen wir andere verstehen und lernen von anderen. Von der oben skizzierten Prozessdynamik aus – Ziel ist das zunehmend selbstreflexiv ethisch verantwortliche Individuum – wird man einfordern, dass über metatheoretisch angelegte Reflexionen diese unmittelbar wirkenden Lernprozesse bewusst

werden sollten. Aber es ist nicht von der Hand zu weisen, dass auch die Lehrenden durch ihr Verhalten stilbildend sein können. Das beginnt bei der Kleidung und führt über die Art des Tafelbilds und der Äußerungen über Kollegen bis hin zum Umgang mit den Schülern.

*Pädagogische Tage
im Kollegium*

Von da aus ergeben sich Anregungen, pädagogische Tage auch dazu zu nutzen, sich in einem Kollegium über die eigenen Werteprioritäten und Wirkungen Gedanken zu machen und zu überlegen, ob es so etwas wie einen gemeinsamen zustimmungsfähigen Wertekanon innerhalb des Kollegiums gibt. Von ganz entscheidender Bedeutung ist hier freilich auch der Schulleiter, der in seiner exponierten Stellung und von seiner Machtbefugnis her ganz wesentlich über das Klima an der Schule entscheidet.

Schulkultur

Gemäß der Pyramide (siehe S. 17) ist Werteerziehung nicht unmittelbar unterrichtlich steuerbar, sondern hängt maßgeblich von den schulischen Rahmenbedingungen ab. Nochmals FRANZ E. WEINERT: Der Erwerb von Wertorientierungen wird gefördert „durch Erleben einer Wertegemeinschaft (Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen)“ (WEINERT, nach HELMKE 2003, 25). Unter dem weiten Begriff der „Schulkultur“ wird hier eine Wertegemeinschaft verstanden, die sich immer wieder neu über entsprechende Rahmenvereinbarungen konstituiert. Solche Regeln des Zusammenlebens an der Schule konkretisieren allgemeine Werte, wie z. B. einen achtsamen, wertschätzenden und respektvollen Umgang in operationalisierte Handlungsformen hinein (z. B. konkrete Regeln der Kommunikation und des Umgangs, Grußformen, Feedback-Kultur, Umgang mit Menschen, Sachen und Räumen, Konfliktlösungsstrategien). Gemäß dem Prinzip der Komplementarität gelten diese Regeln gleichermaßen für die Lernenden wie die Lehrenden und die Leitungspersonen. Es gibt zahlreiche erkennbare Elemente, mit denen eine wertorientierte Schulgemeinschaft über den Unterricht hinaus gefördert wird: Streitschlichterprogramme, Patenschaftsmodelle oder Aktivitäten der Schülermitverantwortung.

*Schulkultur
prägt Werte*

Leitbild

Entscheidend ist, wie die Bausteine einer gemeinsamen Schulkultur gebildet werden. Viele Schulen haben sich in den letzten Jahren ein Leitbild gegeben, das genau solche Fragen des verantwortlichen Umgangs im Lern- und Lebensraum Schule anspricht; daran beteiligt waren Eltern, Schüler und Lehrer. Im Idealfall beschreiben solche Schulprofile, wozu sich die einzelnen Personengruppen verpflichten. Das Problem bei solchen Vereinbarungen besteht darin, dass sie zwar in einem lebendigen Prozess entstanden sind, dann aber zu in Stein gemeißelten (genauer: in Bits im Netz verpack-

ten) ethischen Katalogen werden, die zwar normativ gelten, aber für die nächste Generation der Schüler, Eltern und Lehrer nicht mehr begründet und besprochen werden. Wer dieses zentrale Element der Werteerziehung ernst nimmt, muss immer wieder von Neuem die vorhandenen Kataloge überprüfen oder neue Vereinbarungen treffen. Dies gilt auch für die Ebene der Klassengemeinschaft, wo entsprechende Verhaltensregeln nicht nur festgelegt werden, sondern wo auch geregelt wird, welche Konsequenzen Regelverstöße nach sich ziehen. *Werte leben.*

Ziel ist die Schaffung eines verlässlichen Rahmens, innerhalb dessen Lehren, Lernen und gemeinsames Leben vonstattengehen können. Es geht nicht darum, Werte zu predigen, sondern sie zu leben, soziales Miteinander nicht einzufordern, sondern zu praktizieren, nicht moralinsaure Regeln aufzustellen, sondern die heilsame Kraft vereinbarter Regeln für ein gutes Miteinander zu erspüren.

Operationalisierung der Wertediskussion

„Um ein Kind richtig zu erziehen, braucht man ein ganzes Dorf“, lautet ein afrikanisches Sprichwort.

Ein solch komplexes Modell einer Werteerziehung erfordert eine Operationalisierung auf allen Ebenen des Systems Schule und hat seinen Preis: Es kostet permanentes Engagement, Überzeugungskraft, gemeinsame Anstrengung, Geld und vor allem Zeit. Elemente einer solchen Operationalisierung sind beispielsweise

- die Ausbildung der Schulleiter,
- die Fortbildung der Kollegien,
- die Implementierung der konkreten Wert-Bildungs-Elemente im Schulprogramm (regelmäßige Reflexion des Leitbilds und der Schulkultur, Compassion-Modelle, Streitschlichter-Programme, kollegiale Begleitung),
- eine Konkretisierung in die Fachlehrpläne hinein,
- auf der systemischen Ebene die Institutionalisierung von Freiräumen für Fragen der Schulkultur (z. B. Klassenleiterstunden)
- und bereits eine Thematisierung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.

*Werteerziehung
betrifft alle Ebenen
von Schule*

Werte haben ihren Preis. – Lassen wir sie uns etwas kosten!