

Rüdiger Funiok

Erfahrungen, die subjektive Wertbindungen begründen, aber auch konfrontative Texte aus der Literatur oder Medienerzählungen bilden den Ausgangspunkt für schulische Gespräche über Werte. Auch wenn ein großer Teil dieser Erfahrungen außerhalb der Schule gemacht wird, sollten Bildungsinstitutionen Werte erfahren lassen und sie in einer geeigneten Didaktik reflektieren. Ebenso kann es bei der Mediennutzung zu wichtigen Werteerfahrungen kommen; sie sind in einer Medien (rezeptions)analyse nachträglich zu thematisieren.

Werteerziehung in der Schule

Von Normen und Werten

Werteverfall oder (nur) Wertewandel, Wertorientierung oder Verführung zum (bloßen) Konsum – bei derartigen Schlagworten sind nicht nur die Medien, sondern auch die Bildungsinstitutionen im Visier. Mit welchem Recht kann man von der Schule Werteerziehung erwarten? Geht das überhaupt in einer wertpluralen, interkulturellen Gesellschaft?

Einige begriffliche Klärungen oder Definitionsvorschläge vorweg:

Moral = Gesamtheit der in der Gesellschaft vorfindbaren moralischen Urteile, Normen, Ideale, Tugenden und Institutionen.

Ethik = wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bereich der Moral; Reflexionstheorie der Moral.

Wert = ein herzustellender oder zu erhaltender gesellschaftlicher Zustand, den man kollektiv für wertvoll hält im Sinne von maßgeblich, gesollt, verehrend; also eine Leitvorstellung, nach der sich das soziale Handeln richten soll. Man unterscheidet *moralische* von *moralisch indifferenten Werten*.

Norm = konkrete Verhaltensanweisung mit Wertbezug (zur Realisierung und Stützung von Werten). Es gibt verbotende und gebietende Normen oder *Pflichten*.

Verhältnis von Werten und Normen: Werte begründen das moralische Handeln, Normen begrenzen und sanktionieren es.

Wertewandel = Veränderung in den leitenden Zielvorstellungen; Teil des sozialen Wandels aufgrund ökonomischer, technischer, soziokultureller Veränderungen – heute zunehmend auch durch interkulturelle Austauschprozesse (im Rahmen der „Globalisierung“) hervorgerufen.

Normenwandel = weniger beachtete Ablösung von Normen durch neue – unter Umständen, um die „alten“ Werte unter neuen Bedingungen zu stützen.

Tugenden = auf Werte bezogene personale Handlungsmuster, Gewohnheiten, Haltungen (z. B. Kundenorientierung, Toleranz, Flexibilität).

Ethos = kollektive Wertbejahung und gemeinsames wertorientiertes Handeln im Sinne einer (berufs- oder gruppenspezifischen) „Wertkultur“.

Werthierarchie = eine gestufte Ordnung, in welche nicht nur Werte mit Gültigkeit im Nahbereich (Lebensgenuss, Offenheit in Beziehungen, Kollegialität im Beruf), sondern auch solche der nationalen und internationalen Gesellschaftspolitik (Achtung der Menschenrechte, Engagement für die sie stützenden sozialen Institutionen) aufgenommen sein müssen.

Wertbindung und Wertbildungsprozess = die sozialisatorisch, also primär nicht durch pädagogische Eingriffe beeinflusste individuelle Übernahme, Ablehnung, Neuaneignung von vorgefundenen, aber dann persönlich bejahten Werten.

Werteerziehung = Aufgabe von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Familie, Schule, Berufsausbildung), den stattgefundenen Wertbildungsprozess zu reflektieren und mit Mitteln familiärer Erziehung, schulischen Unterrichts, (wissenschaftlicher) Berufsbildung zu beeinflussen.

Gegenüber den Normen (Beispiele: von Kultusministerien erlassene Schulordnungen, die ungeschriebenen Gesetze einer Schulklasse) haben Werte etwas Attraktives, sie gehen – bei aller „Bindung“ – mit der Erfahrung von Freiheit, des Bei-sich-Seins, der Eröffnung von Horizonten zusammen. Normen haben gegenüber Werten etwas Restriktives, Einschränkendes, konkret Festmachendes; Normen sind bei Autoritäten beliebt, Werte dagegen werden angesprochen von begeisternden Anführern sozialer Bewegungen und von erzieherisch tätigen Lehrern. Es gehört zu deren modernen Rollenselbstbild, dass sie sich – als Anwälte der Freiheit ihrer Schülerinnen und Schüler – nicht völlig zu verlängerten Armen einer gesellschaftlich oder staatlich gewünschten Normorientierung machen lassen.

Der Prozess der individuellen Wertbindung und Wertbildung

Es gibt kein Reich von Werten unabhängig von Menschen, die sich von ihnen angezogen fühlen. Es gibt keinen himmlischen Vorrat, den die Erziehenden von oben herunterziehen müssen, um ihn den – noch leeren – Herzen der zu Erziehenden einzupflanzen im Sinne einer „Wertübertragung“. Außer auf der Ebene philosophischer Abstraktion gibt es Werte immer nur als subjektive Phänomene, als Güter und Ideale, von denen sich Menschen ergriffen fühlen, als personale Wertbindungen.

Nach Joas (1997; 2004) und Giesecke (2005, S. 33 ff.) entstehen *Wertbindungen* zunächst im Entwicklungsprozess als Herausbildung des Selbst, als Identitätsbildung; dabei werden die Werte der Bezugspersonen übernommen. Spätestens ab der Pubertät werden diese jedoch kritisch geprüft, teils verworfen, teils nochmals – dieses Mal aus eigener Wertenerfahrung und -einsicht – angeeignet. Aber auch, nachdem das Selbst geformt ist, verändern sich – bis ins dritte und vierte Lebensalter¹ hinein – Wertbindungen aufgrund von Erfahrungen, bei denen man über sich hinausgeführt wird (Selbsttranszendenz). Diese können sich in einem individuellen Selbstgespräch (z. B. in der freien Kommunikation mit dem Göttlichen) ereignen, bei einem sozialen Engagement, bei Wanderungen in der Natur oder als kollektive Ekstase bei „spirituellen“, politischen oder sportlichen Vergemeinschaftungserlebnissen.

Die bevorzugten Orte für Erfahrungen der Selbsttranszendenz liegen zum großen Teil außerhalb der Schule. Da macht eine Schülerin bei der Pflege eines krebserkrankten Verwandten die Erfahrung des Mitleidens mit jemand anderem, aber auch des Beschenktwerdens durch dessen Hoffnung auf ein geistiges Leben vor und nach dem physischen Tod. Diese Erfahrungen gilt es – nicht wertend und nur, soweit es von der Schülerin gewünscht wird – zum Thema des unterrichtlichen Wertgesprächs zu machen.

Didaktik der schulischen Wertereflexion und -konfrontation

Alle Schulfächer haben eine Wertedimension – nicht nur der Religions- oder Ethikunterricht. Die schulische Wertereflexion ist also ein *Unterrichtsprinzip* – und wie alle Unterrichtsprinzipien (z. B. Medienerziehung) abhängig von entsprechender Ausbildung der Lehrenden.

Der Arbeitskreis Forum Bildung (2001) nennt als sechste von sieben Zielbestimmungen moderner Bildungseinrichtungen den Punkt „Werte erfahren“:

VI. Werte erfahren

Orientierung im Wandel setzt – auch und gerade in Bildungseinrichtungen – Gelegenheiten zum Erfahren und Reflektieren von Werten und zur Entwicklung von Perspektiven voraus.

[...]

Werte lassen sich jedoch nicht abstrakt vermitteln. Bildungseinrichtungen müssen verstärkt Gelegenheiten schaffen zum Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten. Sowohl im Rahmen der konkreten Lernsituation (Unterricht) als auch bei der Gestaltung des gesamten Lernumfeldes (Schulkultur, Formen der Mit- und Selbstverwaltung) bedarf es einer Kultur des Miteinanders, die Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden Vertrauen entgegenbringt und ihnen die Chance gibt, Verantwortung zu übernehmen. Der Erwerb von Werten hängt von Alltagserfahrungen und von Vorbildern ab, die Werte vorleben.

Die personalen Wertbindungen, die subjektive Identifikation mit ihnen, bleibt also der wirksamste Ausgangspunkt der schulischen Wertereflexion.

„Das didaktische Grundmuster dafür ist die *Konfrontation*. Das heißt: Die bisherige Wertbildung der Schüler – wodurch immer sie erfolgt ist – wird konfrontiert mit solchen Werten und Normen, die im sachorientierten Unterricht – etwa in einem literarischen Text – zum Vorschein kommen. [...]

Aber diese Werte werden nicht als solche gelehrt – was die gebotene weltanschauliche Neutralität leicht verletzen würde –, sondern aus dem behandelten Material zum Vorschein gebracht und erörtert. [...] Das Ergebnis ist folglich prinzipiell offen – sowohl auf der sachlichen Ebene, wo es um unterschiedliche Interpretationen geht, die argumentativ entschieden werden müssen, als auch im Hinblick auf die Ebene der subjektiven Aneignung“ (Giesecke 2005, S. 135 f.).

Zu fragen wäre auch nach denjenigen Vorbildern oder Glaubenszeugen, welche die betreffenden Schülerinnen und Schüler für sich als glaubwürdige Repräsentanten dieser Wertbindung ansehen – aus der Familie sind das bei Jugendlichen eher die Großeltern als die Eltern. Zur Didaktik schulischer Werteerziehung gehören ferner Rituale des Schätzens von Werten, des öffentlichen Bekenntnisses zu Wertüberzeugungen (wie im Film *Club der toten Dichter* die Schüler dazu auf die Schulbänke steigen), das Benennen und „Beleuchten“ von Vorbildern (im Sinne einer Ahnengalerie).

Eine entsprechende Didaktik beginnt mit dem *Aufgreifen von Schülererfahrungen* (1), er-

Anmerkung:

1

Das dritte Lebensalter beginnt mit der Pensionierung (also zwischen 55 und 65 Jahren) und ist für die meisten ein aktives Lebensalter von ca. 20 Jahren, das vierte setzt – individuell verschieden – mit deutlich eingeschränkter Mobilität und/oder Orientierungsfähigkeit ein.



Im Film *Der Club der toten Dichter* bekennen sich die Schüler zu ihren Werteüberzeugungen.

weitert sie durch rationale, mehrperspektivische *Reflexion* (2), fragt nach dem gesellschaftlichen (und kontroversen) *Handlungsbezug* des Themas (3) und nimmt sich schließlich bewusst Zeit zur *individuellen Auswertung* des Lernprozesses (4) (die Erläuterung dieser vier Lernschritte des „ignatianischen Paradigmas“ findet sich in Funiok/Schöndorf 2000, S. 234 ff.).

Die Herkunft der eigenen Wertbindungen lässt sich gut mit Methoden der Biographie-Arbeit (vgl. Klingenberger 2003) erhellen. Um die individuelle Wertbindung in Unterrichtsgesprächen zu vertiefen, sollten solche Wertgespräche drei Momente enthalten (vgl. Ziebertz 1990):

- (1) Einmal das Moment *Wertklärung*: Wie sind die eigenen Werteorientierungen entstanden, welche Funktion hatten sie in der eigenen Biographie?
- (2) Das zweite Moment betrifft die *Wertentwicklung*: Wann und mit welchen neuen Zielen haben sich meine Werteorientierungen geändert? Wo ist das aktuell der Fall? Welche Erfahrungen oder „Vorbilder“ haben dabei eine Rolle gespielt?
- (3) Das dritte Moment verlangt *Wertargumentation* in einem begründenden Diskurs: Es geht um die Frage der rationalen Begründung eigener oder fremder „Moralen“. Solche Gespräche brauchen eine „Erwägungskultur“; diese wird verunmöglicht durch fraglose ‚Moralisierungen‘ oder durch Abwertungen des Standpunktes anderer.

Lehrer müssen sich dabei als Gesprächsmoderatoren bewähren. Das ist nur der Fall, wenn sie eine nicht direktive Gesprächsführung praktizieren können, wenn sie von allen Gesprächsteilnehmern die Achtung vor der Wertüberzeugung der anderen einfordern und durch eigenes Gesprächsverhalten vormachen können.

Der schulisch-institutionelle und der politische Kontext von Werteerziehung

Institutionen (und deren Gebäude) haben selbst Wertebotschaften. Uhl (1996) hat in einer gründlichen Studie alle wichtigen, in den 70er und 80er Jahren entwickelten Werteerziehungsmodelle auf ihre Wirksamkeit befragt. Er kommt am Ende auf die Wertkultur der Schule zu sprechen. Die Gestaltung des institutionellen Kontextes – klassischerweise als „indi-

rekte Erziehung“ bezeichnet – ist für ihn der wirksamste Weg, denn:

„Von allen kulturellen Gegebenheiten wirkt nichts so stark wie die Institutionen und die in ihnen verkörperten Traditionen, Normen und Verhaltensmuster. [...] Die direkten erzieherischen Handlungen [...] reichen nach Umfang und Wirkung bei weitem nicht an die Institutionen heran“ (ebd., S. 282).

Die Ideologie der Gruppe prägt das Denken und das Handeln des Einzelnen – im Guten und im Schlechten, bei Angehörigen oder Sympathisanten der NSDAP wie bei Mitgliedern von verfolgten Oppositionsgruppen (vgl. auch Giesecke 2005, S. 70ff.). Daher muss die schulische Wertreflexion durch ein *kongruentes schulisches Wertklima* gestützt werden. Dazu gehört auch, wie die Schulleitung mit Schüler- (und Lehrer-)Delikten umgeht: In einem durch Verschwiegenheit geschützten Vertrauensraum sind freie Geständnisse möglich, die dann zu Vergebung und Wiedergutmachung führen (vgl. Mertes 2004, S. 64ff.).

Diese Kontextabhängigkeit der Wertreflexion gilt auch für den gesellschaftlichen Raum. In der Bundesrepublik Deutschland besteht heute eine nicht zu leugnende Spannung zwischen kulturspezifischen Werteorientierungen (z. B. ausschließlich hedonistischer Lebensstil, vom Wohlverhalten der Frauen abhängige „Familienehre“) und demokratischen Grundwerten. Dass Letztere Priorität besitzen und daher (zu solidarischem Verhalten und Achtung der Freiheit auch von Frauen) verpflichtet, ist immer neu durch schulische, vor allem aber durch *öffentliche Wertediskurse* sicherzustellen. Mit Bezug auf die grandiose Missachtung der Menschenrechte und die Korruption der sie garantierenden politischen Institutionen während der NS-Zeit formuliert Giesecke (2005, S. 69ff.) die These: „Die grundlegenden Werte und Normen unseres privaten und gesellschaftlichen Lebens müssen politisch, also durch Macht, geschützt werden [...], in erster Linie durch den Staat und seine Gesetze. Aber auch in den gesellschaftlichen und geselligen sozialen Formationen, von der Schule über den Sportverein bis zur Gruppe in einem Jugendverband, bedürfen die jeweils *spezifischen Normen* eines Schutzes“ (ebd., S. 75).

Medieninhalte als Wertangebote

Auch bei unserer Mediennutzung machen wir Werteerfahrungen – es sind immerhin durchschnittlich zehn Stunden pro Tag und damit ein beträchtlicher Teil unserer wachen Lebenszeit, die wir mit Mediennutzung verbringen. Ignatius von Loyola, der Erfinder der geistlichen Übungen, hat auf seinem sechsmonatigen Krankenlager beim abwechselnden Lesen von Ritterromanen und Heiligenlegenden eine wichtige Entdeckung gemacht: die Wahrnehmung verschiedener Stimmungen oder „Geister“. Bereiteten ihm die Ritterromane nur eine kurze Freude, so war diese bei den Abenteuern der Heiligen zwar leiser, aber anhaltender. Er kam schrittweise dazu, die religiöse Wertorientierung als die ihm angemessenere zu betrachten, als Übereinstimmung mit seiner inneren Ausrichtung; so machte er die Erfahrung der eigenen Stimmigkeit mit diesen Werten.

Wir heute sind vom Medienangebot her nicht in einer solchen Mangelsituation, auch haben wir nicht so viel Ruhe zum Nachdenken wie er, der mit gebrochenem Bein monatelang das Bett hüten musste. Aber selbst, wenn uns unsere Rundumausstattung erlaubt, schnell und beliebig weiter zu zappen oder -zu klicken – es bleibt die Tatsache, dass uns die Erzählungen des Fernsehens, die Musik, die Bilder oder Texte aus dem Netz Handlungsmodelle und Stimmungsangebote machen, die wir mehr oder weniger bewusst verarbeiten. Und diese beiläufige Aneignung zu reflektieren – das ist der Zweck von Medieninhalts- und Medienrezeptionsanalyse, von medienpädagogischer Wertenerziehung.

Literatur:

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.):

Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn 2001

Funiok, R./Schöndorf, H. (Hrsg.):

Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung. Donauwörth 2000

Giesecke, H.:

Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. München 2005

Joas, H.:

Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main 1997

Joas, H.:

Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg 2004

Klingenberger, H.:

Lebensmutig. Vergangenes erinnern – Gegenwärtiges entdecken – Zukünftiges entwerfen. München 2003

Mertes, K.:

Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien [Ignatianische Impulse, 6]. Würzburg 2004

Uhl, S.:

Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1996

Ziebertz, H.-G.:

Werterziehung. Eine Perspektive für die Jugendarbeit? In: Deutsche Jugend, 38/1990, S. 404–411

Dr. Rüdiger Funiok ist Professor für Kommunikationswissenschaft und Pädagogik an der Hochschule für Philosophie München (staatl. anerkannt, in Trägerschaft des Jesuitenordens) und dort Leiter des Instituts für Kommunikationswissenschaft und Erwachsenenpädagogik.

