

Gauger, Jörg-Dieter

Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*. Freiburg, Br. : Centaurus 2009, S. 81-123. - (Schulpädagogik; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Gauger, Jörg-Dieter: Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit
- In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*. Freiburg, Br. : Centaurus 2009, S. 81-123 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34191 - DOI: 10.25656/01:3419

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34191>

<https://doi.org/10.25656/01:3419>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Werterziehung im Fokus schulischer Bildung

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Freiburg 2009

Der Herausgeber, Prof. Dr. Toni Hansel, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8255-0753-4

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2009

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Titisee-Neustadt
Satz: Vorlage des Herausgebers

Zum Inhalt

VORWORT	5
---------------	---

„Neue“ - „Alte“ Themen?

KLAUS HOCK	11
------------------	----

1 GRÜßWORT DES REKTORS DER UNIVERSITÄT ROSTOCK: WERTERZIEHUNG – EINE NEUE AUFGABE DER SCHULE?	11
--	----

TONI HANSEL.....	15
------------------	----

2 WERTERZIEHUNG UND MODERNE	15
-----------------------------------	----

2.1 <i>Viele offene Fragen – kaum verlässliche Antworten!</i>	15
---	----

2.2 <i>Gesellschaftliche Eckpunkte der Wertedebatte</i>	16
---	----

2.3 <i>Literatur</i>	25
----------------------------	----

HANS-WERNER JENDROWIAK	27
------------------------------	----

3 KOMPETENT UND GEBILDET DURCH ERZIEHUNG – DER WEG ZUM GEBILDETEN MENSCHEN.....	27
--	----

3.1 <i>Grundlagen der Erziehung</i>	27
---	----

3.2 <i>Erziehung als Ganzheitsprinzip</i>	34
---	----

3.3 <i>Erziehung begründet Bildungsqualität</i>	37
---	----

3.4 <i>Literatur</i>	48
----------------------------	----

Ist Werterziehung eine moralische Kategorie?

MARKUS SCHMITZ51

- 4 WAS IST WAHRHEIT? THEORETISCHE GRUNDLEGUNG MIT EINER ANMERKUNG ZUR PÄDAGOGISCHEN RELEVANZ 51

DIETER NEUMANN..... 65

- 5 ZUR NATUR DER MORAL – DAS PROBLEM DER WERTE-ERZIEHUNG IN DER SCHULE.....65

Verantwortung der Politik für schulische Werterziehung

JÖRG-DIETER GAUGER81

- 6 VERANTWORTUNG DER POLITIK FÜR WERTORIENTIERTE ERZIEHUNG IN EINER WERTRELATIVEN ZEIT 81

- 6.1 „Bewerten“ als anthropologische Grundgegebenheit..... 81
- 6.2 Werte und Wertedebatten..... 81
- 6.3 Wertedebatten als Krisen – und Verlustdebatten..... 83
- 6.4 Was verbirgt sich hinter dieser Suche nach „Werten“? 86
- 6.5 „Werte“ als Sammel- und Signalbegriff 90
- 6.6 „Wertekataloge“ und das Problem der Umsetzung..... 91
- 6.7 „Werterziehung“ in Landesverfassungen und Parteiprogrammen 93
- 6.8 Theorie und Minimalprogramm?..... 100
- 6.9 Erziehen in einer „wertlosen“ Welt?..... 102
- 6.10 Die grundlegende Bedeutung der Familie 111
- 6.11 Anhang..... 112

JAN-HENDRIK OLBERTZ	125
7 BILDUNGSPOLITIK – EINE ERFAHRUNGSBERICHT	125

Werterziehung und Sprache

RALPH MOCIKAT.....	135
8 DEUTSCHE SPRACHE IN SCHULE UND WISSENSCHAFT	135
JOSEF KRAUS.....	147
9 BILDUNGSOFFENSIVE DURCH STÄRKUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE	147
9.1 <i>Sünden wider den Deutschunterricht.....</i>	<i>148</i>
9.2 <i>Muttersprache: Basis für Persönlichkeitsentwicklung und Identität.....</i>	<i>150</i>
9.3 <i>Offensive für Schulbibliotheken.....</i>	<i>151</i>
9.4 <i>Denglisch als Protzsprache der „Bildungs“-Politik.....</i>	<i>152</i>

Werterziehung und Lebenszusammenhang

WINFRIED HOLZAPFEL.....	155
10 DER SCHULLEITER – DIE INNENSEITE EINES AMTES	155
10.1 <i>Innere Prinzipien und oberster Zweck.....</i>	<i>156</i>
10.2 <i>Äußere Prinzipien und differenziertes Regelwerk.....</i>	<i>159</i>
10.3 <i>Innere Prägung und pädagogischer Takt.....</i>	<i>162</i>
10.4 <i>Der Freiraum des Lehrers und das Vergnügen an Fortbildung.....</i>	<i>163</i>
10.5 <i>Persönliche Reflexionen und professionelle Distanz.....</i>	<i>165</i>
10.6 <i>Schulalltag und pädagogischer Optimismus.....</i>	<i>170</i>
10.7 <i>Leitbild und Perfektibilität.....</i>	<i>174</i>

FRANK HAACKER / FRANK STEFAN BECKER.....	177
11 WAS HEUTE VON INGENIEUREN VERLANGT WIRD – UNTERSCHIEDLICHE WERTE UND NORMENKOMPETENZEN VON MITARBEITERN UND IHRE RELEVANZ FÜR DEN EINSATZ IN DER UNTERNEHMERISCHEN PRAXIS.....	177
11.1 <i>Einleitung.....</i>	178
11.2 <i>Elektromarkt und Arbeitsumfeld.....</i>	183
11.3 <i>Einsatzbereiche für Ingenieure.....</i>	186
11.4 <i>Benötigte Fähigkeiten: Die Sicht der Berufsanfänger.....</i>	188
11.5 <i>ZVEI-Umfrage zu den Wünschen der Unternehmen.....</i>	190
11.6 <i>Weitere Befragungen von Unternehmensvertretern.....</i>	195
11.7 <i>Internationalisierung.....</i>	198
11.8 <i>Karriereanforderungen: Einstieg und Aufstieg.....</i>	201
11.9 <i>Zusammenfassung.....</i>	204
11.10 <i>Literatur.....</i>	204
 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	 207
 NAMENSREGISTER	 209
 AUTORENREGISTER.....	 213

6 Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit

6.1 „Bewerten“ als anthropologische Grundgegebenheit

Zur anthropologischen Grundausrüstung des Menschen gehört individuelles Wertebewusstsein oder Wertgefühl. Daher hat jeder Mensch „Werte“, denn er „bewertet“, individuell, täglich, alltäglich, nach Geschmack, Bildungsstand, nach Gefühl oder rational, nach subjektiv-eigenen Maßstäben, nach Konvention, nach dem mainstream. Er bewertet ökonomisch, moralisch, ästhetisch, nach wertvoll und nicht wertvoll, nach gut und schlecht, schön und hässlich, angenehm und unangenehm, zu „erstreben oder zu vermeiden, gar abzulehnen. Bewertungen liegen gewählten Lebensstilen ebenso zugrunde wie Konsumgewohnheiten welcher Art auch immer. Zu diesen subjektiven Bewertungsakten treten gesellschaftliche (heteronome) hinzu: Recht und Gesetz, dominierende Moralvorstellungen, philosophisch oder theologisch begründete Ethiken, ästhetische Konsense.

6.2 Werte und Wertedebatten

Davon zu unterscheiden sind öffentliche „Wertedebatten“, also das Reden über „Werte“/„Bewertungen“, die möglichst viele teilen, am besten „die“ Gesellschaft,

und die kollektivem Urteilen, Handeln, Verhalten zugrunde liegen sollen. Dabei geht es also nicht um individuelle Wertpräferenzen, deren Zahl unendlich ist, sondern um kollektive, „sozial“ wirkungsvolle Werte, die als allgemeine Grundüberzeugungen und daher als regulative Ideen oder Standards das Selbstverständnis einer Gesellschaft prägen und dadurch, dass sie in individuelles Urteil und Verhalten überführt werden und eingehen sollen, auch die Einstellungen des Einzelnen prägen.

So sind etwa die sogenannten „Grundwerte“ – üblicherweise die Trias Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität – positive Leitvorstellungen, von denen „wir“ überzeugt sind, dass sie unsere politische Kultur, unser gesellschaftliches Zusammenleben wie auch die persönlichen Einstellungen prägen sollen. Ihnen liegen historische Erfahrungen mit anders gearteten Wertsystemen ebenso zugrunde wie weltanschauliche/religiöse Begründungskontexte. Daher verstehen „wir“ sie als grundlegend für menschliches Zusammenleben und staatliche und gesellschaftliche Ordnung; sie schlagen sich nieder in der grundgesetzlich abgesicherten Konzeption des demokratisch freiheitlichen und sozialen Rechtsstaates, der auf der Grundlage der Menschenwürde seine politischen Ziele in der Sicherung und Mehrung individueller und politischer Freiheit, sozialer Gerechtigkeit, sowie innerem und zwischenstaatlichem Frieden sieht. Allerdings zielen solche Begriffe auf eine äußerst abstrakte Sinnbestimmung individueller und gesellschaftlich-politischer Existenz.

Um sie konkreter werden zu lassen, kann man sie weiter differenzieren und zwischen Normen, Tugenden und Leitbildern unterscheiden, die verschiedene Ebenen des Konkreten beschreiben: Normen, Rechtsnormen etwa und die ihnen gegenüber geforderte Rechtstreue, ungeschriebene Verhaltensregeln – man tut das oder jenes nicht – oder die wohl einfachste und geistesgeschichtlich wirkungsvollste Norm, die 10 Gebote: Die Ehe als Wert schlägt sich nieder im normativen Gebot: „Du sollst nicht ehebrechen“. Hier gehen Recht und Moral zusammen, beiden beruhen auf Geboten und Verboten.

Eng in Zusammenhang damit steht die zweite Ebene, nämlich die der Tugend, die auf individuell erworbene Eigenschaften und Einstellungen abstellt und der die heute geführte Wertedebatte im wesentlichen gilt: Pflicht wird zu Pflichtbewusstsein, Soli-

darität zu Solidaritätsgefühl, Leistung zu Leistungsbereitschaft, Verantwortung zu Verantwortungsbereitschaft, Gerechtigkeit zu Gerechtigkeitssinn, Freiheit zu Freiheitssinn, Ehre zu Ehrgefühl usf.

Eine dritte konkrete Ebene ist die der Leitbilder. Dabei handelt es sich als um „wertvoll“ empfundene Vorstellungen über Handlungsformen, Mittel und Ziele; sie erhalten durch die Beziehung auf Grundwerte Begründung und Legitimation. Leitbilder sind zum Beispiel die freiheitliche Demokratie, die soziale Marktwirtschaft oder die Generationensolidarität. Zu Leitbildern kann man auch normative Anforderungen an Persönlichkeiten rechnen, z.B. den Typ des „guten“ Unternehmers oder den Typ des „guten“ Familienvaters, dem der jeweils schlechte kontrastiert. Dass Konrad Adenauer zum „besten Deutschen“ gewählt wurde, hat sicher etwas damit zu tun, dass er den Typ des „guten“ Politikers bis heute zu verkörpern scheint.

Damit sei zunächst einmal verdeutlicht, was unter dem Stichwort „Werte“ so alles verstanden werden kann: Von den sog Sekundärtugenden einfachster Art bis hin zu hochabstrakten Wertgebilden.

6.3 Wertedebatten als Krisen – und Verlustdebatten

Wenn über „Werte“ öffentlich diskutiert wird¹, handelt es sich üblicherweise um Krisen- und/oder Verlustdebatten. Gefühlte oder reale Krisen, das sind insbesondere politisch, wirtschaftlich, sozial induzierte, aber auch als alle betreffendes Problem empfundene Herausforderungen wie Zuwanderung aus fremden Kulturkreisen, Gewaltbereitschaft, Kriminalität, Bedrohungen von außen, Umweltfragen. All das regt hierzulande immer wieder Diskussionen an, mit welchen „Werten“ man diesen Herausforderungen zu begegnen habe, ökonomisch etwa mit mehr Leistung, mehr Eigenverantwortung, mehr Freiheit, Unternehmergeist, ökologisch mit „Umweltbe-

¹ vgl. etwa Liv MOHN u.a (Hg.), Werte. Was die Gesellschaft zusammenhält (Gütersloh 2007).

wusstsein“ zugunsten der „Bewahrung der Schöpfung“, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt mit mehr „Patriotismus“ oder für die Zuwanderung mit einer wertebezogenen „Leitkultur“.

Wenn es nicht darum geht, bislang noch gültige ethische Vorstellungen neu zu formulieren, etwa bei der Beseitigung bislang ethisch begründeter Beschränkungen in bestimmten Forschungszweigen, oder Wertebalancen neu auszutarieren, etwa beim Verhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie (derzeit steht die Ökologie im Vordergrund, weil die Wirtschaft zu laufen scheint), handelt es sich üblicherweise um Verlustdebatten, weil eben „Werte“ auf welchem Wege auch immer abhanden gekommen seien und jetzt dringend (wieder) benötigt würden. Es mag sein, dass 2007 viele solcher Debatten nicht mehr so intensiv geführt werden wie noch in Jahren zwischen 2000 und 2006 (die Patriotismusdebatte etwa schwächt sich derzeit deutlich ab), weil das Krisengefühl schwindet, ob die derzeitige wirtschaftliche Erholung als „der“ integrierende Faktor nun von Dauer oder nur kurzfristig sein mag. Aber andere „Wertfragen“ bleiben uns sicher erhalten, und immerhin ist die derzeit in den Feuilletons veranstaltete Suche nach dem „Konservativen“ ja ebenfalls eine Wertedebatte: auch hier ist offenbar etwas abhanden gekommen, nach dem (wieder) gesucht wird.

Daher ist kein Zweifel: „Werte“ und das Reden über sie sind „in“². Wer über Werte redet oder appelliert, wir müssten wieder welche oder wieder mehr davon haben oder meint, wir hätten in jedem Falle die falschen, liegt im Trend. Ulrich WICKERT hat das vor zehn Jahren schon vorgemacht – „Der Verlust der Werte“ –, Peter HAHNE stand über Wochen ganz oben auf der Bestsellerliste des „Spiegel“ und räsoniert wöchentlich in der Bild am Sonntag über Wertethemen. „In welche Zukunft predigen wir unsere alten zivilen Werte?“ fragt Botho STRAUB im „Spiegel“ (7/2006); vor wenigen Monaten konnte man in der Süddeutschen Zeitung ein Interview mit dem Schauspieler Bruce WILLIS lesen: Frage: „Wie sieht es aus, das Wertesystem?“ Antwort: „Ich bin ein guter Dad, liebe (also) meine Familie und liebe meine Heimat ... wir müssen „unsere Auffassung von Gerechtigkeit verteidigen, unsere Ethik, unsere

² zum folgenden s. die Zusammenstellung in: Kulturspiegel vom 25. Februar 2006.

Grundsätze“. Auch die Politik steht nicht zurück. Baden-Württembergs SPD-Spitzenkandidatin Ute VOGT zog 2006 mit dem Spruch: „Geradlinig, zupackend, wertebewusst“ in den Wahlkampf, die CDU veranstaltete in Berlin ebenfalls 2006 einen Wertekongress und formulierte das interessante Motto „Neue Gerechtigkeit durch mehr Freiheit“. Die SPD beharrt darauf, die Partei der „sozialen Gerechtigkeit“ zu sein, was immer das sein soll, die PDS macht ihr das streitig, Altbundespräsident HERZOG fordert „Vorfahrt für Werte“, der verstorbene Johannes RAU gab 2005 ein Buch heraus „Was die Werte wert sind“, die Gattin des vormaligen Bundeskanzlers Doris SCHRÖDER-KÖPF mahnt die Deutschen, man müsse wieder mehr erziehen und den Kindern Werte vermitteln, der vormalige SPD-Parteichef PLATZ-ECK sinnierte über „preußische Tugenden“, die die Deutschen sich wieder zu eigen machen müssten. Schließlich verurteilt PAPST BENEDIKT den grassierenden „Wertelativismus“, mit dem „Weltjugendtag“ verbanden manche eine „Renaissance der Werte“, gar des Religiösen³, aber eher pessimistisch scheint Showmoderator Thomas GOTTSCHALK gestimmt: „Die Werte sind völlig verrutscht“, wie immer man sich das bildlich vorstellen mag. Die Patriotismus- oder auch die wiederbelebte Leitkulturdebatte hat natürlich auch etwas mit Werten zu tun, sei es mit „abendländischen“ oder „freiheitlich demokratischen“ oder religiös begründeten. Denn richtig ist natürlich: Jede Kultur unterscheidet sich von einer anderen nicht nur durch unterschiedliche historische Herkunft oder Äußerlichkeiten, durch andere Sitten, Regeln und Gebräuche, sondern auch durch unterschiedliches Welt-, Gesellschafts- und Menschenbild und daher unterschiedliche Wertevorstellungen, sonst würden wir ja über Integration nicht reden müssen. Zwischen der Scharia und dem deutschen Grundgesetz gibt es offensichtliche Wertkonflikte. Auch die bildungspolitische Debatte unterbricht manchmal das übliche Reden über Strukturen, PISA oder Schuldige an vermeintlichen Misereen v.a. dann, wenn gesellschaftliche Probleme auftreten, Gewalttätigkeit, Rechts- oder Linksradikalismus: da wird appelliert, werden Programme aufgelegt, die das wieder richten sollten. Aber auch auf der untersten Ebene des alltäglichen Um-

³ vgl. Wolfgang BERGSDORF, Rückkehr des Religiösen in die Gesellschaft, in: Ders., Herausforderungen der Wissensgesellschaft (München 2006) 161ff.

gangs ist Bewegung hin zu mehr „Werten“: Erziehungsverträge, weil es offenbar an banalen Erziehungsformen mangelt, Kopfnoten, schulinterne Einübung zur Gewaltvermeidung, Schuluniformen, um dem Konsumdruck entgegenzuwirken, elementare Benimmvorschriften, etwa als eigenes Fach in Bremen oder als fachübergreifendes Prinzip wie im Saarland. Das Buch „Manieren“ eines äthiopischen Prinzen hat sich sehr gut verkauft. Kurse über Tischmanieren sind in, der Tanzkurs scheint eine Renaissance zu erfahren, ja sogar die Krawatte wird als Zeichen neuer „Bürgerlichkeit“ gefeiert.

6.4 Was verbirgt sich hinter dieser Suche nach „Werten“?

Erstens: Reagiert wird, wie bereits betont, auf den Verlust von etwas, was wieder oder erneut für wertvoll erachtet wird⁴, und zwar dergestalt, dass diverse Suchbewegungen zusammenfließen: Was „oben“, in der Politik, in der Wissenschaft, in den Medien, insbesondere in den Feuilletons an Wertedebatten angestoßen wird, soll „unten“ auf Resonanz stoßen, was aber nur dann eintritt, wenn dort dafür schon ein Sensorium und damit ein Resonanzboden, also eine Grundströmung dafür vorhanden ist, sonst würden solche Initiativen ins Leere laufen. Das Gefühl des Verlusts und das Bedürfnis, wieder mehr an Werten haben zu müssen, muss „oben“ und „unten“ korrelieren. Nur: Was ist uns abhandengekommen?

Der intensive Ruf nach „Werten“ ist sicher eine Reaktion darauf, dass – mit leicht kulturpessimistischem Zungenschlag – ein vorangehender „Wertewandel“ diagnostiziert wird, den man als nicht positiv empfindet, vielmehr als „Verfall von Werten“ oder in der abgemilderten Form als Verschiebung sog. Wertpräferenzen oder neuen „Werthierarchien“. Verbunden wird dieser bundesrepublikanische „Wertewandel“ mit den 60er Jahren, „68“ steht hier als kollektives Symbol; die jungen Länder erle-

⁴ vgl. auch den Beitrag von Th. PETERSEN, „Das Bürgerliche – ein verwaarloster Garten“, in: FAZ vom 14. November 2007.

ben jetzt die Fernwirkungen. Im SED-Sozialismus waren zuvor andere Werthierarchien maßgebend, die sich zu den „westlichen“ als Gegenbilder empfanden. Mitte der 60er Jahre, also auf der Grundlage als ungefährdet empfundenen wirtschaftlichen Wohlstands, setzen Hinweise ein, dass bisher handlungsleitende Werte im Zerfall begriffen oder nicht mehr in dem Maße wie früher anerkannt wurden und verbindlich waren. Es ist in unserem Zusammenhang bezeichnend, dass das 1970 erschiene „Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe“⁵ den Begriff „Wert“ nur in Bezug auf die Werturteilsdebatte in der Pädagogik nennt; die heute so beliebte „Werterziehung“ kannte man damals noch nicht, wohl deswegen, weil es sich dabei bezog auf die Schule (noch) um eine Selbstverständlichkeit handelte und das sie umgebende „öffentliche“ Wertsystem als intakt empfunden wurde. Erst in den 70er Jahren setzt die Diskussion um und die Gegenbewegung zu „68“ ein; erinnert sei nur an die Beiträge von Christa MEWES, Hans MAIER oder Gerd Klaus KALTENBRUNNER im Herder-Verlag.

In der sozialwissenschaftlichen Debatte um diesen Wertewandel werden dafür verschiedene Begriffe geprägt, die aber alle in die gleiche Richtung weisen: Robert INGLEHART nennt es den Wandel von sog. materiellen zu sogenannten postmateriellen Werten, Helge PROSS spricht von Hedonismus, Felix von CUBE von „Egoismus“, Ulrich BECK von „Individualisierungsschub“, Helmut KLAGES unterscheidet „Wertgruppen“, d.h. zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten; zu ersteren rechnet Klages etwa Disziplin, Leistung, Pflichterfüllung, Selbstbeherrschung, Treue, Enthaltbarkeit, zu letzteren etwa Emanzipation, Partizipation, Autonomie, Genuss, Abenteuer, Ausleben emotionaler Bedürfnisse, Selbstverwirklichung. Dabei geht es nicht um Ablösung der einen durch die andere „Wertgruppe“, sondern um die Verschiebung der Präferenzen zugunsten der zweiten. Es ist bezeichnend, dass Oskar LAFONTAINE die sog. Sekundärtugenden in der Auseinandersetzung mit Helmut SCHMIDT einmal dahingehend charakterisiert hat, mit ihnen könne man auch ein KZ führen.

⁵ Hg. von J. SPECK/G. WEHLE (München 1970).

Allerdings bleibt der Werte„wandel“ hin zu mehr Selbstentfaltung und Individualisierung der Lebensstile mit hohem, politisch wie gesellschaftlich zu garantierendem Sicherheitsbedürfnis verbunden. Genau deshalb wurden ja in den ökonomischen Verwerfungen der letzten Jahre wieder die „alten Werte“ beschworen, klagte man über jahrzehntelang gewachsene Anspruchshaltung in weiten Teilen der Bevölkerung, ohne dass ein entsprechender Zuwachs an Pflichtbewusstsein, Anstrengungsbereitschaft, Eigeninitiative, Eigenverantwortung und an anderen für die Zielerreichung notwendigen Einstellungen, etwa der Bildungsbereitschaft, festzustellen gewesen wäre. Bezogen auf die Jugend hat die vormalige Grünen-Abgeordnete Beate SCHEFFLER das Resultat damaliger „Werterziehung“ auf folgenden Punkt gebracht: „Wir haben unsere Erziehungsziele nicht erreicht. Statt der mündigen, sozial und ökologisch engagierten Jugend hat unsere Erziehung eine Spezies hervorgebracht, die zum überwiegenden Teil egozentrisch, konsumorientiert und im schlimmsten Falle sogar gewalttätig und fremdenfeindlich ist.“ Symptomatisch dafür mag die Antwort eines Berufsschülers auf die Frage sein, ob er sich nicht mehr anstrengen wolle, um einen guten Job zu bekommen: „Wieso? Wir kriegen Sozialhilfe, daneben habe ich noch ein paar Geschäftchen – das reicht mir.“ Daraus lässt sich zugleich ein verändertes Verhältnis zur Bildung ableiten. Bildung hat keinen Wert, Karriere über Bildung wird problematisch, Leistungsverweigerung gilt als zu tolerierende Selbstverwirklichung („kein Bock“). Persönliche Zukunft wird auf eine fortgeschriebene positive Gegenwartsbefindlichkeit reduziert (warum etwas leisten - mir geht doch gut), das betrifft Jungen offenbar mehr als Mädchen. „Untere Milieus“ in einem dicht gestrickten „sozialen Netz“ verbinden sich mit Orientierungssicherheit und milieubezogenem Selbstwertgefühl (warum verlassen?). Das betrifft nicht nur deutsche, das betrifft zugleich Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund, die sich der Integration verweigern; bei letzteren kommt noch hinzu, dass sie ihr Selbstbild aus religiöser Abgrenzung beziehen.

Zweitens: Reagiert wird auf das offensichtliche, weil Nachfrage erzeugende individuelle wie gesellschaftliche Bedürfnis nach Orientierung und damit auf Suchbewe-

gungen innerhalb der Gesellschaft. Man beginnt wiederzuentdecken: Je moderner, je individueller, je pluralistischer Lebensführung und Lebensstile, desto intensiver die Suche nach Orientierung etwa durch Beratung (Ratgeber aller Art haben Konjunktur), desto klarer die Erkenntnis, dass Regeln und Formen nicht nur repressiver Natur sind und die Selbstverwirklichung hindern, sondern vielmehr – eine alte soziologische Binsenweisheit – das Leben entlasten können oder das Leben ästhetisch bereichern. Wenn das Schulwesen in freier Trägerschaft immer stärker nachgefragt wird, so deshalb, weil sich die Eltern für ihre Kinder normative Orientierung durch ein besonderes pädagogisches, insbesondere wertorientiertes oder religiöses Konzept wünschen, das sie woanders vermissen.

Man scheint zum dritten wiederzuentdecken, dass die Gesellschaft gemeinschaftsstiftender bzw. gemeinschaftsbezogener, altruistischer Wertbestände bei den einzelnen bedarf. Die Patriotismusdebatte zielte auf Gemeinsinn und nationalen Zusammenhalt ab (man könnte sie auch als Ringen um [mehr] Nationalbewusstsein bezeichnen), um sich nicht weiter zu atomisieren, sondern den inneren, emotional begründeten Zusammenhalt auch in der ökonomischen Krise zu wahren; auch Formulierungen wie „US-Heuschrecken“, die es abzuwehren gelte, oder „Fremdarbeiter“ (Oskar LAFONTAINE) spielten auf der nationalen Klaviatur, das appelliert an entsprechende, vorher eher verdeckte Instinkte. Oder es müssen neue Herausforderungen gemeinsam angegangen werden. Der angedrohten Klimakatastrophe, mag sie nun eingeredet oder real sein, lässt sich nicht allein durch Zwang, also gesetzliche Regelungen, begegnen, es bedarf auch eines entsprechenden „ökologischen“ Bewusstseins der Bevölkerung und einer entsprechenden Ethik des Verzichts, und gleiches gilt für die geforderte „Generationensolidarität“ angesichts der demographischen Entwicklung. Auch in Bildung und Erziehung scheint sich ein Umdenken einzustellen. Die Aufstiegsphase der Bundesrepublik in den 50er und frühen 60er Jahren, lange als miefige, restaurative, klerikal, „wilhelministisch“ geprägte Zeit bewertet, scheint gerade in Bildung und Erziehung – „bildungsbürgerlich“ ist ja in der Kulturszene kein Kompliment – wieder Leitfunktion zu bekommen: Als „konservativ“ verschriene

Einstellungen gewinnen offenbar wieder Resonanz, weil sich damit zumindest das Gefühl verbindet, dass „Freiheit“ und „Beliebigkeit“ nicht identisch sind. Der stупende Erfolg des Büchleins „Lob der Disziplin“ des vormaligen Leiters von Salem Bernhard BUEB mit 150.000 verkauften Exemplare belegt ja nicht nur die (Erziehungs-)Unsicherheit im Umgang mit einer früher als selbstverständlich geltenden Tugend, sondern auch die Hoffnung auf Heilung.⁶

Man scheint zum vierten darauf zu reagieren, dass es nicht nur Fortschritt, sondern auch Fortschrittskosten gibt, dass technischer Fortschritt und „humaner“ Fortschritt nicht unbedingt in eins zusetzen sind: Inwieweit dürfen wir, was wir können? Auch hier steigt der Moralbedarf, politisch, gesellschaftlich individuell, und damit das Bedürfnis nach leitenden „Werten“.

6.5 „Werte“ als Sammel- und Signalbegriff

Wir brauchen für unsere pädagogischen Überlegungen den Wertegriff nicht weiter zu vertiefen: Natürlich betrieb schon SOKRATES „Wertphilosophie“, als er auf der Agora Athens der Frage nachging, was denn eigentlich „gerecht“, „gut“, „schön“, „tapfer“ usf. sei und worauf PLATON die Ideenlehre gründete. Der Begriff selbst als ethischer Begriff ist eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts; zunächst war er ein ökonomischer: Adam SMITH führte die Begriffe des Gebrauchswertes, des Realwertes oder des Tauschwertes in die ökonomische Debatte ein. Er wird dann zu einem ethischen Begriff, in Wertethik und philosophischer Werttheorie, wobei diese Entwicklung wiederum eine Reaktion darstellt auf die im 19. Jahrhundert eingetretenen Erfolge der Naturwissenschaften und Technik und deren Wirklichkeitsverständnis. Mit der Absage an metaphysisches Denken und metaphysische Weltdeutung, wie sie zuvor vor allem von der Religion geleistet wurde, auf der auch Moral und Ethik we-

⁶ vgl. auch die Einschätzung von S. ORTH, Gemaßregelte Erzieher, in: Herder Korrespondenz 2/2007, 55ff.

sentlich gründeten, gerät die Ethik in eine fundamentale Krise. NIETZSCHE forderte bekanntlich die „Umwertung aller Werte“. Die Beschäftigung mit Werten und ihrer Geltung führte zu höchst elaborierten Gedankengebäuden, erinnert sein etwa an den Neukantianismus, an Max SCHELERS Wertethik oder an die „Ethik“ Nikolai HARTMANNs. Solche Versuche sind heute zwar fachspezifisch bedeutsam, aber wir können es erheblich tiefer hängen und hier nur festhalten, dass es sich um einen Sammel- und Signalbegriff handelt, hinter dem sich die sog. „Grundwerte“, ebenso verbergen können wie Rechtsnormen und die ihnen gegenüber geforderte Rechtstreue, religiös begründete Normen, Tugenden, individuelle wie sozial wirksame, Leitbilder, ungeschriebene Verhaltensregeln.

6.6 „Wertekataloge“ und das Problem der Umsetzung

Es leuchtet zudem unmittelbar ein, dass es eine leichte Aufgabe ist, sie konkret zu formulieren, weil konsensfähig ist, was für einen Menschen wir uns wünschen und wie wir uns ihn nicht wünschen. Wolfgang BREZINKA⁷ hat einmal in pädagogischer Absicht das positive und das negative Bild gegenüber gestellt: Zum ersten Vertrauen, ein „Urvertrauen“, zum Leben und zur Welt stößt auf die Gegenhaltungen: Angst, Mutlosigkeit, Verdrossenheit, Verweigerungsmentalität. Zum zweiten die Bereitschaft zur Selbsterhaltung durch eigene Anstrengung trifft auf die Gegenhaltungen: Arbeitsscheu, Leistungsunwilligkeit, Trägheit, Bequemlichkeit, Faulheit, Passivität usf., man denke an den oben zitierten Berufsschüler. Zum dritten ein realistisches Bild und Selbstverständnis, etwas, was man auch mit Wirklichkeitssinn, Nüchternheit, Sachlichkeit oder Klugheit, ein Zentralbegriff der abendländischen Tugendlehre, umschreiben könnte, mit den Gegenhaltungen: Weltfremdheit, Utopismus, Ichhaftigkeit, Subjektivismus usf. Zum vierten Kultur des Herzens. Auch hier wieder-

⁷ Wolfgang BREZINKA, Erziehungsziele in der Gegenwart – Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen, in: K. WEIGELT (Hg.), Werterziehung (Wesseling-Eichholz 1991; Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der KAS 19).

um die Gegenhaltungen: Heimatlosigkeit, Welt- und Lebensangst, Gefühl der Leere, Freudlosigkeit, Langeweile, Habgier, Neid, Hass und Zerstörungslust usf. Zum fünften: Selbstdisziplin. Auch hier die Gegenhaltungen: Selbstverwöhnung, Verantwortungsscheu, Rücksichtslosigkeit, Unbeherrschtheit, Unverlässlichkeit. Schließlich nannte BREZINKA schon damals „Liebe zur Heimat“: aufgeklärter Patriotismus, Bundespräsident KÖHLER hat das Thema wieder angestoßen, ist auch ein Thema für das Bildungswesen. Bei unseren Nachbarn ist das eine Selbstverständlichkeit.

Dass also „Werte“ individuell wie auch gesellschaftlich benötigt werden, weil die Gegenhaltungen sowohl selbsterstörerisch wie auch gesellschaftlich zerstörend wirken, liegt ebenso auf der Hand wie evident ist, dass die Politik, nicht nur die Bildungspolitik, sich darum zu kümmern hat⁸. Friedrich TENBRUCK hat 1962 diese Notwendigkeit auf den Punkt gebracht: „Der Jugend fällt die Zukunft immer und automatisch zu. Insofern ist das eine Trivialität. Doch in ihr steckt eine Tatsache, deren Einfachheit nur von ihrer Bedeutung übertroffen werden kann: Daß die Zukunft irgendeiner menschlichen Fähigkeit, des kulturellen Besitzes und der inneren Daseinsmöglichkeiten, daß überhaupt die Zukunft eines Volkes wie der Völker immer nur das sein kann, was eine Jugend in diese Zukunft hineinzutragen vermag.“

Wenn es daher fundamentales Ziel von Bildung und Erziehung sein muss, junge Menschen „lebenstüchtig“ zu machen, hieße Werteerziehung, so wenig wie möglich dem Zufall zu überlassen, ob Kinder und Jugendliche die dafür notwendige hinreichende normative Orientierung erwerben, also ein Werteinstellungsgefüge, das zum sinnvollen und sozialverantwortlichen Leben unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft befähigt.

Allerdings: Es langt nicht, sie zu formulieren und in Sonntagsreden zu verbreiten, „Werte“ müssen an den Mann oder die Frau gebracht werden. Es muss also „Wertagenturen“ geben, die das als „wertvoll“ Erkannte oder Behauptete vermitteln. Auch

⁸ vgl. auch die Überlegungen bei Erich E. GEIBLER, Die Erziehung (Würzburg 2006) 61ff.

hier sind die üblichen Verdächtigen leicht aufzuzählen: Eliten, die persönliches Vorbild sein könnten, politische wie ökonomische, die Kirchen (Religiosität kann Verhalten positiv, allerdings auch negativ steuern), die Medien incl. Internet und Gameboy (allein die Dauerdebatte um die Frage: Computerspiele verbieten?, belegt deren Bedeutung), die Familien (deren Bildungs- und Erziehungsleistungen heute einen ausgesprochen disparaten Eindruck hinterlassen), der Sport und das Vereinswesen und natürlich das Bildungssystem, von der jetzt immer mehr staatlich geplanten und organisierten frühkindlichen Sozialerziehung bis hin zur Hochschule. Auch die Wirtschaft kann einen Beitrag leisten, sofern sie sich auf „Ethikkodizes“ verpflichtet hat⁹.

Natürlich kann die Politik in vielen Bereichen Wertbildungsprozesse durch entsprechende Maßnahmen unterstützen (etwa Verbot von „Killerspielen“¹⁰; intensiv plant sie dies derzeit beim „Klimaschutz“), im Bereich von öffentlicher Bildung und Erziehung aber setzt unmittelbar die Verantwortung des Staates und damit der Politik ein, insbesondere für die Schule, der bekanntlich keiner entkommt, bei der also am ehesten die Möglichkeit besteht, gezielt zu steuern. Das wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziel, das ist die Konsequenz, besteht dann grundsätzlich darin, über pädagogische Einwirkungsprozesse, also v.a. durch Lenkung, durch Belehrung, durch Unterricht welcher Form auch immer die erwünschte Einstellung oder das gewünschte Verhalten zu erreichen.

6.7 „Werterziehung“ in Landesverfassungen und Parteiprogrammen

Ernst Wolfgang BÖCKENFÖRDE hat einmal den immer wieder zitierten Satz geprägt, der freiheitliche, säkularisierte Staat lebe von Voraussetzungen, die er selbst

⁹ vgl. dazu allerdings Hans LEYENDECKER, „Was Manager fürchten sollten“, in: SZ vom 18. August 2007.

¹⁰ vgl. „Kulturstaatsminister fordert Verbot von „Killerspielen“, Generalanzeiger Bonn vom 28. Juni 2007.

nicht garantieren könne. „Garantieren“ kann man hier natürlich nichts, es geht ja nicht um „Produkte“, aber was tut die Politik (das schließt hier Staat wie Parteien ein) nicht alles, um die Zustimmung der Bürger zu gewinnen, wie viele Presseabteilungen und Medienprofis arbeiten tagtäglich nur daran, positive Bilder zu erzeugen und damit für sich zu werben? Oder man denke an die staatlich geförderte politische Bildung im Weiterbildungsbereich. Und das gilt natürlich auch für die Schule. Die Politik zeichnet (über den Staat) verantwortlich für Schulgesetze, die nicht nur fachliches Wissen als schulischen Auftrag festschreiben, sondern auch (unterschiedlich formuliert) fächerübergreifend Lernziele vorgeben, die auf die Ausprägung wertbezogener Einstellungen abheben. Die Politik (über den Staat) ist verantwortlich für Richtlinien, für Inhalte in den Fächern, verantwortlich für die Lehrerausbildung, verantwortlich auch für die Schule als erziehende Einrichtung und deren Sanktionsmöglichkeiten. Damit ist die Politik auch verantwortlich für das, was „Werterziehung“ sein und bewirken soll.

Daher brauchen wir gar nicht weiter darüber nachzudenken, was Staat und Politik können oder dürfen und was nicht. Auch hat sich die Frage erledigt, ob Allgemeinverbindliches heute angesichts fortschreitender Individualisierung der Lebensstile und Wertpluralismus überhaupt noch zu formulieren sei. Schule ist nicht neutral, wenn es um Wertentscheidungen geht! Sie steht vielmehr für ein kollektives, verallgemeinerbares Bildungs- und Erziehungshandeln und ein kollektives Bildungs- und Erziehungsideal jenseits aller Details und spezifischen Eigenheit, etwa der einzelnen Familie oder des einzelnen Kindes: Zu welchen Werten wollen wir – als Gesellschaft über den Staat und damit die Politik – erziehen?

Hier gilt und kann nur gelten: In einer Einrichtung, die für alle verbindlich ist, muss sich auch das verbindlich spiegeln, was zum kulturellen Selbstverständnis unserer Gesellschaft gehört, was unser politisches und soziales Zusammenleben bestimmt, Was also, um den umstrittenen Begriff zu nennen, zu unser aller als selbstverständlich empfundenen „Leitkultur“ gehört.

Wir brauchen daher nur an die Selbstverpflichtung des Staates zu erinnern, sich für die selbstformulierten „Werte“ auch einzusetzen. Kein Staat hat je darauf verzichtet, Bildungs- und Erziehungsziele vorzugeben, weder der Staat des Nationalsozialismus noch der SED-Staat und natürlich auch nicht der Staat „Bundesrepublik Deutschland“. Der Unterschied besteht nur darin, dass es sich im ersteren Fall um zentralistische Systeme handelt, die auch zentral vorgeben, während die Bundesrepublik im Bildungs- und Kulturbereich föderal aufgebaut ist, so dass sich auf der höchsten Ebene Werteziele unterschiedlich formuliert in vielen Landesverfassungen (mit Ausnahme Berlins und Niedersachsens) finden, im Westen nach 1949, im Osten nach 1990, und auf der zweiten Ebene dann auf die Schulgesetze heruntergebrochen, die die detailliertesten Angaben bieten. Da wir ein Parteienstaat sind und Parteien Politik machen, bietet sich darüber hinaus noch an, die Programme der im Bundestag vertretenen Parteien einzubeziehen.

Dabei soll es uns hier (s. die Dokumentation im Anhang) nur auf die Grundzüge ankommen, es wiederholt sich natürlich vieles, auch erkennt man sprachlich und da und dort inhaltlich die zeitliche Herkunft kurz nach dem Krieg, es gibt auch unterschiedliche parteipolitisch bedingte Akzente. Geht man die Länderverfassungen durch, dominieren aber bestimmte wertbezogene Zielbestimmungen, die sich durchziehen. Ich nenne die wichtigsten: Toleranz/Respekt vor der Würde des anderen, vor anderen Meinungen, Überzeugungen; Erziehung zur Demokratie; den Akzent: Verantwortung für Natur und Umwelt setzen eigens sieben Bundesländer. Ansonsten finden sich Formulierungen wie Hilfsbereitschaft, Verantwortung, Völkerversöhnung, Zivilcourage, Friedensgesinnung „Gemeinschaftsgesinnung“, „Willen zu sozialer Gerechtigkeit“, „Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit“ (Hessen); die Generationensolidarität fordern Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt („Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen“); heute etwas archaisierend klingt die bayrische Formulierung „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“. Bemerkenswert ist, dass in einigen Artikeln anklingt, was wir heute wieder mit „Patriotismus“ umschreiben: „Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen

Volk“ (Bayern); „in Liebe zu Volk und Heimat“ (Nordrhein-Westfalen /Rheinland-Pfalz); „in der Liebe zur Heimat, Volk und Vaterland“ (Saarland), zumindest „Heimatliebe“ (Sachsen). Sicher auf Kritik dürfte heute Bayerns Forderung stoßen: „Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.“ Eine Eigenheit nennt Rheinland-Pfalz: „Bei der Gestaltung des höheren Schulwesens ist das klassisch-humanistische Bildungsideal neben den anderen Bildungszielen gleichberechtigt zu berücksichtigen.“

Nur fünf Bundesländer stellen eine religiöse Begründung voran, nämlich die „Ehrfurcht vor Gott“ (Bayern, Baden-Württemberg; Nordrhein-Westfalen; Saarland, das auch die „christliche Nächstenliebe“ betont), „Gottesfurcht“ (Rheinland-Pfalz); Baden-Württemberg formulierte noch dazu: „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.“ Sie sind also der Überzeugung, dass (christliche) Religiosität „Werte“ sichern kann. Demgegenüber fand sich kein junges Bundesland zu einer solchen Formulierung bereit¹¹; obwohl in dreizehn Verfassungen die Stellung des Religionsunterrichts als eigenes (ordentliches) Lehrfach aufgenommen wird; eine Ausnahme machen hier nur Brandenburg und Bremen (Bremer Klausel 1949: biblischer Unterricht); eigens den „Ethikunterricht“ neben dem Religionsunterricht nennen Sachsen-Anhalt und Thüringen. Ein inhaltlichen Hinweis gibt nur Hessen bezogen auf den Geschichtsunterricht: „Der Geschichtsunterricht muss auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.“

Ich will jetzt auf die Schulgesetze nicht weiter eingehen, nenne nur und hebe noch einige besondere Akzente heraus, wobei ich mich hier auf Bayern, Brandenburg,

¹¹ Vgl. auch die Analyse von Josef KRAUS, Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele in der Schulgesetzgebung der jungen Länder – Analyse und Ausblick, in: K. WEIGELT (Hg.) (Anm.) 36ff.

Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen beschränke, weil auch das nur Wiederholungen einschließt:

– „für die Gleichberechtigung von Frauen und Männern eintreten“ (Bayern; Brandenburg; Mecklenburg-Vorpommern); „sich zusammenschließen, um gemeinsame Interessen wahrzunehmen“ oder „in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen“ oder Ursachen und Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft zu erkennen, ihnen zu widerstehen und entgegenzuwirken“ (Mecklenburg-Vorpommern); oder „Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und zu ertragen sowie an vernunftgemäßen und friedlichen Lösungen zu arbeiten“ oder „Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer zur Gewaltherrschaft strebender politischer Lehren zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken“ (Brandenburg); „insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen“ (Bayern); „anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (Sachsen); „Verständnis für Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten“ (Bremen); „Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft und für die Notwendigkeit friedlichen Zusammenlebens“ (Bremen); „den Wert der Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen“ (Bremen).

Was die Grundsatzprogramme der im Bundestag vertretenen Parteien angeht, so unterscheiden sie in diesem Feld jenseits der bekannten strukturellen Differenzen auch nur in Nuancen und Akzenten: Für die CSU gelten die (bereits genannten) „Verfassungswerte“. Die CDU (1994) will „selbständig urteilende Bürgerinnen und Bürger ... die zur Übernahme von Verantwortung bereit sind. Erziehung und Bildung zielen auf die Bejahung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates und die

im Grundgesetz verankerte Weltordnung.“ Die FDP will die „Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (fördern). Bildung ist Voraussetzung für eine stabile Demokratie. Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt, soziale Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Grundlage für die Bürger, ihre Lebensentwürfe nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.“ Bei der SPD soll Bildung u.a. „für die Natur aufschließen, zur Verantwortung für die Mitmenschen hinführen und solidarisches Verhalten einüben. Bildung muss dazu befähigen, die Vielfalt der europäischen Kulturen als Bereicherung des eigenen Lebens zu erfahren.“ Die „Grünen“ beschränken sich auf „Persönlichkeitsbildung. Sie ist Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang der Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Eine solche Bildung ermöglicht Urteils- und Kritikfähigkeit, Empathie und Solidarität.“ Die PDS will „junge(n) Menschen den Wert von Freiheit, Gleichheit und Solidarität vermittel(n) und sie ermunter(n), mit Verantwortung, Gemeinschaftssinn und Toleranz für Frieden, Gerechtigkeit und Demokratie zu wirken, auch wenn dies Widerstand und zivilen Ungehorsam erfordert“ und beruft sich dabei auf eine „humanistische Bildung“. Die Grundsatz-Kommission der CDU Deutschlands vom 7. Mai 2007 formulierte: „Junge Menschen brauchen auch Werte und soziale Tugenden, um ihr Leben erfolgreich zu meistern. Die Achtung vor Demokratie und Rechtsstaat muss immer wieder neu vermittelt werden.“ Und macht sogar inhaltliche Vorschläge: „Politische Bildung ist unverzichtbar, musische und religiöse Bildung sind notwendig für eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit. Die CDU tritt dafür ein, dass christlicher Religionsunterricht in allen Ländern zum Kanon der Wahlpflichtländer zählt. Neben dem christlichen soll bei Bedarf auch Religionsunterricht in anderen Weltreligionen in deutscher Sprache und unter staatlicher Schulaufsicht angeboten werden.“. Die Arbeitsfassung des CSU-Grundsatzprogramms variiert das alte Programm, setzt sich jetzt aber „für eine islamische Religionsunterweisung in deutscher Sprache und durch staatlich ausgebildete Lehrkräfte ein“ („Religiöse Unterweisung muss auf der Grundlage der Werte des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung stattfinden“). Außerdem heißt es: „Weltoffenheit, die Liebe zur Heimat und das Wissen um die eigene Herkunft gehören zusammen. Deshalb müs-

sen Heimatkunde, Pflege der kulturellen Überlieferung, des Dialekts und des Brauchtums in der Schule ihren Platz haben. Heimatverbundenheit gibt den Menschen Halt und Stärke ... Jeder junge Mensch soll klare Maßstäbe und ein mündiges Urteilsvermögen entwickeln, um zwischen gut und schlecht, richtig und falsch unterscheiden zu können.“

Der „Bremer Entwurf“ für ein neues Grundsatzprogramm der SPD formuliert: „Wir wollen eine ganzheitliche Bildung. Sie richtet sich auf theoretisches Wissen, soziale Kompetenzen und beruflich verwertbare Inhalte. Sie umfasst nicht minder die ästhetische Erfahrung, die ethische Reflexion und die Wertevermittlung. Um unsere offene Gesellschaft zu stärken, brauchen wir eine Aufwertung der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie. Umfassende kulturelle und soziale Bildung stärkt die Persönlichkeit. Starke Persönlichkeiten sind fähig zur Toleranz und respektieren andere Kulturen.“

Damit ist die erste Voraussetzung erfüllt, die ich zuvor beschrieben habe, nämlich einen durch die Politik formulierten „Wertekatalog“ zusammenzustellen, den wir den Schulen vorgeben können. Es handelt sich um die erwartete Mixtur von persönlichen und sozialen Tugenden und Leitbildern (für Demokratie, gegen NS; für Naturschutz oder Generationensolidarität), wobei der Akzent auf der wertevermittelnden Rolle des Religionsunterrichts, wie ebenfalls zu erwarten war, deutlich bei der CDU/CSU angesiedelt ist, aber kein Bundesland darauf verzichten will, durch ein wie immer geartetes Fach (Ethik, Philosophie, LER) „Werte“ zu tradieren. Ob die „humanistische Bildung“ der PDS auch Religionsunterricht einschließt, muss offenbleiben.

Damit geht es jetzt um die wirklich entscheidende Frage, wie man das umsetzt, wie man den Erfolg seines Tuns überprüft, und welche verschiedenen Ebenen hier ins Spiel kommen müssen, von deren Zusammenwirken man dann erhoffen kann, dass sie, vorsichtig formuliert, solchen hehren Zielen näherbringen könnten. Inwieweit etwa Moral lehrbar ist, war schon die alte sokratische Frage.

6.8 Theorie und Minimalprogramm?

Dabei hilft nicht weiter, das Problem theoretisch zu reduzieren und es damit im allgemeinen zu halten: Die wohl bekannteste Theorie der moralischen Entwicklung stammt von Lawrence KOHLBERG, der drei Ebenen der Entwicklung des moralischen Urteils mit jeweils zwei Stufen unterscheidet: Auf der präkonventionellen Ebene liegen die Stufe 1 (Orientierung an Strafe und Gehorsam: heteronome Moralität) und die Stufe 2 (instrumentell-relativistische Orientierung: Individualismus, Zweck-Mittel-Denken, Austauschgerechtigkeit). Zur konventionellen Ebene gehören die Stufen 3 (Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung: wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und Rollenkonformität) und 4 (Orientierung an Gesetz, Recht und Ordnung: soziales System und Gleichheitsgrundsatz). Stufe 5 (Orientierung an der Idee vom Gesellschaftsvertrag: Sozialvertrag, Utilität, Menschenrechte, Reflexion über bestehende Normen und Gesetze) und Stufe 6 als höchste Stufe der moralischen Entwicklung (Orientierung an universalen ethischen Prinzipien, Kategorischer Imperativ) werden der postkonventionellen Ebene zugeordnet. KOHLBERG geht davon aus, dass alle Menschen über eine kognitive Instanz „moralische Reflexion“ verfügen, die einem Wandel unterliegt, der – ausgelöst durch kognitive Dissonanzen – in den beschriebenen Stufen erfolgt.

So weit, so gut. Aber wie soll man etwa zu Menschenwürde, zu Freiheit, zu Frieden und Gerechtigkeit und so fortbilden und erziehen? Wie kann man diese höchst abstrakte Ebene herunterbrechen? Oder auf einer konkreteren Ebene: Wie wird Pflicht zu Pflichtbewusstsein, Solidarität zu Solidaritätsgefühl, Leistung zu Leistungsbereitschaft, Verantwortung zu Verantwortungsbereitschaft, Gerechtigkeit zu Gerechtigkeitssinn, Freiheit zu Freiheitssinn, Ehre zu Ehrgefühl, usf. Wir wissen nicht viel über den genauen Übergang von einer Stufe zur nächsthöheren, zumal externe Faktoren fördern oder hemmen, soziobiographische Bedingungen wie erfahrene emotionale Zuwendung, soziale Anerkennung, offene Konfrontation mit sozialen Proble-

men und Konflikten, Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, Möglichkeit zur Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen, Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und eingeräumte Handlungschancen usf.

Weil man um solche Schwierigkeiten weiß, kann man die Fragestellung auf ein Minimalprogramm reduzieren: Ende 2002 hat die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ein Papier vorgelegt zum Thema „Bildungsauftrag Werteeziehung“. Wenn man das Papier auf einen Nenner bringt, so sind es zunächst einmal Arbeitstugenden, also Disziplin, Pünktlichkeit, Genauigkeit, Umgangsformen, Verlässlichkeit, Geduld, Tugenden, die man üblicherweise unter dem Begriff der „Sekundärtugenden“ zusammenfasst. Hinzu kommen handlungsleitende und habituelle Fähigkeiten, wie z.B. Verantwortungsbewusstsein oder Kreativität oder Phantasie. Gemeint ist mithin ein Arbeitsethos, das sich in Sekundärtugenden und in habituelle Fähigkeiten ausfächern lässt. Diese Form der Werterziehung, die primär auf Tugenden orientiert ist, präsentiert sich deutlich funktionalistisch. Das ist nicht negativ, dahinter steckt die einfache Einsicht, dass man sein Leben ohne solche einfachen Tugenden sinnvoll und entsprechend „belohnt“ nicht bewältigen kann, hier natürlich v.a. in der Arbeitswelt, aber man wird hinzufügen können, auch in der Familie oder in den Gruppenbeziehungen, wenn man nicht bestimmte Formen und Regeln verinnerlicht hat.

Wenn das aber alles wäre, dann bräuchten wir uns über das Thema eigentlich keine besonderen Gedanken machen. Regeln einhalten bringt Vorteile, weil damit Stressabbau einhergeht; dieses einfache epikureische Kalkül, Unlust durch wertorientiertes Verhalten zu vermeiden, müsste gerade dem jungen „Ego-Taktiker“, wie sie die jüngste (14.) Shell-Jugendstudie nennt, unserer Tage einleuchten. 5 Minuten länger schlafen bereiten weit mehr Stress als 5 Minuten früher Aufstehen, wenn ein Termin davon abhängt; den Unterricht mit geringem Zeitbudget, aber regelmäßig nach- und vorzubereiten, ist stressvermeidender, als permanent schlechte Noten nach Hause zu bringen und mit konzentrierter Nachhilfe immer wieder neu um die Versetzung zu bangen; Erfolgserlebnisse sind stimmungsfördernder als dauernd selbstverschuldet

Misserfolg verarbeiten zu müssen. Regeln entlasten, noch einmal diese einfache Weisheit! Auch in der Familie, auch in der Schule und im Betrieb.

6.9 Erziehen in einer „wertlosen“ Welt?

Aber mit einem solchen Minimalprogramm ist natürlich nur in Grenzen das gemeint, was der Staat und damit die Politik jedenfalls unter „Werteerziehung“ verstehen will: Persönlichkeitsbildung und Ganzheitlichkeit, soziale Einstellungen und politisches Engagement, also eine deutliche Absage an ein nur instrumentelles Verständnis. Dazu gehören auch Sekundärtugenden. Aber eben nicht nur! Und dazu gehört dann auch nicht nur das, was man als „Moralerziehung“ bezeichnen könnte, dazu gehört gleichermaßen die Begegnung mit ästhetischen oder politischen Wertvorstellungen.

Dabei müssen wir uns als Pädagogen darauf einlassen, dass unser Tun sinnvoll ist, also zum Erfolg führen kann. Denn es ist ja offensichtlich, dass wir in eine Welt hineinbilden und -erziehen, die eher durch „Wertlosigkeit“ geprägt zu sein scheint: Ende Februar 2006 veröffentlichte die Bildzeitung einen Artikel mit der Überschrift: „Darf man die Kreuzigung Jesu mit Lego nachbauen?“. Religiöse Erziehung im Kinderzimmer? Der Urheber dieses denkwürdigen Einfalls gab freilich zu, vom Koran würde er die Finger lassen: „Das ist mir zu gefährlich.“ Das ist nur ein Beispiel für das, was unsere Gesellschaft jungen Menschen an „Wertlosigkeit“ zumutet, konkretisiert in Medien oder dem manchmal höchst fragwürdigen Verhalten von Eliten aus allen Bereichen – „Der Ehrliche ist der Dumme“ – . Man mag die Zahl von 800.000 (so der Neurologe Manfred SPITZER) unserer Kinder im Vorschulalter, die pro Tag bis 22 Uhr vor dem Fernseher hocken, für zu hoch halten; aber auch 100.000 wären schon zuviel. Was wird ihnen dort für eine dekulтивиerte Welt präsentiert? Oder Leitideole, wie sie –“Deutschland sucht den Superstar“ – die Trash-Medien Abend für Abend vermitteln? Oder im Computerspiel? Oder im Internet? Die „Bild-Zeitung“

verbreitet das Gegenbild: eine anschaulich aufgemachte Serie über „Null-Bock-Mentalität“, Gewalt, Kriminalität und Mobbing am „Tatort Schule“.

Und warum sollte Jugend anders sein oder nach anderem streben als das, was die „Erwachsenen“ ihr vorleben, für „wert“voll erachten: Geld, Karriere, Konsumorientierung, Spaß, Geringschätzung von Bildung, Abzocken der Sicherungssysteme. Wen überrascht, dass uns jetzt die „Ego-Taktiker“ erreicht haben? Es scheint niemanden zu kümmern, dass das, was man früher als „loser“ bezeichnet hätte, heute zum medienwirksam hochgepuschten „Lebensmodell“ wird: Stolz werden die 6en auf dem „schlechtesten Zeugnis“ Deutschlands in die Kamera gehalten: „Zur Not geh ich zu ‚Burger King‘ oder putzen ...“ („Bild“ vom 30. Januar 2006).

Wenn der Gesellschaft die „Werte“ ausgehen, dann befinden wir uns in der „Wertefalle“, tun wir uns sehr schwer, hier gegenzusteuern¹². Dann reden wir über etwas, das in der Realität nicht oder kaum stattfindet, nämlich über die Forderung, sich nicht realitätsgerecht zu verhalten. Dann versuchten wir, in der Schule (und idealtypisch auch in der Familie) eine Gegenwelt zu konstruieren zur realen Welt. Inwieweit ist das realistisch? Inwieweit kann das Erfolg haben in einer Gesellschaft, in der sich mittelständische Milieus, traditionelle Träger „bürgerlicher“ Wertvorstellungen, sich immer weiter ausdünnen? Umgekehrt ist die Sorge nicht unberechtigt, ob alle Milieus, die sich heute entwickelt haben, noch mit pädagogischen Mitteln überhaupt erreichbar sind.

Allerdings würde ein Verzicht bedeuten, dass wir Bildung und Erziehung über Wissensvermittlung und Qualifizierung hinaus aufgeben müssten und die einzige Instanz aufgeben, in der Verbindlichkeit noch stattfinden kann, eben das Bildungssystem. Nur hier kann man überhaupt noch steuern! Die gegenteilige Konsequenz wäre nämlich nicht die Hoffnung auf Verbesserung, sondern die sicher weitere Verschlechterung der Situation. Der große Pädagoge Theodor LITT hat 1920 einmal formuliert,

¹² vgl. auch div. Beiträge in: Dieter NEUMANN u.a. (Hg.), Die Natur der Moral (Leipzig 1999).

der Erzieher müsse vom Menschen immer etwas besser denken als dieser tatsächlich sei; allerdings dürfe es auch nicht zu überdehnten Zerrbildern kommen. Daher ist eher Bescheidenheit angesagt, zwischen „pädagogischem Optimismus“ und pädagogischem Realismus. Denn ob jemand wirklich „sittlich“ handelt oder nur äußerlich angepasst, aus Angst vor rechtlichen Sanktionen oder gesellschaftlicher Ächtung, oder sich eine Mischung einstellt, was wohl die Realität am ehesten trifft, ist individuell höchst unterschiedlich: Ins Herz kann man mit KANT bekanntlich niemandem schauen, und ob ein so hehres Ziel wie „Gewissensbildung“ je erreicht werden könnte¹³, sei dahingestellt. Aber wenn es gelänge, Werthaltungen wenigstens partiell als positiv oder zumindest als nicht abzulehnen zu verinnerlichen, wäre schon viel gewonnen. Was ist daher durch die Schule leistbar und wie ist die Selbstverpflichtung von Staat und Politik zugunsten eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs einzulösen?¹⁴

Die kognitive Ebene über die Fächerkultur

Jedes Fach, jeder Unterricht (Stichwort: „erziehender Unterricht“) kann zu wertorientiertem Verhalten „erziehen“: zum toleranten Umgang miteinander, zu Zusammenarbeit, zu Disziplin, zu Genauigkeit, zu sog. Sekundärtugenden usf.

Alle Unterrichtsfächer thematisieren unmittelbar auch Wertfragen: die Naturwissenschaften etwa die Frage nach Machbarkeit und Erlaubsein, nach dem Grenznutzen des Fortschritts, die Sprachen durch Einblick in andere Kulturkontexte und ggf. andere Menschenbilder und Gesellschaftsvorstellungen, die musisch-ästhetischen Fächer durch Schulung des ästhetischen Gefühls, des Geschmacks und von Phantasie und Kreativität (man denke an die Arbeitgeber). Und wenn man „Patriotismus“

¹³ zum Problem s. Annette SCHAVAN, Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen (Freiburg 2002) 17f.

¹⁴ vgl. zum folgenden auch die entsprechenden Beiträge in: Karin WOLFF, Ohne Bildung keine Zukunft (Frankfurt 2002).

will, warum hat man „Heimatkunde“ durch „Sachkunde“ ersetzt und damit ein falsches Signal gesetzt?¹⁵

Inhaltlich sind Fächer wie Deutsch, Geschichte, politische Bildung und natürlich Ethik oder Religion besonders gefordert. An allen Fällen gilt: Jeder Wissenszuwachs erhöht auch die wertbezogene Urteilsfähigkeit oder schafft Einsicht in Wertfragen. Wissen ist die Grundvoraussetzung, um sich sinnvoll über Wertfragen zu verständigen, sich vor Manipulation zu schützen und nicht nur in Betroffenheit, Alarmismus oder Abwendung zu verharren. Die künftigen Bürger unseres Landes, und das gilt auch für jene mit „Migrationshintergrund“, müssen verstehen und verinnerlichen, dass und warum sie in einer Gemeinschaft leben, der gegenüber sie verantwortlich sind, welches die Quellen ihres Selbstverständnisses sind, was sich in ihrer Geschichte bewährt und nicht bewährt hat und welchen allgemeinen sittlichen Regeln und Grundwerten sie verpflichtet ist. Das hier Gemeinte kann man sich leicht am Beispiel des Religionsunterrichts klarmachen: Bekanntlich lässt sich zwischen Kirchenbindung und Rechtstreue ein empirischer Zusammenhang herstellen; der Primärzweck muss aber doch wohl sein, Religion als umfassendes Selbst- und Weltverständnis und die christliche als Fundament unserer Kultur zu erschließen und sie gerade nicht, wie in Berlin vom rot-roten Senat beschlossen, nur auf „Ethik“ zu reduzieren.

Daher kommt in einem solchen Kontext etwa der ästhetischen Bildung, der politischen Bildung¹⁶, der historischen Bildung eine große Bedeutung zu. Sie haben mit Werteerziehung unmittelbar zu tun, als durch sie Wertentscheidungen begründet, geprägt oder historisch verdeutlicht werden. Nur ein Beispiel: In KLEISTS „Michael KOHLHAAS“, geht um das Thema Recht durch Gesetz oder Gerechtigkeit, also Werteerziehung durch Literatur; die „Antigone“ mag ein zweites bekanntes Beispiel sein.

¹⁵ vgl. auch W. HINRICHS, Heimatbegriff und Heimatkunde in der Diskussion, in: *ibw journal* 3/2002, 3ff.

¹⁶ zum deplorablen Zustand an unseren Schulen und in der Weiterbildung s. J.-D. GAUGER, Politik und politische Bildung: Bemerkungen zu einem vielschichtigen Problem, in: Ders./A.von BELOW, *Der Demokratie verpflichtet* (Sankt Augustin 2004) 133ff.; nicht minder beklagenswert steht es um die kulturelle Bildung oder den Religionsunterricht; aus Mangel an Religionslehrern kann im Bistum Münster 16 Prozent der Schüler nicht am Religionsunterricht teilnehmen, in anderen Bistümern bis zu 28 Prozent.

Das sind zwar eher Gymnasialbeispiele, aber es müsste auch im Hauptschul- und Realschulbildungsgang entsprechende Texte geben, an denen solche Fragen „geschult“ werden können.

Bei „Werterziehung“ geht es also nicht nur um Sekundär- und Arbeitstugenden, also um funktionale Einstellungen, sondern es geht auch um Formen von Bildung und Erziehung, die auf die geistigen Grundlagen unserer Kultur ebenso verweisen wie auf Lebenssinn, Lebensbewältigung jenseits ökonomischer Bedürfnisse. Hier hat die Politik die Verpflichtung, eine solche Fächerkultur durch entsprechende Unterrichtsvorgaben zu fördern, die Rahmenbedingungen dafür sicherzustellen, dass für diese Fächer genug Zeit im Stundenplan vorgesehen ist, und der aktuellen Versuchung nicht zu erliegen, sie zugunsten vermeintlich ökonomisch wirksamer Zielbestimmungen weiter zurückzudrängen.

Für die Schule gilt, dass gerade in diesem Kontext Bildung und Erziehung eine Einheit bilden, die nicht auflösbar ist. Denn bei „Werten“ wollen wir ja nicht nur Wissen und Urteilsfähigkeit vermitteln, angestrebt wird ja vielmehr die Synthese von wissen, urteilen, wollen und handeln. Ich kann sehr viel über Werte wissen, ich kann mich etwa über Menschenwürde unterrichten, über die Entwicklung des Begriff aus Christentum und Aufklärung im europäischen Kulturkreis, ich kann mich über Solidarität informieren, ich kann mir die französische Gleichung *liberté, égalité, fraternité* von 1789 und ihre historischen Wirkungen vergegenwärtigen, oder ich kann mich über die sogenannten „Grundwerte“ unterrichten, die bis heute jedes Parteiprogramm einleiten. Ich soll aber auch handeln, solidarisch, gerecht, zugunsten von Freiheit, Demokratie als freiheitssichernd und Menschenwürde, wo sie mit Füßen getreten werden. Oder ich kann viel über den Sinn des Toleranzgedankens wissen. Wenn ich selbst nicht tolerant bin, ist dieses Wissen als Wertwissen tot. Wenn ich aus Wissen kein Handeln ableite, wenn ich es nicht irgendwie umsetzen will in konkretes Alltagshandeln als Handlungsmaxime, dann fehlt eine wesentliche Dimension der ganzen Wertedebatte, nämlich die, danach auch leben und handeln zu wollen. Denn erst leben und handeln, nicht nur wissen und urteilen, realisiert Wertvorstellungen.

Die Bedeutung der Schulkultur

Wir haben uns hierzulande angewöhnt, Verantwortung hypermoralisch zu verstehen und in möglichst weite Ferne zu verlegen: Der Kaffeebauer in Nicaragua scheint uns näher zu stehen als der Nachbar, der hilfsbedürftig ist. Das scheint daran zu liegen, dass „Fernverantwortung“ vergleichsweise mühelos zu handhaben ist, zugleich einen hohen moralischen Anspruch suggeriert, tätige Hilfe dem kranken Nachbarn gegenüber hingegen tätigen Einsatz verlangt und nicht auf die Wolken weltumspannender Solidarität trägt. Verantwortung beweist sich im Kleinen, im Nahraum. Man soll durchaus „global denken“, handeln kann man fast immer nur lokal. Dafür, dass sich Schüler für die Schule und in der Schule engagieren – also die sog. Innere Schulentwicklung fördern – ist wichtig, dass sie so, wie sie sind, angenommen werden, Zuwendung erfahren, als Person und in ihren Lernbemühungen ernst genommen und anerkannt werden, sich gerecht behandelt fühlen und dass ihrem Streben nach Selbsttätigkeit und Unabhängig-Werden sowie nach Mitwirkung am Unterrichts- und Schulgeschehen entsprochen wird. Schule ist zwar nicht das Leben selbst, doch sie stellt neben Elternhaus und Freundeskreis einen bedeutsamen Lebensraum dar, der gerade für sozial benachteiligte Schüler wichtiger wird denn je und der Anreize zum gemeinschaftlichen Tun und zur Übernahme von Verantwortung bieten muss. Schul-, Klassengröße und -ausstattung müssen das Gefühl der Anonymität verhindern und vielmehr Motivation zum Engagement in, Identifikation mit und Verantwortungsbereitschaft für ihre Schule fördern. Die „gute Schule“ zeichnet sich daher durch pädagogischen Konsens, ein kooperatives Schulklima und ein intensives Schulleben aus, an dem sich alle Gruppen angemessen und altersgerecht beteiligen. Die heute allgemein geforderte größere Eigenverantwortung der Einzelschule und ihrer besonderen inhaltlichen Profilbildung kann dazu einen weiteren positiven Beitrag leisten, wenn sie nicht durch staatliche Vorgaben wieder konterkariert werden. Hier kann eine Aufgabe der Politik daher ebenfalls darin bestehen, entsprechende Rahmenbedin-

gungen zu schaffen (was allerdings u.a. Geld kostet) und professionelle Begleitung etwa über eine Reform der Schulaufsicht zu sichern¹⁷.

Der Lehrer als Vorbild

Die Lehrereinstellung ist ein Vabanquespiel. An der Lehrerausbildung wird mit ungewissem Ausgang, aber mit deutscher Gründlichkeit herumexperimentiert. Am 17. Juni 2007 war in der „Welt am Sonntag“ zu lesen, wie Schüler im Internet Jagd auf Lehrer machen. „Lehrerhetze im Internet“ nannte das eine Zeitung, und damit setzt sich nur eine Tendenz fort, die seit den 70er Jahren im Westen zu beobachten war. Es hat sich hierzulande eingebürgert, den Lehrer für schuldig zu erklären, v.a. in der Boulevardpresse, in Fortsetzung der Diffamierung als „faule Säcke“ des vormals amtierenden Bundeskanzlers Schröder. Sogar ein „Lehrerhasserbuch“ findet reißenden Absatz. Der Autoritätsabbau ist unübersehbar, auch durch überzogene Elternansprüche: Mein Kind, das Kunstwerk. Dabei kann, und darauf weisen alle Untersuchungen hin¹⁸, nur durch Vorbild, das heißt durch den engagierten Pädagogen, so etwas wie Werteerziehung im Sinne, wie wir es hier verstehen wollen, gelingen. Gefühl für Verantwortung, Gerechtigkeit, Zivilcourage und Toleranz müssen vorgelebt werden, nur dann entstehen Wirkungen. Das setzt allerdings voraus, das Lehrerbild wieder politisch und gesellschaftlich positiv zu besetzen, nicht zuletzt zugunsten ausbleibenden Nachwuchses. Das bedeutet freilich umgekehrt, dass Lehrer ihre Aufgabe ernst nehmen, ihren Beruf als Berufung verstehen, nicht nur als ferienorientierten Job. Gerade beim Lehrer kommt es mehr denn bei vielen anderen Berufen auf die Persönlichkeit und ihre Vorbildfunktion an. Zu Recht hat sich die „Frankfurter Sonntagszeitung“ über den Ratschlag nach PISA mokiert, Lehrer sollten mehr

¹⁷ dazu vgl. die Beiträge von G. HEPP und P.-L. WEINACHT, in: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Nachdenken über Schule* (Dresden 2007) 138ff.

¹⁸ vgl. S. UHL, *Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten*, in: J.-D. GAUGER (Hrsg.) *Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Vermittlung* (St. Augustin 1998) 148ff.

Kommunikation, mehr Erfahrungsaustausch über erfolgreichen Unterricht „wagen“. Das setze, so die FAS weiter, voraus, „daß es didaktische Techniken gibt, die man jedem Lehrer zur Nachahmung empfehlen kann. Diese Vorstellung mag für Kochrezepte und andere Technologien zutreffen. Ihr Übertragung an die Schulen scheitert unter anderem daran, daß gerade die Person des Lehrers eines seiner mächtigsten Wirkungsmittel ist – eine diffuse, aber keineswegs unwichtige Größe ... Gerade der Lehrer kann in einem strengen Sinne nicht wissen, was er tut und wie er wirkt. Das heißt nicht, daß er nicht über bewährte Lehrtechniken berichten könnte. Aber bewährt haben sie sich an ihm selbst ... Ebendeshalb sind seine Erfolgsrezepte nur schwer auf andere zu übertragen ...“

Ein realistisches Schülerbild

Die heute nicht unübliche Idealisierung des Schülers könnte unrealistisch nicht sein. Dass die Jugend schlecht sei, ist ein alter Topos seit PLATON. Darum geht es mithin nicht. Vielmehr lässt die 14. Shellstudie erkennen, dass wir es mit einer sehr „normalen“ Jugend zu tun haben. Und wenn man einem Gutachten des 7. Deutschen Präventionstages (2007) folgt, lässt sich die öffentliche Wahrnehmung, jugendliche Täter würden immer zahlreicher, immer jünger und immer brutaler, empirisch nicht belegen. Die Publizistin Sonja MARGOLINA hat das eigentliche Problem einmal wie folgt formuliert: „... es ist die Gesellschaft, die der Schule ein ideal-typisches Kind oktroyiert: einen verspielten, konzentrationsunfähigen, ewig pubertierenden kleinen Tyrannen, dem man keine Grenzen setzen und nichts zumuten kann und der möglichst lange vor Selbstverantwortung und Pflichterfüllung zu schonen ist. Dieses Bild ist Produkt der libertären Aufhebung von Autoritäten und Macht, aber auch der spekulativen Wissenschaft, die diese gesellschaftlichen Bedürfnisse bereitwillig bedient. Die Umwertung dieses dank eines antibürgerlichen Affekts entstandenen Kin-

desbildes durch die Gesellschaft wäre ein erster fundamentaler Schritt in Richtung Bildungsreform“.

Politik und Gesellschaft als Vorbild

Staat und Politik tragen schließlich dazu bei, wie sich eine Gesellschaft selbst versteht, was in ihr „erlaubt“ und was „nicht erlaubt“ ist. Man mag den Begriff der „political correctness“ unterschiedlich auslegen, aber es ist für das Werteklima einer Gesellschaft schon zentral, dass bestimmte Einstellung wie Rassismus, Negierung des Holocaust, NS-Verherrlichung, Antisemitismus nicht nur justizabel geächtet werden, sondern außerhalb des gesellschaftlichen Konsenses stehen, zur gesellschaftlichen Disqualifikation führen.

Nicht minder entscheidend für das Werteklima unserer Gesellschaft ist allerdings, wie wir mit uns selbst umgehen wollen. „Unser kulturelles Gedächtnis löst sich auf“, so Hans OTTOMEYER, Direktor des Deutschen Historischen Museums, kürzlich im „Spiegel“, das hat natürlich Folgen für jene Selbstachtung, mit der wir unsere „westlichen“ Werte nach außen vertreten sollen, gerade im Rahmen einer sinnvollen „Leitkulturdebatte“, und verweist auf die Verantwortung für eine wertbezogene Fächerkultur. Schließlich: Inwieweit sind die Repräsentanten von Staat und Politik Leitbilder, Vorbilder, auch wenn sie privat agieren und wenn sich zwischen öffentlicher Rede und privatem Tun eine deutliche Kluft auftut? Selbst wenn man unterstellt, wir seien eh doch nur Rollenspieler, hier fallen Rollenbrüche negativ auf. Oder wenn sich der Eindruck noch weiter verbreitet, mit kräftigem Rückenwind der Boulevardpresse, Politik sei v.a. durch Machtbesessene und Abzocker geprägt? Wenn „die da oben“ so handeln, wie sollten „die da unten“ anders handeln?

6.10 Die grundlegende Bedeutung der Familie

Schließlich: Alles bleibt nur Stückwerk ohne die Familie und eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie. Natürlich kann ich ein Bildungssystem entwerfen, das familienunabhängig ist. Aber auch die beste frühkindliche Erziehung oder die beste Ganztagschule können das familiäre Milieu nicht überspringen, nach 16.00 Uhr wird es spätestens wieder dominant. Nur in der Familie erfährt man, was Solidarität ist. 81 Prozent unserer Bevölkerung setzen darauf. Dort werden grundlegende moralische Kompetenzen entwickelt, das Gefühl für gut und böse, die Fähigkeit zu Bindung und Vertrauen. Daher kommt es darauf an, inwieweit die Familie sich als bildende und erziehende Einrichtung verstehen will, die ihr das Grundgesetz ja ausdrücklich als „Pflicht“ auferlegt, bei der Erziehung zu Umgangsformen etwa, bei der Einhaltung von Regeln, bei der Grenzziehung – man muss nicht alles diskutieren, manchmal muss man auch ganz einfach „müssen“ – , bei „Sekundärtugenden“ – Stichwort: „Kinderstube“ – oder bei der Sprachentwicklung, ohne die vieles andere ins Leere läuft, oder auch bei der religiösen Erziehung. Das ist keine Frage von „arm“ oder „reich“, sondern des Willens, das zu leisten. Es muss alarmieren, dass nach seriösen Schätzungen bis zu einem Drittel der Eltern mit der Erziehung komplett überfordert ist. Hier besteht daher die ganz zentrale Aufgabe der Politik darin, Familienförderung auch durch Familienbildung zu flankieren.

Gerade im Bereich von Bildung und Erziehung lohnt es sich immer wieder, die Alten zu lesen. Denn das menschliche Gehirn hat sich nach naturwissenschaftlicher Erkenntnis über die letzten 10.000 Jahre nicht verändert, auch nicht das menschliche Verhalten, wie nicht nur ein Blick in die Geschichte, das anthropologische Laboratorium der Menschheit, sondern schon in die alltägliche Lebenswelt lehrt. Mattias CLAUDIUS sinniert – im Zeitalter von Aufklärung und Vernunft – in einem Essay seines „Wandsbecker Boten“ darüber, wie man Kinder zur Vernunft erziehen solle, mit Vernunft, also mit „Vernunftgründen“, mit Argument, Diskurs und Überzeugung, oder „unvernünftig“, also eher konventionell, mit Autorität, Regeln, Gehor-

sam. Er habe das Experiment mit der Vernunft versucht, aber das wäre ihm schlecht bekommen, „die Jungs hätten mich bald zum Hause hinausräsoniert“; „denn sie nennen Dinge vernünftig, die ich unvernünftig, und Dinge unvernünftig, die ich vernünftig finde“. Da habe er dann doch lieber wieder auf Gehorsam („strikte Observanz“) gesetzt, sie an das „Was“ gewöhnt und das „Warum“ auf die Zeit verschoben, „da sie zu Verstand kommen“. Vielleicht ist das ja auch für die Politik ein Anstoß, über allzu optimistische Erziehungsmethoden wieder nachzudenken.

6.11 Anhang

a) Festlegungen in den Landesverfassungen

Baden-Württemberg

Art. 12. [Erziehungsziel, Träger der Erziehung]

- (1) Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.

Art. 16. [Charakter der christlichen Gemeinschaftsschule]

- (1) ¹In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen. ²Der Unterricht wird mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinsam erteilt.

Art. 18. [Religionsunterricht]

¹Der Religionsunterricht ist an den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach. ²Er wird nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften und unbeschadet des allgemeinen Aufsichtsrechts des Staates von deren Beauftragten erteilt und beaufsichtigt. ³Die Teilnahme am Religionsunterricht und an religiösen Schulfertien bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten, die Erteilung des Religionsunterrichts der des Lehrers überlassen.

Bayern

Art. 131. [Bildungsziele]

- (1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verant-

wortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.
- (4) Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.

Art. 136. [Religionsunterricht]

- (1) An allen Schulen sind beim Unterricht die religiösen Empfindungen aller zu achten.
- (2) ¹Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach aller Volksschulen, Berufsschulen, mittleren und höheren Lehranstalten. ²Er wird erteilt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft.

Art. 137. [Teilnahme am Religionsunterricht]

- (2) Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.

Brandenburg

Art. 28. [Grundsätze der Erziehung und Bildung]

Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbstständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen sozialer Gerechtigkeit, der Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.

Bremen

Art. 26. [Erziehungs- und Bildungsziele]

Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im wesentlichen folgende Aufgaben:

1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.
2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten.
3. Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendige Erkannte zu tun.
4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker.
5. Die Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

Hessen

Art. 55. [Jugenderziehung]

¹Die Erziehung der Jugend zu Gemeinsinn und zu leiblicher, geistiger und seelischer Tüchtigkeit ist Recht und Pflicht der Eltern. ²Dieses Recht kann nur durch Richterspruch nach Maßgabe der Gesetze entzogen werden.

Art. 56. [Schulpflicht, Gemeinschaftsschule, Erziehungsziele]

- (4) Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine beruflichen Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbstständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.
- (5) ¹Der Geschichtsunterricht muss auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. ²Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. ³Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.

Art. 57. [Religionsunterricht]

- (1) ¹Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. ²Der Lehrer ist im Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts an die Lehren und die Ordnungen seiner Kirche oder Religionsgemeinschaft gebunden.

Mecklenburg-Vorpommern

Art. 15. [Schulwesen]

(4) Das Ziel der schulischen Erziehung ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die aus Ehrfurcht vor dem Leben und im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.

Niedersachsen

Hat keine Bildungsziele aufgenommen¹⁹;

Nordrhein-Westfalen

Art. 7. [Erziehungsziele]

- (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und der Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
- (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Ver-

¹⁹ Sofern ein Ersatz genannt ist, heißt er etwa: „Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit“ (Bayern).

antwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.

Art. 14. [Religionsunterricht]

- (1) ¹Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an allen Schulen, mit Ausnahme der Weltanschauungsschulen (bekenntnisfreien Schulen). ²Für die religiöse Unterweisung bedarf der Lehrer der Bevollmächtigung durch die Kirche oder durch die Religionsgemeinschaft. ³Kein Lehrer darf gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Rheinland-Pfalz

Art. 33. [Erziehungsziele]

Die Schule hat die Jugend zur Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zum Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen.

Art. 34. [Religionsunterricht]

¹Der Religionsunterricht ist an allen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Privatschulen ordentliches Lehrfach.

Art. 38. [Höheres Schulwesen]

Bei der Gestaltung des höheren Schulwesens ist das klassisch-humanistische Bildungsideal neben den anderen Bildungszielen gleichberechtigt zu berücksichtigen.

Saarland

Art. 29. [Religionsunterricht]

- (1) ¹Der Religionsunterricht ist an allen öffentlichen Grund- und Hauptschulen (Volksschulen), Sonderschulen, Berufsschulen, Realschulen und Gymnasien ordentliches Lehrfach.

Art. 30. [Ziele der Jugenderziehung]

Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe und der Völkerversöhnung, in der Liebe zur Heimat, Volk und Vaterland, zu sorgsamem Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher, demokratischer Gesinnung zu erziehen.

Sachsen

Art. 101. [Erziehungsziele]

- (1) Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.

Sachsen-Anhalt

Art. 27. [Erziehungsziel, Ethik- und Religionsunterricht]

- (1) Ziel der staatlichen und der unter staatlicher Aufsicht stehenden Erziehung und Bildung der Jugend ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern und gegenüber künftigen Generationen zu tragen.
- (2) Schulen und andere Bildungseinrichtungen haben auf die weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen ihrer Angehörigen Rücksicht zu nehmen.
- (3) ¹Ethikunterricht und Religionsunterricht sind an den Schulen mit Ausnahme der bekenntnisgebundenen und bekenntnisfreien Schulen ordentliche Lehrfächer. ²Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.

Thüringen

Art. 22. [Erziehung und Bildung]

- (1) Die Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbstständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern.
- (2) Der Geschichtsunterricht muss auf eine unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein.

Art. 25. [Religions- und Ethikunterricht]

- (1) Religions- und Ethikunterricht sind in den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer.

b) Parteiprogramme

Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands (1994)

Erziehung und Bildung erneuern

54. Erziehung und Bildung sind wesentliche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Person und für die Wahrnehmung von Freiheitsrechten und Bürgerpflichten. Sie müssen zur Persönlichkeitsbildung beitragen, soziale Fähigkeiten und fachliche Kenntnisse vermitteln und den Anforderungen unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung gerecht werden. Die freiheitliche Demokratie ist auf selbstständig urteilende Bürgerinnen und Bürger angewiesen, die zur Übernahme von Verantwortung bereit sind. Erziehung und Bildung zielen auf die Bejahung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates und die im Grundgesetz verankerte Weltordnung. Weltanschauliche Parteilichkeit oder wertneutrale Beliebigkeit sind mit dem Bildungswesen des demokratischen Staates unvereinbar.

Beschluss der Grundsatz-Kommission der CDU Deutschlands (Mai 2007)

IV. 1 Mehr Bildung für alle. Von Anfang an, ein Leben lang

89. Bildung ist der Schlüssel für individuelle Lebenschancen und gewinnt überragende Bedeutung für die Werte, die wir bewahren – und für die Werte, die wir schaffen wollen. Nur bessere Bildung für mehr Menschen wird Wohlstand nachhaltig sichern und uns ermöglichen, die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen und die Chancen des Wandels zu ergreifen.

100. Der Auftrag von Schulen und Lehrern geht über die Vermittlung von Wissen weit hinaus. Junge Menschen brauchen auch Werte und soziale Tugenden, um ihr Leben erfolgreich zu meistern. Die Achtung vor Demokratie und Rechtsstaat muss immer wieder neu vermittelt werden. Politische Bildung ist unverzichtbar, musische und religiöse Bildung sind notwendig für eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit. Die CDU tritt dafür ein, dass christlicher Religionsunterricht in allen Ländern zum Kanon der Wahlpflichtländer zählt. Neben dem christlichen soll bei Bedarf auch Religionsunterricht in anderen Weltreligionen in deutscher Sprache und unter staatlicher Schulaufsicht angeboten werden.

Grundsatzprogramm der Christlichen Sozialen Union in Bayern (1993)

14. Der Wettbewerb der Völker und Nationen verlangt schöpferischen Umgang mit der eigenen Tradition und den Herausforderungen der Gegenwart. Bildung und Erziehung sichern die Weitergabe der kulturellen Traditionen unseres Volkes, der religiösen Werte und wissenschaftliche Erkenntnisse an die nächsten Generationen. Sie fordern zugleich kulturelle und wissenschaftliche Neuschöpfungen heraus. Bildung ist Investition in die Zukunft.

14. Bildungsziele: Wissen und Können, Herz und Charakter

Die CSU richtet die Inhalte ihrer Bildungspolitik an den Verfassungswerten aus. Sie sind die Richtschnur einer Werte begründenden und Werte vermittelnden Erziehung. Das erfordert die Vermittlung von Wissen und Können sowie die Bildung von Herz und Charakter.

Die in der Bayerischen Verfassung gesetzten obersten Ziele „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen“ und die Verantwortung für Mensch, Natur und Umwelt sind Grundlage für das Leben in der Gemeinschaft. Dies schließt die Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer ebenso mit ein wie die Erziehung zu Toleranz und friedlichem Zusammenleben in unserer Gesellschaft von Deutschen und Ausländern. Die CSU lehnt jeglichen Fanatismus, sei er moralisch, politisch, ökologisch oder religiös begründet, ab, weil er nur unzureichende, vereinfachte Antworten für komplexe Lebensprobleme bietet.

Arbeitsfassung des CSU-Grundsatzprogramms (Stand Februar 2007)

3. Vermittlung von Werten und kultureller Identität

Die Politik der Christlich-Sozialen Union will nach dem Auftrag des Art. 131 der Bayerischen Verfassung nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Die junge Generation soll das christlich-abendländische Wertefundament als Kompass für das Leben kennen und die eigenen Wurzeln in Geschichte, Literatur, Musik

und bildenden Künsten schätzen lernen. Eine starke eigene Identität ermöglicht Toleranz, Respekt und Offenheit gegenüber anderen Kulturen.

Religionsunterricht ist für die CSU Grundlage einer wertgebundenen Erziehung, aber auch für den Dialog der Kulturen. Deshalb bekennen wir uns zum Religionsunterricht als Pflichtfach. Die CSU setzt sich für eine islamische Religionsunterweisung in deutscher Sprache und durch staatlich ausgebildete Lehrkräfte ein. Religiöse Unterweisung muss auf der Grundlage der Werte des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung stattfinden.

Weltoffenheit, die Liebe zur Heimat und das Wissen um die eigene Herkunft gehören zusammen. Deshalb müssen Heimatkunde, Pflege der kulturellen Überlieferung, des Dialekts und des Brauchtums in der Schule ihren Platz haben. Heimatverbundenheit gibt den Menschen Halt und Stärke.

Jeder junge Mensch soll klare Maßstäbe und ein mündiges Urteilsvermögen entwickeln, um zwischen gut und schlecht, richtig und falsch unterscheiden zu können.

Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (Dezember 1989)

Bildung soll Verständnis für die eigene Überlieferung wecken und Menschen befähigen, sich selbst und andere, auch andere Kulturen und ihre Menschen, zu verstehen. Bildung soll die Chance eröffnen, selbstbestimmt zu arbeiten und die von Erwerbsarbeit und Familienarbeit freie Zeit für Eigenarbeit, musisch-kulturelle Tätigkeit, soziale und politische Aktivitäten zu nutzen. Bildung muss Menschen befähigen, sich mit der Gesellschaft und den Anforderungen der Arbeitswelt kritisch auseinanderzusetzen und mitgestaltend auf sie einzuwirken. Bildung soll Menschen helfen, sich in unserer komplizierter werdenden Gesellschaft zurechtzufinden, Technik und Produktionsmittel sinnvoll zu gebrauchen und ihre natürliche Umwelt zu schützen. Sie soll Kreativität fördern und dazu befähigen, mit dem Überangebot von Unterhaltung und Informationen umzugehen. Sie soll jungen Menschen helfen, grundlegende menschliche Erfahrungen zu bestehen und an ihnen zu wachsen.

Gefühl wie Vernunft, geistige wie praktische Fähigkeiten bedürfen der Bildung. Sie soll für die Natur aufschließen, zur Verantwortung für die Mitmenschen hinführen und solidarisches Verhalten einüben.

Bildung muss dazu befähigen, die Vielfalt der europäischen Kulturen als Bereicherung des eigenen Lebens zu erfahren.

Bremer Entwurf“ für ein neues Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands

4.7 Bildung in der lernenden Gesellschaft

Wir wollen eine ganzheitliche Bildung. Sie richtet sich auf theoretisches Wissen, soziale Kompetenzen und beruflich verwertbare Inhalte. Sie umfasst nicht minder die ästhetische Erfahrung, die ethische Reflexion und die Wertevermittlung. Um unsere offene Gesellschaft zu stärken, brauchen wir eine Aufwertung der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie. Umfassende kulturelle und soziale Bildung stärkt die Persönlichkeit. Starke Persönlichkeiten sind fähig zur Toleranz und respektieren andere Kulturen.

„Wiesbadener Grundsätze“ der F.D.P. (Mai 1997)

13. Teilhabe durch Bildung und Ausbildung

Die liberale Bürgergesellschaft braucht Bildung und Ausbildung als wichtigste Voraussetzung für Freiheit, Toleranz und Leistungsfähigkeit. Bildung schafft das ethische Gerüst für die Bürgergesellschaft. Bildung und Ausbildung sollen zu Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein erziehen und die Bereitschaft fördern, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Bildung ist Voraussetzung für eine stabile Demokratie. Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt, soziale Tugenden, Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Grundlage für die Bürger, ihre Lebensentwürfe nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Programm der Partei des Demokratischen Sozialismus (Oktober 2003)

7. Bildung

Die PDS will ein humanistisches Bildungswesen, das junge Menschen den Wert von Freiheit, Gleichheit und Solidarität vermittelt und sie ermuntert, mit Verantwortung, Gemeinschaftsinn und Toleranz für Frieden, Gerechtigkeit und Demokratie zu wirken, auch wenn dies Widerstand und zivilen Ungehorsam erfordert.

Humanistische Bildung soll nach den Vorstellungen der PDS souveräne und kritische Persönlichkeiten hervorbringen.

Grundsatzprogramm Bündnis 90 Die Grünen (2002)

II. Bildung in der Wissensgesellschaft

Bildung ist für uns vor allem Persönlichkeitsbildung. Sie ist Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang der Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Eine solche Bildung ermöglicht Urteils- und Kritikfähigkeit, Empathie und Solidarität. Sie schärft den Blick für gesellschaftliche und politische Alternativen zum status quo und fördert das kreative und innovative Potenzial jedes Einzelnen. Grüne Bildungspolitik steht für entdeckendes und selbstständiges Lernen. Kinder wollen lernen. Diese Freude am Lernen zu fördern, Menschen ein Leben lang die Lust auf neue Herausforderungen zu erhalten, ist der Auftrag aller Bildungseinrichtungen.

Aus einzelnen Schulgesetzen

Bayern (Mai 2000)

(1) Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe,

- Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln,
- zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen,
- zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen,
- Kenntnisse von Geschichte, Kultur, Tradition und Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung Bayerns zu vermitteln und die Liebe zur Heimat zu wecken,

- zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen,
- im Geist der Völkerverständigung zu erziehen,
- die Bereitschaft zum Einsatz für den freiheitlichdemokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und nach außen zu fördern,
- die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken,
- die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in Familie, Staat und Gesellschaft zu befähigen, insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen,
- auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten, in der Berufswahl zu unterstützen und dabei insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern,

Brandenburg (2007)

(5) Bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen fördert die Schule insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler,

1. für sich selbst, wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen
2. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und in diesem Sinne auch mit Medien sachgerecht, kritisch und kreativ umzugehen,
3. sich Informationen zu verschaffen und kritisch zu nutzen sowie die eigene Meinung zu vertreten, die Meinungen anderer zu respektieren und sich mit diesen unvoreingenommen auseinander zu setzen,
4. Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln,
5. Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten, Konflikte zu erkennen und zu ertragen sowie an vernunftgemäßen und friedlichen Lösungen zu arbeiten,
6. sich für die Gleichberechtigung von Mann und Frau einzusetzen und den Wert der Gleichberechtigung auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen,
7. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen,
8. ihr künftiges privates, berufliches und öffentliches Leben verantwortlich zu gestalten und die Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels zu bewältigen,
9. soziale und politische Mitverantwortung durch individuelles Handeln und durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen zu übernehmen und zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen,
10. Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer zur Gewaltherrschaft strebender politischer Lehren zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken,
11. die eigene Kultur sowie andere Kulturen, auch innerhalb des eigenen Landes und des eigenen Umfeldes, zu verstehen und zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen und der Völker beizutragen sowie für die Würde und die Gleichheit aller Menschen einzutreten,
12. sich auf ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem gemeinsamen Europa vorzubereiten,

13. ihre Verantwortung für die eigene Gesundheit, für den Erhalt der Umwelt und die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen zu begreifen und wahrzunehmen,
14. ein Verständnis für die Lebenssituation von Menschen mit körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen zu entwickeln und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebenserfahrungen beizutragen.

Bremen (2005)

§5 Bildungs- und Erziehungsziele

(1) Schulische Bildung und Erziehung ist den allgemeinen Menschenrechten, den in Grundgesetz und Landesverfassung formulierten Werten sowie den Zielen der sozialen Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verpflichtet. Die Schule hat ihren Auftrag gemäß Satz 1 gefährdenden Äußerungen religiöser, weltanschaulicher oder politischer Intoleranz entgegenzuwirken.

(2) Die Schule soll insbesondere erziehen:

1. zur Bereitschaft, politische und soziale Verantwortung zu übernehmen;
2. zur Bereitschaft, kritische Solidarität zu üben;
3. zur Bereitschaft, sich für Gerechtigkeit und für die Gleichberechtigung der Geschlechter einzusetzen;
4. zum Bewusstsein, für Natur und Umwelt verantwortlich zu sein, und zu eigenverantwortlichem Gesundheitshandeln;
5. zur Teilnahme am kulturellen Leben;
6. zum Verständnis für Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten;
7. zum Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft und für die Notwendigkeit friedlichen Zusammenlebens;
8. zur Achtung der Werte anderer Kulturen sowie verschiedenen Religionen;
9. zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren.

(3) Die Schule hat den Auftrag, Basiskompetenzen und Orientierungswissen sowie Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, die Leistungsfähigkeit- und bereitchaft von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu fordern und sie zu überlegtem persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Handeln zu befähigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

1. Informationen kritisch zu nutzen, sich eigenständig an Werten zu orientieren und entsprechend zu handeln;
2. Wahrheit zu respektieren und den Mut zu haben, sie zu bekennen;
3. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen;
4. Pflichten zu akzeptieren und ihnen nachzukommen;
5. eigene Verhaltensweisen einschätzen und verändern zu können und gegebenenfalls Hilfe anzunehmen;
6. das als richtig und notwendig Erkannte zu tun;

7. Toleranz gegenüber den Meinungen und Lebensweisen anderer zu entwickeln und sich sachlich mit ihnen auseinander zu setzen;
8. selbstkritisch selbstbewusst zu werden;
9. ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln sowie ständig lernen zu können;
10. eigenständig wie auch gemeinsam Leistungen zu erbringen;
11. den Wert der Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen von Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft einzuschätzen.

§7 Biblischer Geschichtsunterricht

(1) Nach Art. 32 der Landesverfassung erteilen die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage; in der Gymnasialen Oberstufe können die Schüler und Schülerinnen Kurse mit entsprechenden Inhalten an bestimmten Standorten anwählen.

(2) Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I nicht am Unterricht in Biblischer Geschichte teilnehmen, besuchen den Unterricht in einem vom Senator für Bildung und Wissenschaft bestimmten geeigneten Alternativfach.

Mecklenburg-Vorpommern (2006)

§3 Lernziele

Die Schüler sollen in der Schule insbesondere lernen,

1. Selbstständigkeit zu entwickeln und eigenverantwortlich zu handeln,
2. die eigene Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten,
3. selbstständig wie auch gemeinsam mit anderen Leistungen zu erbringen,
4. soziale und politische Mitverantwortung zu übernehmen sowie sich zusammenzuschließen, um gemeinsame Interessen wahrzunehmen,
5. sich Informationen zu verschaffen und sie kritisch zu nutzen,
6. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu respektieren,
7. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes zu verstehen und für ihre Wahrung sowie
8. für Gerechtigkeit, Frieden und Wahrung der Schöpfung einzutreten,
9. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
10. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen sowie Pflichten zu akzeptieren und ihnen nachzukommen,
11. Konflikte zu erkennen, zu ertragen und sie vernünftig zu lösen,
12. Ursachen und Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft zu erkennen, ihnen zu widerstehen und entgegenzuwirken,
13. Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker, für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen zu entwickeln,

14. mit der Natur und Umwelt verantwortungsvoll umzugehen,
15. für die Gleichstellung von Frauen und Männern einzutreten,
16. Verständnis für wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge zu entwickeln.
17. Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt zu wecken.

Sachsen (2004)

§1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(1) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen und sie zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führt und die Freude an einem lebenslangen Lernen weckt. Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Freistaates Sachsen bilden hierfür die Grundlage.