

Hansel, Toni

Werterziehung und Moderne – eine neue Debatte?

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg, Br. : Centaurus 2009, S. 15-25. - (Schulpädagogik; 8)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hansel, Toni: Werterziehung und Moderne – eine neue Debatte? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg, Br. : Centaurus 2009, S. 15-25* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34595

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
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 „Walterziehung“ 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>	148
9.2 <i>Muttersprache: Basis für Persönlichkeitsentwicklung und Identität</i>	150
9.3 <i>Offensive für Schulbibliotheken</i>	151
9.4 <i>Denglisch als Protzsprache der „Bildungs“-Politik</i>	152

Werterziehung und Lebenszusammenhang

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

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

2 Werterziehung und Moderne – eine neue Debatte?

2.1 Viele offene Fragen – kaum verlässliche Antworten!

Die Frage, ob wir Werte brauchen und ob es zu den zeitlosen oder gar überhaupt zu den Aufgaben der Schule gehört, Werte zu vermitteln, ist – wenn wir von der Wortbedeutung ausgehen – durchaus positiv zu beantworten, weil der Begriff „Wert“ jenseits aller Objektivierungen zweifelsfrei positiv besetzt ist. Jedoch ergeht es ihm wie vielen anderen polarisationsanfälligen Begriffen auch, wie z.B. dem Begriff „Leistung“: Durch die Hinzufügung einschlägiger und einseitiger Komposita drückt der Zeitgeist auch diesem Begriff einen eher negativen Stempel auf – Leistungsdruck, Leistungsversagen, Leistungsstress etc. Wir reden in dem hier relevanten Zusammenhang häufiger vom Werteverfall, Wertverlust, Wertkonflikt etc. und erkennen dabei nicht oder nur zögerlich, dass das latent vorhandene Bedürfnis, Subjekt des eigenen Handelns zu sein, die Existenz von Werten und die Identifikation mit ihnen immer schon voraussetzt.

Jedoch: Was bedeutet *Wert*? Ist es die Leitvorstellung von dem, was einem Menschen wichtig und deshalb erstrebenswert erscheint und woran er sein Handeln ausrichtet? Und welches Handeln ist eigentlich gemeint, wenn der Mensch an Werten orientiert handelt: das soziale, das politische, das ökonomische, das militärische Handeln? Denken wir an die These, nach der wir unsere Freiheit am Hindukusch vertei-

digen – und Freiheit ist in unserem Kulturkreis ein hoher Wert! Welche Werte sind es, die für die Menschen bedeutsam sind? Ist ein Wert für alle Menschen gleichermaßen ein Wert? Und ist er für alle Zeiten ein Wert? Oder haben Werte „Konjunktur“, sind ehemals geschätzt, dann in Verruf, vielleicht künftig revitalisiert? Diese und noch eine Reihe weiterer Fragen muss beantworten, wer Werterziehung als Aufgabe der Schule befürwortet. Doch auch hier ist die Gebundenheit an perspektivische Betrachtung unübersehbar: Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend betrachtet Werterziehung vorrangig als eine Aufgabe der Familien; aber die Verfassungen der Länder sehen durchaus Zuständigkeit und Mitverantwortung der öffentlichen Bildungseinrichtungen. Aufgabe der Schule ist es demnach, die Schüler zum Verständnis und zur Akzeptanz grundlegender Werte zu erziehen (Verfassung des Landes NRW Art. 7, Abs. 1 und 2). Zu diesen zählen sie die Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen, Bereitschaft zum sozialen Handeln, Achtung vor der Überzeugung des anderen, Friedensgesinnung etc. Auch die bayerische Verfassung (Art. 131, Abs. 1-4) benennt nahezu wortgleich diese Werte als Erziehungsziele. Doch welche Orientierung bieten solche in der Diktion gewiss konsensfähigen Werte in den Niederungen schulpädagogischen Alltagshandelns, dort also, wo sie nicht nur proklamiert, sondern gelebt werden müssen? Auch hier drängen sich Fragen geradezu auf: Wo begegnen wir Werten in der Schule? Was kann die Schule tun, um Schülern Werte nahe zubringen? Welche Werte sind voneinander zu unterscheiden? Welchen Einfluss hat der Lehrer in der schulischen Wertedebatte? Viele weitere Fragen bedürfen einer Antwort, wir beschränken uns auf eine kleine Auswahl.

2.2 Gesellschaftliche Eckpunkte der Wertedebatte

Die Debatte über die Werte, die eine Gesellschaft „tragen“, ist Ausdruck der inneren Lage ihrer Kultur und des sich aus ihr speisenden Diskurses. Das gilt keineswegs allein für die Gegenwartsgesellschaften, sondern ist auch an historischen Verläufen

unschwer abzulesen. In den durch dominanten Einfluss der (jeweiligen) Religion geprägten Glaubensgesellschaften gewinnen Pflicht- und Akzeptanzwerte einen maßgeblichen und regulativen Einfluss auf das Verhalten der Menschen bis hin zur Unterordnung des Alltagslebens unter die Wertestruktur der Religion. Die Grenzen des kollektiven Wertebewusstseins ergeben sich aus den Kodifizierungen der Religion und wirken determinativ und richtungweisend auf das Individualhandeln der Menschen in den jeweiligen Gesellschaften zurück. Gleiches haben wir in den Volkdemokratien bis zu deren Ende Anfang der 90er Jahre des 20. Jh. auch erlebt – da waren es dann nicht die Religionen, sondern die Beschlüsse der jeweiligen Zentralkomitees. Dagegen definiert die individualistische Zivilgesellschaft *Werte* zunehmend als Selbstentfaltungswerte, die dem Selbst als Konkretisierung des eigenen Lebensinteresses Substanz geben und das Handeln gemäß den eigenen Bedürfnissen leiten. Und schließlich beruft sich das Harmonisierungskonzept der modernen Wissensgesellschaft auf klassisches Aufklärungsverständnis und legitimiert schulische Bildung über die fachlichen Bildungsinhalte hinausgreifend durch die wissenschaftliche Methode als einen besonders wichtigen Bildungsinhalt neuer Art. Wer wissenschaftlich zu arbeiten gelernt hat, braucht demnach keine besonderen inhaltlich vorgegebenen Wertorientierungen, die in der Selbstbestimmungsdiskussion mehr und mehr als fatale Außensteuerung erscheinen. Hier helfe die wissenschaftliche Methode, die den so gebildeten Menschen zu eigenem, situationsangemessenem Urteil befähige – und das sei im Kontext der Wertediskussion ein Werturteil (GEIBLER 1987, 31).

Die Diskurse der 70er/80er Jahre des 20. Jahrhunderts haben eine trügerische Scheinsicherheit in der Folge der Auseinandersetzung über den Wissenschaftscharakter schulischer Bildung hinterlassen. Der wissenschaftlich Gebildete habe individuell den höchsten Stand dessen erreicht, was an Bildung zu erwarten sei, und er sei zugleich in geradezu idealer Weise auf alle gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet. Dieser Allmachtsglaube an die durch wissenschaftliche Bildung leistungsfähigste Schule löste die Anforderungen der Moderne an ihre Schule, so scheint es, harmonisch auf: das Individuelle, das Soziale, das Berufsbezogene, das Pragmatische, auch

das Weltanschauliche (WIDMER 1987) ist hier eingefangen. Was blieb, war die Suche nach angemessenen schulischen Voraussetzungen, die sich in der Debatte auf die Suche nach schulischen Strukturen verengte. Zwei Diskussionsstränge dominierten diese Debatte: zum einen war es die Frage nach der kompensatorischen Seite – Errichtung von frühpädagogischen Einrichtungen, Umsetzung kompensatorische Erziehung war die diesbezügliche Antwort; zum anderen stand daneben die Frage, wie und in welchem Umfang die hinsichtlich ihrer Notwendigkeit nicht bezweifelte Differenzierung der Leistungsanforderungen zu organisieren sei – ob als Leistungskurse innerhalb eines integrierten Systems oder als separate, eigenständige Schulformen. In der Präferenzskala dieser Debatte rangierte die Frage nach dem, was Schule an Dauerhaftigkeit, an Verlässlichkeit, an intergenerativem Konsens stiften kann, ganz weit hinten. Das ist – wenn man diese Debatte mit der gebotenen Distanz betrachtet – weder verwerflich, noch verwunderlich: Wissenschaft, also auch die wissenschaftliche Schule, findet ihren Zweck in systematisierter Kritik, in radikalem Zweifel, in Hypothesen und Lösungen, die möglicherweise schon morgen revidiert werden müssen – das ist der Kern von Wissenschaft! Schule steht aber wesentlich unter einer anderen Maxime. Der in der Schule Lehrende erfährt nämlich – hier folge ich Clemens MENZE – dass Schule nicht aus permanenter Kritik und Revision bestehen kann. Sie kann nicht so tun, als ob sie das, was sie vermittelte, gleichzeitig wieder aufzuheben trachtet. Pädagogische Handlungen sind keine Als-ob-Handlungen. Sie entfalten, einmal geschehen, Wirkungen, die nicht einfach revozierbar sind, sondern verantwortet werden müssen (MENZE 1980, 11). Wissenschaft ist skeptisch, vorläufig, in ihren Ergebnissen hypothetisch; für Wissenschaft gibt es nichts Endgültiges. Jedoch: Wer erzieht, kann nur das weitergeben, von dessen dauerhaftem Wert er überzeugt ist. Indem er erzieht, stiftet er Beständiges – SPAEMANN (1979) spricht hier vom Endgültigen.

In dieses Dilemma – hier Wissenschaftlichkeit und Skeptizismus, dort Verlässlichkeit und Vertrauen, also Wertekonstanz – sieht sich die Schule seit über drei Jahrzehnten gestellt. Mahnungen gegen eine Hypertrophie des Wissenschaftlichen in der

Schule hat es gleich im Anschluss an die einschlägigen Empfehlungen der Bildungskommission gegeben (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 33ff), etwa von Erwin SCHWARTZ (1975): „Es besteht kein Zweifel, dass Unterricht durch Wissenschaft fundiert und damit legitimiert sein muss; jedoch kann er nicht wissenschaftlich sein, denn systematische Ableitungen aus der Wissenschaft treffen nicht die kindliche Existenz, rühren sie nicht einmal an“. Auch Hartmut v. HENTIG (1976) hat darauf aufmerksam gemacht, dass unsere Zeit ein Bedürfnis nach Verlässlichkeit in den jungen Menschen habe aufkommen lassen, das alle anderen Bedürfnisse übertreffe. Er brachte diese Erfahrung auf den Punkt: Es wird deutlich, dass eine curriculare auf bestimmte Verhaltensdispositionen eingegrenzte und verengte Pädagogik zu merklichen Defiziten geführt hat. Lebenssituationen fordern und belasten junge Menschen, Situationen also, in denen Wissen allein nicht ausreicht: Momente des Glücks oder Unglücks, Leid, Enttäuschung, Verzweiflung; Situationen also, in denen nicht (nur) Wissen, sondern Weisheit, Vertrauen, Verlässlichkeit und Versicherung weiterhilft, also „von Wert“ ist. Auch Max HORKHEIMER (1981), einer der geistigen Väter der Frankfurter Schule und deshalb unverdächtig, einer restaurativen Pädagogik das Wort zu reden, schrieb, „... dass die Menschen heute in der Tat das Bedürfnis nach dem Sinn der Existenz haben, dass jedoch von den jungen Menschen keine Instanz anerkannt wird als eben die Wissenschaft, so wie sie in Schulen und Universitäten gelehrt wird. Wenn es aber nur das als verbindlich gibt, was in der Wissenschaft erscheint, dann ist Verzweiflung das notwendige Ergebnis“.

Es tritt also neben das Wissen, das in unseren Schulen, aber nicht nur dort von besonderer Bedeutung ist, die Orientierung in der Vielfalt der relevanten Wertkategorien. Das Problem besteht eben nicht darin, dass es keine Werte gibt, sondern es besteht in der pluralistischen Gleichzeitigkeit konkurrierender Werte: Gesunde Lebensführung ist ebenso wie individuelle Lebensgestaltung ein Wert; beide treffen in der gegenwärtig öffentlich geführten Nichtraucher-Debatte konfligierend aufeinander. Beide – die Vermittlung des Wissens wie die Orientierung in der Pluralität dieser Welt – bilden unveräußerliche Eckpunkte schulischer Bildung und Erziehung

im Kontext wertpädagogischen Wirkens. Ohne Wissen kann Bildung nicht substantiell werden, doch anders als das Wissen können die auf Bildung gründenden Werte nicht *vermittelt* werden: Ein Wert „ist“ nicht, wir „verleihen“ einem Ding, einem Sachverhalt, einem Verhalten einen bestimmten Wert! Demnach ist es eine Aufgabe der Schule von exponierter Bedeutung, Schüler zum Verständnis und zur Akzeptanz grundlegender Werte zu erziehen, und das wiederum heißt, sie befähigen und bereit machen, Wertentscheidungen verantwortlich treffen, selbst zu treffen. Freilich gilt auch, dass die Urteilsfähigkeit als eines der Ziele von Erziehung schlechthin – in der Schule und anderswo – im Alltag nicht zwangsläufig zu wertorientiertem, gar zu moralischem Handeln führt.

Zwei Fragen drängen sich auf, wenn man sich mit der Schule und den von ihr repräsentierten Werten beschäftigt – die folgenden Beiträge werden sich alle damit auseinandersetzen, der eine mehr, der andere weniger: Welches sind denn die Werte, denen wir in der Schule begegnen? Wie kommen Wertentscheidungen zustande? Zu beiden Fragen nachfolgend einige Anmerkungen.

Das Wertegefüge, dem Schüler, Eltern und Lehrer in der Schule begegnen, ist zunächst herleitbar aus den Vorgaben des jeweiligen Trägers. Öffentliche Schulen stehen unter der Aufsicht des Staates, der durch Lehrpläne und auf bewährtem Erlasswege und mit Hilfe des Beamtenrechts die innere Lage der Schulen maßgeblich lenkt und damit die von ihm repräsentierte Wertordnung verstärkt. Private Schulen, besser: Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft weiten den Wertpluralismus aus und ermöglichen den vorhandenen gesellschaftlichen Gruppen – Kirchen, Gewerkschaft, weltanschaulichen Minoritäten – eine größere Annäherung an ihre jeweiligen pädagogischen Zielvorstellungen – wir sehen das gelegentlich mit durchaus ambivalenter Nachdenklichkeit. Über ihre Eltern werden die Schüler in die jeweilige Wertestruktur hineinerzogen und sie bringen ihrerseits diese Wertestruktur in die Schule ein. Das Aufeinandertreffen familiärer und schulischer Wertestrukturen führt je nach Hintergrund mal mehr, mal weniger kontrastreich zum Diskurs auf beiden Werte-Ebenen

und mündet in der Regel in ein Gefüge allgemein verbindlicher Wertorientierungen, die die divergierenden Einzelorientierungen begrenzen. Und schließlich sind die Schüler in eine Wertestruktur von außerordentlich nachhaltiger Wirkung eingebunden, die von außerschulischen und außerfamiliaren Gruppierungen und Lernorten ausgeht. Die öffentliche Schule hat schon vor längerer Zeit ihre Monopolstellung im Hinblick auf das Lernen verloren, die Schulkritik der 70er Jahre hielt ihr vor, Falsches zu lehren, was man schnell vergisst und nie wieder braucht (GOODMAN 1975), und ILLICH (1970) spricht in diesem Zusammenhang von der „Enklave Schule“. Deshalb verwundert es nicht, dass mit den neuen Inhalten auch eine Änderung der Wertorientierung Einzug in die Schule hielt.

Die zweite Frage, wie denn nun Wertentscheidungen zustande kommen, bestimmte in den 70er Jahren des 20. Jh. den zwischen den Begriffen *Erziehung* und *Sozialisation* oszillierenden Diskurs. Der sich abzeichnende Wertpluralismus – Schule, Familie, Ethnien, Peers – führt geradezu unausweichlich zu einem Wertbewusstsein vieler Menschen, das sich an den Unterschieden schärft und durch die Wahrnehmung des jeweils anderen in der latenten Gefahr der Wertungsunsicherheit schwebt. Wissen und Können sind zwar ebenso wichtige Voraussetzungen einer guten, selbständigen und sozialverantwortlichen Lebensführung wie Kenntnisse und Fertigkeiten (BREZINKA 2003), aber sie allein genügen nicht. Zur Lebenstüchtigkeit gehören auch Wertorientierungen, die im Prozess der Erziehung in die innerpsychische Struktur der Individuen (SPEICHERT 1975, 182 ff) eingehen, d.h. sie werden reflektiert erworben, nicht vermittelt. Etwas wird zu einem Wert, wenn wir es bewerten; Sozialisation und die mit ihr einhergehende Internalisierung von Orientierung ist zufallsbestimmt und deshalb nicht Teil eines edukativ intentional konturierten Gesamtverständnisses.

An diesem Punkt treffen sich die Diskussionsstränge, denen wir uns in diesem Band zuwenden: Hans-Werner JENDROWIAK verbindet Lebenstüchtigkeit und Bildung in der Erziehung. Nach seinem Verständnis ist Werterziehung ein „weißer Schimmel“, denn wer erzieht, repräsentiert zugleich immer auch Werte, für die sein

Erziehungshandeln steht. Dieter NEUMANN bündelt in seinem Beitrag zur Natur der Moral die Problemhaftigkeit schulischer Werteerziehung, die u.a. auch darin besteht, dass Kultur und Individualität in ein stabilisiertes Verhältnis zueinander kommen müssen, wenn sie gegenüber den zentralen Wertungs-, Norm-, Sinn- und Zielfragen nicht in Ratlosigkeit und Unsicherheit verharren soll und damit einen Mangel an Wertorientierung evident werden lässt. Die etablierten Instanzen – Kirchen und andere Gesinnungsgemeinschaften –, die bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jh. einen wesentlichen Beitrag zur Wertstabilität der jeweiligen Gesellschaft leisteten, haben nunmehr ihren Einfluss verloren, zumindest stark eingebüßt. In dieser Lage hat sich bei Politikern und Bildungsfachleuten eine Rückbesinnung auf die Verantwortung Gehör verschafft, die ausgehend von Art. 7 GG die Schulen und die in ihnen tätigen Lehrer für den Aufbau reflektierter Orientierungen wahrnehmen. Jörg-Dieter GAUGER fragt demzufolge nach der Verantwortung der Politik für wertorientierte Erziehung in einer wertrelativen Zeit. Jan-Hendrik OLBERTZ nähert sich einer Beantwortung dieser Frage aus der Perspektive eines amtierenden Kultusministers, der sich großen, mitunter kaum erfüllbaren Erwartung einer durch die Befunde populistisch „ausgeschlachteter“ Bildungsforschung aufgeschreckten Öffentlichkeit gegenüber sieht. In dieser Debatte bleibt häufig auf der Strecke, dass die Schule kein Dienstleistungsbetrieb ist, dessen Leistungen mittels quantitativer Parameter abrufbar und international vergleichbar sind. Die Qualitätsdimension von Schule umgreift Bildung und Erziehung und ist sowohl von der Intention als auch von der Wirkung auf Dauerhaftigkeit angelegt. Das Tun im pädagogischen Prozess ist der Flüchtigkeit des Augenblicks entzogen und gewinnt – mitunter – prekäre Verbindlichkeit. Wir erkennen hier eine beträchtliche Kompatibilität zum Denken des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“: OLBERTZ weiß sich in demselben Gedanken, den Robert SPAEMANN (1979) geradezu als Lebensbilanz erziehenden Handelns schrieb: „Erziehung kann nicht hypothetisch sein. Wir können nur das weitergeben, von dessen Wert wir überzeugt sind. Indem wir erziehen, stiften wir ja Endgültiges“.

Josef KRAUS und Ralph MOCIKAT arbeiten von unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern die Bedeutung der Sprache für den Erkenntnisgewinnungsprozess heraus. Während KRAUS aus der Perspektive des schulischen Fachlehrers im Hinblick auf den formalsprachlichen Unterricht eine Dominanz des Beliebigkeitsprinzips beklagt, betont MOCIKAT, dass mit dem Verlust an Wertschätzung der Landessprachlichkeit im Wissenschaftsbetrieb auch die Übernahme von Studienstrukturen aus dem angloamerikanischen Sprachraum einhergehe. Überzeugende fachimmanente Begründungen, so fügen wir hinzu, finden sich bei den Protagonisten dieser Studienreform weitgehend nicht. Dagegen deutet der drastische Rückgang der Nachfrage ausländischer Studierender nach Studienplätzen in Deutschland darauf hin, dass Qualitätseinbußen offenbar auch anderswo zur Kenntnis genommen und BA/MA-Studiengänge nicht überall als Fortschritt wahrgenommen werden. Die Sprache, so MOCIKAT, ist nicht nur ein Medium zur Mitteilung etablierten Wissens, sondern auch und vor allem ein Werkzeug zur Erkenntnisfindung und damit von herausragendem kulturellen Wert in einem sehr umfassenden Sinne – Josef KRAUS spricht in diesem Zusammenhang von der Sprache als dem Speicher kultureller Erfahrungen und dem Vehikel zur Aneignung von und Teilhabe an Welt sowie der Entwicklung persönlicher und kultureller Identität.

Frank HAACKER und Frank Stefan BECKER wenden sich dem Thema aus der Sicht eines bedeutenden Wirtschaftsunternehmens zu und arbeiten die für das Arbeitsumfeld signifikante Wertestruktur heraus. Dabei wird rasch deutlich, dass es sich dabei nicht nur um „technische“, d.h. einschlägige berufsfeldpragmatische Kompetenzen handelt, sondern um längerfristig wirksame, nicht minder bedeutsame Haltungen, personale Eigenschaften der Mitarbeiter handelt, ohne die eine erfolgreiche Marktorientierung nicht gelingen kann. Ein Berufsfeld ganz anderer Art nimmt Winfried HOLZAPFEL in den Blick, wenn er die Innenseite des Amtes des Schulleiters betrachtet. Dabei wird rasch deutlich, dass es sich nach seiner Darstellung bei diesem Berufsfeld und der mit ihm verknüpften Wertestruktur um ein leitbildorientiertes Tätigkeitsfeld handelt – und das überrascht vor dem Hintergrund, dass Klaus PRANGE

(2000) die professionelle Identität des Lehrers im Ethos des Andersseins ansiedelt. Zugespielt formuliert: An der Abweichung finden Lehrer ihre Identität, nicht am Abbild, sondern am Gegenbild. Gut sein als Lehrer heißt vor allem: anders sein als die, die man erlebt und – gegebenenfalls – erlitten hat.

Und schließlich ist die von Markus SCHMITZ vorgetragene Frage nach dem Wesen der Wahrheit eine Frage, die trotz ihrer scheinbar verblüffenden Einfachheit keine einfachen Antworten zulässt – dafür steht schon das Fach, das er vertritt: Erziehungsphilosophie.

Das Ensemble der Beiträge dieses Bandes verspricht eine lebhafte Diskussion, die die innere Lage dieser Kultur in wertpädagogischen Zusammenhängen richtungweisend bestimmt. Der Diskurs hat in den letzten Jahren erheblich unter begrifflichen Unschärfen gelitten, die aus der synonymen Verwendung der Begriffe Kompetenz und Wertorientierung bzw. Werthaftigkeit herzuleiten sind. Kompetenzen haben per definitionem keinen Eigenwert, sondern einen Nutzwert, der die bei Individuen verfügbaren bzw. die von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften, diese Problemlösungen in variablen Situationen verantwortlich und erfolgreich nutzen zu können, möglichst dauerhaft sichert (BMBF 2003, 72). Wertorientierung hingegen ist ein Verfassungsrecht und zugleich ein Auftrag der Schule, die sich u.a. an der Qualität der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgabe messen lassen muss. Im Focus der interessierten und betroffenen Öffentlichkeit ist dies inzwischen angekommen: Die Bundesministerin für Familien, Senioren, Frauen und Jugend startete im Jahr 2007 die Initiative „*Kinder brauchen Werte*“, die die Bedeutung der Erziehung für künftige Lebensgestaltung im Bewusstsein der Menschen stärker zu verankern beabsichtigt. Was für die Politikerin eine besondere Initiative ist, von deren Relevanz wir überzeugt sind, ist für den Pädagogen eine nicht suspendierbare Aufgabe, der die beteiligten Fachleute dieses Bandes in ihren jeweiligen Professionen nachgehen.

Literatur:

- BREZINKA, Wolfgang: Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel, München 2003
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- GEIBLER, Erich E.: Leistung – zur Problematik eines Begriffs, In: Bundeskongress gegliedertes Schulwesen: Leistung macht Schule, Stuttgart 1987
- GOODMAN, Paul: Das Verhängnis Schule, Frankfurt 1975
- HENTIG, Hartmut v.: Was ist eine humane Schule? München 1976
- HORKHEIMER, Max: Verwaltete Welt, In: Kasper, Helmut: Richtlinien im Gespräch, in: Lebendiges Zeugnis 1981
- ILLICH, Ivan: Entschulung der Gesellschaft, München 1970
- MENZE, Clemens: Wissenschaft und Schule. Zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule, Köln 1980
- PRANGE, Klaus: Was für Lehrer braucht die Schule? In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H.: Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim u. München 2000
- SCHWARTZ, Erwin: Vom pädagogischen Sinn des Schulanfangs, In: Die Grundschule, September 1975 (Sonderdruck)
- SPAEMANN, Robert: Die Herausforderung, In: Mut zur Erziehung, Stuttgart 1979
- SPEICHERT, Horst (Hrg.): päd.extra. Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik, Weinheim 1975
- WIDMER, Konrad: Pädagogische Aspekte der Schulischen Leistung, In: ders.: Grenzen der Leistung, Stuttgart 1987