

Albrecht, Clemens

Werteeziehung und Werturteilsstreit. Die Aktualität einer alten Debatte

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 879-892

urn:nbn:de:0111-opus-43234

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

Thema: Die Transformation der Schule

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT
Erziehungsabsichten und Sozialisationswirkungen.
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung
und politischer Bildung

Weitere Beiträge

- 879 CLEMENS ALBRECHT
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913 PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929 LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

Diskussion

- 943 MANFRED LÜDERS
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Besprechungen

- 951 ANDREAS HELMKE
Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957 ANDREAS FLITNER
Till von Rahden: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965 BENNO SCHMOLDT
Siegfried Baske: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967 GERHARD KLUCHERT
Barbara Schneider: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

Dokumentation

- 971 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: The Transformation of the School

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS
An Introduction
- 811 PETER DREWER
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL
The Development of the Demand for Education during the Period of
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the
Former GDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political
Education

Further Contributions

- 879 CLEMENS ALBRECHT
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -
A discussion guided by the example of incentive systems and school
development

- 913 PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and
Moratorium
- 929 LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

Discussion

- 943 MANFRED LÜDERS
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical
act"
- 951 *Book Reviews*
- 971 *New Books*

Werteerziehung und Werturteilsstreit Die Aktualität einer alten Debatte

- *Wilhelm Hennis gewidmet* -

Zusammenfassung

Der Artikel stellt die aktuelle Diskussion über Werteerziehung am Beispiel des brandenburgischen Faches LER (Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde) in den wissenschaftsgeschichtlichen Kontext des Werturteilsstreits um MAX WEBER und leitet daraus Konsequenzen für die didaktische und institutionelle Konzeptionalisierung ab.

Unter den Forderungen, die heute von der Politik an Pädagogik und Schule herangetragen werden, gehört die nach ‚Werteerziehung‘ schon fast zu den Allgemeinplätzen bildungspolitischer Reden. Galt diese Forderung in den 80er Jahren noch als Signet konservativer Bildungspolitik, so scheint es heute einen parteiübergreifenden Konsens zu geben. Diese politische Vorgabe belebte in der Pädagogik und in den Fachdidaktiken die alte Diskussion über moralische Erziehung, versprach sie doch eine Möglichkeit zur Umsetzung der seit Ende der 70er Jahre rezipierten KOHLBERG'schen Stufentheorie der Moralentwicklung. Abgesehen von der umfangreichen pädagogischen Literatur, die sich zudem noch auf die Fächer verteilte, die sich angesprochen fühlten (Ethik, Religion, Politik), hat die Forderung nach Werteerziehung aber kaum Niederschlag in den Curricula, Stunden- oder gar Fächerplänen gefunden.

Der konsequenteste Reformversuch wurde in Brandenburg unternommen, wo das neu gegründete Fach Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde den konfessionellen Religionsunterricht ablösen soll. Werteerziehung ist neben Religions- und Lebenskunde eine der drei tragenden Säulen dieses Faches. Deshalb eröffnete die ehemalige brandenburgische Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, ANGELIKA PETERS, im April 1995 ein Kolloquium in Potsdam mit den Worten: „Wir wollen von den Erziehungswissenschaften erfahren, in welcher Form Werte und Normen Gegenstand eines Unterrichtsfaches bzw. Lernbereiches sein können. Es interessiert uns, ob eine besondere Verpflichtung des Staates besteht, Unterricht über Werte und Normen anzubieten. Es interessiert uns die Einbindung des Lernbereiches bzw. Faches in den Unterrichtskanon der anderen Fächer, insbesondere das Verhältnis zur politischen Bildung“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1995, S. 4).

So schnell man auf der politischen Ebene zum Konsens über die Notwendigkeit der Werteerziehung zu finden scheint, so fangen doch die Probleme erst eine Ebene tiefer an. Hier bestehen sie in der Frage, welche Werte unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft denn nun zu lehren seien. Die didaktischen Konzeptionen, die sich mit der Werteerziehung befassen, kreisen um dieses Begründungsproblem. Sie versuchen es aber auf unterschiedlichen Wegen zu lösen. Dabei gibt es prinzipiell drei Möglichkeiten: Erstens die Be-

gründung durch eine wie auch immer gerechtfertigte Dezision, zweitens durch Tradition und drittens durch soziale Funktion, meist gekoppelt an eine Analyse derjenigen sozialen Realität, für die Werteerziehung erfolgen soll („Zukunftsaufgaben“). Während der erste Begründungstyp, sobald er die allgemeine Ebene des Naturrechts oder der Menschenrechte verlässt, mit der Schwierigkeit kämpft, dass Werte in einer freiheitlichen Gesellschaft umstritten sind und auch umstritten sein sollen, taucht bei den anderen beiden Möglichkeiten ein zusätzliches Problem auf: Beide sind in der Begründung dessen, was sein *soll*, angewiesen auf die Analyse dessen, was *ist*. Und zu dieser Analyse ziehen sie die Legitimationskraft und die Glaubwürdigkeit der empirischen Fachwissenschaften heran, im Falle der Tradition meist die Geschichte, im Falle der Funktion die Sozialwissenschaften. Damit geraten sie mitten in das Kampffeld des Werturteilsstreites, in das wissenschaftslogisch und wissenschaftspolitisch verminte Gelände einer der zentralen Auseinandersetzungen der Sozialwissenschaften in diesem Jahrhundert. Im Werturteilsstreit ging es um die Frage, ob die moderne Wissenschaft konkrete Handlungsanweisungen, Sollforderungen zur Lösung politischer Probleme aus ihrer Sachanalyse ableiten könne, welche Funktion sie in einer pluralistischen Gesellschaft zu erfüllen habe und allgemein wie das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik beschaffen sei.

Damit ist heute zu prüfen, ob sich aus dem Werturteilsstreit Konsequenzen oder Lehren für die didaktische Konzeptionalisierung der Werteerziehung ergeben. Zu diesem Zweck ist es unabdingbar, einen Blick in die Geschichte der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu werfen. Wissenschaftsgeschichte hat hier eine ganz elementare Funktion: Als institutionalisiertes Gedächtnis der Wissenschaft sorgt sie dafür, dass ein einmal gefasstes Reflexionsniveau nicht verlorengeht, emphatisch formuliert: Wissenschaftsgeschichte sichert den Fortschritt.

Meine These lautet: Die didaktischen Konzeptionen der Werteerziehung unterschreiten das Reflexionsniveau des Werturteilsstreites. Aus ihm ergibt sich die Lehre, dass zentrale Probleme der Werteerziehung durch institutionelle Vorkehrungen vermieden werden können. Dies soll in folgenden Schritten begründet werden. Zum ersten muss an die Ausgangslage des Werturteilsstreites erinnert werden, um die unterschiedlichen Positionen, vor allem WEBERS berühmtes Postulat, freilegen zu können. Zweitens möchte ich dann eine pragmatische, genauer: hochschulpolitische Deutung von WEBERS Anliegen vorschlagen, um drittens mit den Anfängen von KARL MANNHEIMS Wissenssoziologie und INGLEHARTS These vom Wertewandel zwei typische Versuche der Überwindung der Werturteilsproblematik zu skizzieren. Viertens gehe ich auf einige didaktische Konzeptionen der Werteerziehung ein und leite aus ihrer Kritik Sinn und Grenzen der Werteerziehung ab.

1. Zur Ausgangslage des Werturteilsstreits

Der Werturteilsstreit war eine Spätfolge des Methodenstreites in der Nationalökonomie zwischen GUSTAV VON SCHMOLLER, dem Haupt der jüngeren historischen Schule, und CARL MENGER, dem Erfinder der Grenznutzentheorie (HOMANN 1989). Zwanzig Jahre nach Beginn des Methodenstreites hatte sich

in Deutschland SCHMOLLERS historische Schule noch weitgehend behauptet: Seine Schüler saßen auf den meisten nationalökonomischen Lehrstühlen, das ehemalige „Jahrbuch für Gesetzgebung und Verwaltung“ hieß nur noch „SCHMOLLERS Jahrbuch“, der Verein für Socialpolitik bildete ein einflussreiches politisches Instrument. Die Zielsetzung dieses Vereins lief darauf hinaus, politische Probleme durch wissenschaftliche Erkenntnis im Konsens zu bündeln, um konkrete Handlungsanweisungen entwickeln zu können. Der Konsens garantierte die richtige Entscheidung, denn, wie SCHMOLLER meinte, „Wertgefühle wie die Werturteile können irren; aber die Kulturentwicklung, die Arbeit aller Religionen und aller Wissenschaften, aller Sitte und alles Rechts hat die Wertgefühle und Werturteile auf allen Lebensgebieten nach und nach immer mehr geläutert, zu immer richtigeren Wegweisern des Lebens-, des Gesellschaftsförderlichen gemacht“ (SCHMOLLER 1949, S. 78). Demnach richtete sich auch das Augenmerk des Vereins für Socialpolitik auf das Problem, das diesen „Konsens der Sittlichkeit“ am auffälligsten zerrissen hatte: die soziale Frage. Im festen Glauben an eine stetige Kulturentwicklung stand es für SCHMOLLER fest, dass die Wissenschaft mit zunehmender Einsicht in die kausalen Bedingungen auch die richtigen politischen Antworten finden werde: „Das sittliche Werturteil entwickelt sich historisch durch die geläuterte Einsicht in die Bedeutung und die Folgen der Handlungen sowie der gesellschaftlichen Einrichtungen: Das sittliche Werturteil erwächst aus der zunehmenden empirischen Einsicht in alle Kausalverhältnisse“ (ebd., S. 79).

Dagegen wandte sich nun MAX WEBER, als er schrieb: „Es war vor 40 Jahren in den Kreisen der Gelehrtenwelt unserer Disziplinen der Glaube weit verbreitet: daß auf dem Gebiet der praktisch-politischen Wertungen letztlich eine der möglichen Stellungnahmen die *ethisch* allein richtige sein müsse“ (WEBER 1982, S. 492). Was für die erste Generation im Verein für Socialpolitik noch selbstverständlich war, wurde für die zweite (MAX und ALFRED WEBER, WERNER SOM-BART, FRIEDRICH NAUMANN) zum Problem, genauer: zum Wertproblem. Weit davon entfernt, in jenem „sittlichen Konsens“ gelöst zu werden, wurde um die soziale Frage mit zunehmender Erbitterung aus äußerst kontroversen Positionen gefochten, wobei die Wissenschaft sich mehr und mehr als eine Fraktion unter vielen erwies, wenn sie sich überhaupt noch einigen konnte. Eben dies war aber im Methodenstreit nicht geschehen. So wich der Glaube an eine ethische Evolution der Sittlichkeit dem Eindruck eines unaustragbaren Kampfes der Weltanschauungen. Hatte der Historismus den Kulturwissenschaften ihre normative, auf eine wo auch immer lokalisierte Klassik bezogene Grundlage zerpfückt, so stand im Kampf der Werte nun auch ihre offene oder verdeckte Teleologie, wenn man so will: ihr Hegelianismus zur Disposition. Wenn Marxisten mit Liberalen, wenn Positivisten mit ethischen Sozialisten stritten, war eben nicht zu erwarten, dass sie sich mit den Mitteln der Wissenschaft auf eine gemeinsame Wertgrundlage des politischen Handelns einigen konnten. Für WEBER ging es im Werturteilsstreit um weit mehr als eine methodologische Frage: Es ging um den Sinn und die Aufgaben von Wissenschaft unter den Bedingungen konkurrierender Weltanschauungen. WEBER reagierte auf diese zerfahrene Situation nun mit einem radikalen Schnitt, indem er die neukantianische Wissenschaftslehre RICKERTS auf die Sozialwissenschaften übertrug: Er erklärte Handlungsanweisungen zu Wertfragen, über die die Wissenschaft nicht ent-

scheiden könne, um so die spezifische Bedeutung beider Sphären zu retten. In dieser strengen Trennung von „Seiendem“ und „Seinsollendem“ knüpfte WEBER an den Methodenstreit an, denn gegen „diese Scheidung wirkte zunächst die Meinung, daß unabänderlich gleiche Naturgesetze, sodann die andere, daß ein eindeutiges Entwicklungsprinzip die wirtschaftlichen Vorgänge beherrsche und daß also das *Seinsollende* entweder - im ersten Falle - mit dem unabänderlich *Seienden*, oder - im zweiten Falle - mit dem unvermeidlich *Werdenden* zusammenfalle“. Indem jene „Kombination von ethischem Evolutionismus und historischem Relativismus“ SCHMOLLER'scher Provenienz „die Gesamtheit aller möglichen Kulturideale mit dem Stempel des 'Sittlichen' versah, verflüchtigte man die spezifische Dignität der ethischen Imperative, ohne doch für die ‚Objektivität‘ der Geltung jener Ideale irgend etwas zu gewinnen“ (WEBER 1982, S. 148).

Insofern war der Verein für Socialpolitik das ideale Forum für WEBERS Anliegen. Der Beginn des Werturteilsstreites wird in der Regel auf das Jahr 1909 gesetzt. Ich kann die einzelnen Stationen zwischen 1904 (Objektivitäts-Aufsatz) und 1914 (Ausschusssitzung) hier nicht ausführlich schildern (vgl. NAU 1996), sondern möchte noch kurz auf die institutionellen Folgen verweisen: Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie, am 3. Januar 1909 in Berlin gegründet, sollte den Verein nach der Seite rein wissenschaftlicher Erörterungen ergänzen.

2. Der Sinn der Werturteilsfreiheit: Eine pragmatische Deutung

WILHELM HENNIS hat nun zuerst auf den pädagogischen und hochschulpolitischen Hintergrund von WEBERS Engagement aufmerksam gemacht. Die ersten Stellungnahmen WEBERS zum pädagogischen Auftrag des Dozenten finden sich in einem kleinen Aufsatz in der Zeitschrift „Die christliche Welt“ von 1893, in dem WEBER über seine Erfahrungen mit den Kursen berichtet, die er für den Evangelisch-Sozialen Kongress in Berlin hielt. Sein eigener Kurs, so WEBER, unterscheidet sich von den katholischen Kursen in Mönchengladbach und den evangelischen in Elberfeld durch seinen „akademischen Charakter“. Während diese Kurse in erster Linie apologetischen Zweck hätten und gegen die Sozialdemokratie die christliche Wirtschaftsordnung verteidigen sollten, lasse er sich nicht auf positive Programmpunkte (Bodenreform oder Genossenschaftswesen) festlegen. Er wolle nur eines: zur vollen Nüchternheit des Urteils und zur Erkenntnis der praktischen Probleme in ihrer ganzen Tragweite beitragen (HENNIS 1994).

Zwei Jahre später, in der berühmt-berüchtigten Freiburger Antrittsvorlesung, resümiert WEBER die Situation in der Nationalökonomie durch die verbreitete Vorstellung, „... als sei die politische Ökonomie in der Lage, ihrem eigenen Stoff eigenartige Ideale zu entnehmen. Die optische Täuschung, als gäbe es selbständige ökonomische oder sozialpolitische Ideale, wird freilich als solche klar, sobald man an der Hand der Literatur unserer Wissenschaft diese ‚eigenen‘ Grundlagen der Bewertung zu ermitteln sucht. Ein *Chaos* von Wertmaßstäben teils eudämonistischer, teils ethischer Art, oft beider in unklarer Identifikation, tritt uns entgegen. Werturteile werden überall unbefangen ge-

fällt, - und ein Verzicht auf die *Beurteilung* der ökonomischen Erscheinungen bedeutete ja in der Tat den Verzicht auf eben diejenige Leistung, die man von uns verlangt. Aber nicht die Regel, sondern fast die Ausnahme ist es, daß der Urteilende andere *und sich selbst* ins Klare setzt über den letzten subjektiven Kern seiner Urteile, eben über die *Ideale*, von welchen aus er zur Beurteilung der beobachteten Vorgänge schreitet: die bewußte Selbstkontrolle fehlt ..."

(WEBER 1958, S. 16).

Der Affront gegen den nicht-reflexiven Universalismus SCHMOLLERS bekam durch dessen großen hochschulpolitischen Einfluss eine sehr konkrete Bedeutung. Dies wurde deutlich, als sich WEBER mit mehreren Artikeln an der Debatte über Lehrfreiheit an deutschen Universitäten auf dem 2. Deutschen Hochschullehrertag 1908 in Jena beteiligte. Gegen die Behauptung, die Hauptgefahr erwachse aus dem Klerikalismus, führte WEBER den weit größeren Einfluss des Staates an, der aus einer spezifischen kulturellen Entwicklung resultiere. Aufgrund der Säkularisierung und der lange anhaltenden Verarmung nach dem 30-jährigen Krieg seien im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern keine großen Stiftungsvermögen entstanden. So habe allein der Staat über die nötigen Mittel zur Universitätsgründung verfügt. Wenn aber die jeweiligen Träger der politischen Macht im Staate sich auf den Standpunkt stellen: „Wes Brot ich ess, des Lied ich sing“, wenn sie also die Universitäten nicht als Kulturaufgabe für die Allgemeinheit, sondern als Mittel zu einer bestimmten politischen Dressur der Jugend auffassten, dann sei die Lehrfreiheit beim Staat schlechter aufgehoben als vormals bei der Kirche. Die Universitäten hätten „weder staatsfeindliche' noch ‚staatsfreundliche' noch irgendwelche andere Weltanschauungen zu lehren. Sie sind keine Anstalten, welche Gesinnungsunterricht zu treiben haben. Sie analysieren Tatsachen und ihre realen Bedingungen, Gesetze und Zusammenhänge, und sie analysieren Begriffe und ihre logischen Voraussetzungen und Inhalte. Dagegen lehren sie nicht und *können* nicht lehren: *was geschehen soll* -, denn dies ist Sache der letzten persönlichen Werturteile, der Weltanschauung, die nichts ist, was man ‚beweisen' könnte wie einen wissenschaftlichen Lehrsatz" (WEBER, zit. n. HENNIS 1994, S. 130).

Es ist also die historisch-kontingente institutionelle Voraussetzung des *Staatsmonopols in Erziehungsfragen unter der Bedingung konkurrierender Weltanschauungen*, die das Postulat der Werturteilsfreiheit bei WEBER begründen. Unter anderen institutionellen Voraussetzungen ist sie nicht nötig, nämlich dann, wenn - wie damals in den USA - die Universitäten von unterschiedlichen religiösen Stiftungen getragen werden und deren Ideal der Persönlichkeitsbildung vermitteln. WEBER verweist auch auf das niederländische Beispiel, wo Stiftungslehrstühle verbreitet sind, die im Dienste einer Gesinnungslehre stehen. Überall dort, wo die unterschiedlichen Weltanschauungsgruppen also einen institutionellen Zugang zum Bildungswesen haben, wo sie gleichsam unter fairen Bedingungen mit dem Staat, den Kirchen und anderen Weltanschauungsmächten konkurrieren können, überall dort herrscht Klarheit über die Wertvoraussetzungen der jeweiligen wissenschaftlichen Positionen. Überall dort bedarf es keiner Werturteilsfreiheit.¹

1 Ob sich dies unter den Bedingungen privat-kapitalistisch finanzierter Forschung wiederum verändert hat und dem Staat erneut die Funktion zufällt, verwertungsunabhängiger Wissenschaft einen institutionellen Rahmen zu bieten, steht auf einem anderen Blatt.

Dieser Kontext macht deutlich, dass eine Reduktion von WEBERS Postulat auf eine abstrakte Methodologie, die vom historisch-sozialen Kontext absieht, weit an seiner Intention vorbeiläuft.² In moderne Terminologie gebracht: Wissenschaft unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft und eines weitgehenden staatlichen Erziehungsmonopols muss durch die Trennung von Wertbeziehung und Werturteil die leitenden Wertmaßstäbe aufdecken, damit sie selbst ihren Kulturauftrag: die Erziehung zum Pluralismus, zur Klarheit über die eigenen und die anderen möglichen Wertstandpunkte, erfüllen kann.

3. *Von der Wissenssoziologie zum Wertewandel: SCHMOLLERS späte Siege*

Mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie war der Werturteilsstreit vom Verein für Socialpolitik auf die Soziologentage übergegangen. Sie waren von einem grundsätzlichen Dilemma geprägt: Auf der einen Seite stand der Versuch, die Soziologie als Wissenschaft zu konsolidieren und sie durch ein geschlossenes Auftreten in der Öffentlichkeit zu einer anerkannten Wissenschaft zu machen; auf der anderen Seite aber war die Frage, wie denn genau diese Wissenschaft auszusehen habe, zwischen den einzelnen Schulen (Köln, Heidelberg, Frankfurt/Oppenheimer) strittig, was sich in andauerndem Parteienhader niederschlug. Und die Geschichte dieses Dilemmas ist vom Werturteilsstreit wie von einem roten Faden durchzogen, konnte es doch mit ihm thematisiert werden.

Diese Konflikte wurden auf dem Zürcher Soziologentag 1928 wie durch einen olympischen Donner unterbrochen, als KARL MANNHEIM seinen ersten großen Auftritt hatte und in seinem Vortrag über „Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen“ eine geradezu geniale Synthese lieferte. Das Geheimnis von MANNHEIMS Erfolg lag darin, dass er eine soziologische Perspektive für die Lösung der Werturteilsfrage entwickelte, die er gleichzeitig in den Rahmen einer Entwicklungstheorie der Soziologie und in eine universale Geistesgeschichte einband, und zwar mit folgender Argumentation: Nachdem MANNHEIM das „seinsverbundene Denken“ auf den Bereich der Geisteswissenschaften eingegrenzt hatte, zeigte er, dass nur hier ein Kampf um die öffentliche Auslegung des Seins stattfinden kann. Diese öffentliche Auslegung kann auf vier Wegen zustande kommen: 1) durch Konsens, 2) durch Monopol, 3) durch Konkurrenz und 4) durch Konzentration. Diese vier Typen markieren für MANNHEIM gleichzeitig historische Stadien: der Konsens in primitiven Gesellschaften, das Monopol im Mittelalter, die Konkurrenz seit der Reformation und heute die Konzentration. Zwar könne, so zeigt MANNHEIM am Beispiel des Werturteilsstreites, auch im Stadium der Konzentration noch eine Polarisierung

2 Ich möchte aus diesen Gründen nicht auf die endlose wissenschaftstheoretische Debatte um die Werturteilsfreiheit eingehen. Auch möchte ich hier nicht all das erörtern, was für und gegen WEBER ins Feld geführt wurde. Die Widersprüche lassen sich im Wesentlichen auf drei Argumente reduzieren: Auf erstens den Vorwurf der Zirkularität, also die Behauptung, WEBERS Forderung sei selbst ein Werturteil; zweitens auf den Dezisionismusvorwurf, also die Behauptung, WEBER entziehe die Wertentscheidungen rationaler Kritik; und drittens auf die Ideologiekritik, die Auffassung, WEBERS Forderung bediene die Partikularinteressen einer sozialen Gruppe.

auftreten. Sie führe aber dann immer durch neue Synthesen auf ein höheres Niveau. Die neue Synthese im Falle des Werturteilsstreits aber sei die Wissenssoziologie, da durch sie die verschiedenen Positionen auf höherer Ebene reflektierbar seien. Sie schaffe neben dem Urkonsens einen consensus ex post (MANNHEIM 1929).

In dieser Argumentationskette verband MANNHEIM in einer merkwürdigen Synthese SCHMOLLERS ethischen Evolutionismus mit DÜRKHEIMS Lösung des Werturteilsproblems. DÜRKHEIM hatte auf dem Internationalen Kongress für Philosophie 1911 in Bologna über „Werturteile und Wirklichkeitsurteile“ vorgelesen und das Problem gelöst, indem er die Werturteile und die ihnen zugrundeliegenden Ideale zu sozialen Tatsachen, zu Produkten der Gesellschaft erklärt hatte, wodurch sie der Soziologie als Gegenstand zugewiesen wurden (DÜRKHEIM 1985). Diesen Trick griff MANNHEIM in seiner Wissenssoziologie auf, wobei er das Problem, dass sich keine Methodenfrage durch ihre Empirisierung klären lässt, weil sie auf neuer Ebene sich sofort wieder stellt, in einem Erkenntnisevolutionismus löste: Im Laufe der Zeit setzen sich die brauchbarsten Synthesen von selbst durch. Die Frage, ob diese Synthesen dann auch wahr seien, verwies er elegant aus dem Zuständigkeitsbereich der Soziologie in den der Erkenntnistheorie. MANNHEIMS Versuch, den Werturteilsstreit abzulösen, besteht also im Wesentlichen aus zwei Elementen: Zum ersten wird die Wertfrage empirisiert, Werte werden zu Gegenständen der sozialwissenschaftlichen Forschung erklärt. Zweitens dann wird die empirisch feststellbare Abfolge von Wertvorstellungen als Fortschritt durch Wissenschaft interpretiert, wodurch sie in eine Rangfolge geraten. Genau dieses Muster lässt sich auch bei einigen Vertretern der Wertewandels-These feststellen. Ich möchte hier auf diese ungleich bekanntere Debatte nicht ausführlich eingehen, sondern lediglich zwei Beispiele zitieren.

In seinem Buch „Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft“ verknüpft HELMUT KLAGES die Theorie vom Wertewandel mit der Modernisierungstheorie. Dabei distanziert er sich zwar von einem strikt deterministischen Evolutionismus, betont aber gleichzeitig den evolutionären Charakter des gesellschaftlichen Vorgangs; denn der Wertewandel, so KLAGES, sei ein funktionales Korrelat der Modernisierung. Als ein Megatrend entziehe er sich der politischen Steuerung. Der Quantensprung Mitte der 60er Jahre, ab dem sich die Pflicht- und Akzeptanzwerte von den Selbstentfaltungswerten zunehmend trennen, lasse sich aber durch eine sozioökonomische Vorlaufphase in den 50er Jahren erklären. Soweit der empirisch abdeckbare Teil von KLAGES' Argumentation. In diesem Prozess zeige sich aber, so KLAGES weiter, eine evolutionäre Form der Vernunft. „Wer angesichts des Wertewandels den ‚guten alten‘ Werten nachhängt, befließigt sich somit, schroff gesagt, einer hoffnungslosen Nostalgie und ist in der Gefahr eines Wirklichkeitsverlusts“ (KLAGES 1993, S. 29). Es ist nicht allein das Sich-Stellen gegen eine scheinbar unausweichliche Zukunft, die den Wirklichkeitsverlust ausmacht. Für KLAGES ist es mehr: Es ist die Stellung gegen die Vernunft des Evolutionären, oder besser: gegen die Evolution der Vernunft. Denn die Idee der individuellen Selbstentfaltung, so KLAGES, durchziehe die ganze europäische Geistesgeschichte seit der Renaissance wie ein roter Faden: angefangen bei den Mikrokosmos-Theorien der Humanisten über die Aufklärung und KANT bis zu

MARX. KLAGES weiter: „... unsere dynamische Gegenwartswelt (konnte) dem alten Philosophentraum nur um den Preis seinen Glanz nehmen, daß sie es auf sich nahm, ihn zu verwirklichen. So betrachtet könnte man folgern, daß der Philosophentraum getrost absterben konnte, weil die Wirklichkeit selbst seine Rolle übernahm, so daß er nicht mehr gebraucht wurde. Unsere dynamische Gegenwartswirklichkeit hat (...) den Philosophentraum eingeholt und überholt. Sie befördert ihn mit ihren typischen Mitteln und Methoden laufend aus dem Reich der Ideen in das Reich des tätigen Tuns, wobei es gar keine Rolle spielt, daß dies ohne eine ideelle Steuerung geschieht. Mit anderen Worten kann man dann, wenn man an unsere Gegenwartswirklichkeit mit den Mitteln des empirischen Forschers herantritt, eine ihr innewohnende *Tendenz* zu einer zunehmenden ‚Entfaltung des Individuums‘ feststellen, die durch die Strukturen und Mechanismen dieser unserer Wirklichkeit selbst vermittelt wird, die also unserer modernen westlichen Welt als eine Entwicklungsgesetzlichkeit innewohnt“ (KLAGES 1993, S. 255; vgl. BAUMANN 1987; BREZINKA/CLAUSSEN 1984).

Die übelsten Werturteile, meinte MAX WEBER, steckten in den sogenannten „Entwicklungstendenzen“. Dass er zur Wiederauferstehung des ethischen Evolutionismus mit den Mitteln empirischer Wissenschaft einiges anzumerken hätte, bedarf wohl keiner Ausführung. Der weltanschauliche Überschuss der Wertewandels-These, ihr Umkippen von einer empirisch gestützten Theorie in einen ethischen Evolutionismus ist aber nicht nur bei einem ihrer deutschen Vertreter zu beobachten. Es ist zwar nicht fair, ein wissenschaftliches Werk von seinem letzten Satz aus zu bewerten, aber es kann sehr erhellend sein, es von dort aus zu interpretieren. RONALD INGLEHARTS „Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt“ jedenfalls endet mit den Sätzen: „Wir sehen den Sinn unserer Existenz immer noch durch ein Glas - er bleibt uns dunkel. Vielleicht liegt das in der Situation begründet: Die Menschheit versucht dem Universum einen Sinn zu geben, und die Aufgabe ist noch nicht bewältigt. Wenn wir unser technologisches Geschick dazu nutzen, die Spezies auszulöschen, erweist sich die Geschichte der Menschheit vielleicht als grausamer Scherz. Wir könnten aber auch ungeahnte Höhen erklimmen und eine fast engelsgleiche Erhabenheit erreichen. Die Entscheidung ist noch nicht gefallen“ (INGLEHART 1989, S. 500).

4. Zur Didaktik der Werteerziehung

Wird ein ethischer Evolutionismus - gleich welcher Provenienz - didaktisch umgesetzt, so hat das Folgen für das Ergebnis der Werteerziehung, wie sich an einigen Beispielen zeigen lässt. Die Geschichtsdidaktikerin VALENTINE ROTHE etwa legte 1987 einen geschlossenen Entwurf zur Werteerziehung vor. ROTHE resümiert vorab die Genese der Werteerziehung aus der Tendenzwende und dem Kongress „Mut zur Erziehung“ und wirft den neokonservativen Konzepten vor, einen bestimmten historischen Stand der Werteentwicklung, den bürgerlichen Tugendkanon, zu hypostasieren. Damit gerate, so ROTHE, der von SPAEMANN oder LOBKOWICZ repräsentierte Neokonservatismus in das Dilemma, einerseits am Kapitalismus festzuhalten, auf der anderen Seite aber seine unerwünschten sozialen Desintegrationsfolgen durch eine vorindustrielle Werthai-

tung korrigieren zu wollen. Bei der Werteerziehung komme es eben nicht darauf an, eine wie auch immer gefasste Tradition zu fixieren, sondern die Werte in ihren historischen Entstehungsbedingungen zu reflektieren. KARL-ERNST JEISMANNs geschichtsdidaktische Konzeption der Werteerziehung umgehe dieses Dilemma zwar durch die Dreiteilung „Analyse, Sachurteil, Werturteil“, doch bleibe er in der WEBER'schen Trennung von Wertbezug und Werturteil hängen, wodurch die Wertideen sich einer rationalen Begründbarkeit entzögen. WEBER, und ihm folgend, JEISMANN seien damit dem historistischen Wertrelativismus verfallen.

Als Alternative entwickelt ROTHE nun ihr evolutionshistorisches Konzept einer kritischen Werteerziehung. Zu diesem Zweck parallelisiert sie KOHLBERGS Theorie von der moralischen Entwicklung der Kinder mit KLAUS EDERS Klassifikationsschema der Evolution des Weltbildes vom präoperationalen Denken archaischer Gesellschaften über das konkret operationale Denken der frühen Hochkulturen zum formal operationalen Denken der Hochkulturen (EDER 1976). Das Kind vollziehe in seiner Ontogenese die Phylogenese nach. Dieses psychophysische Grundgesetz der Moralerziehung müsse nun in der historischen Werteerziehung den Schülern selbst gelehrt werden, damit sie einsehen, dass am Ende ihrer eigenen Entwicklung zum Erwachsenen wie am Ende der geschichtlichen Entwicklung eine universalistische Moral als integrale Ethik stehe. „Eine historische Werteerziehung, die das Wertemodell selbst zur Grundlage von Unterricht zu machen bereit ist, sobald der Heranwachsende ‚die Moral des Zwanges‘ hinter sich gelassen hat, ermöglicht eine gemeinsame Wertfindung, die auch den Lehrer nicht auszuschließen braucht, solange er sich nicht als Sprecher einer Institution gegen die Interessen und Werthaltungen der Schüler durchsetzt.“ Diese neue Moral der Zusammenarbeit sei gleichzeitig der Wertausdruck neuzeitlicher moralischer Gesellschaften. Damit ist „der Geschichtsunterricht unter dem Aspekt der Werteerziehung von elementarem, unmittelbarem Interesse für die Schüler. Geschichte ist ihnen nicht äußerlich, sondern Teil ihrer individuellen und gemeinsamen kognitiv-moralischen Entwicklung“ (ROTHE 1987, S. 154f). ROTHE entkommt dem Historismus-Problem also durch ihren ethischen Evolutionismus, der in seiner Endstufe nicht mehr partikularen Interessen dient, sondern das individuelle Interesse der Schüler mit dem universalen Interesse der Menschheit verbindet.

Ein zweites Beispiel: Auf dem brandenburgischen Kolloquium zur Werteerziehung trug auch ULF PREUSS-LAUSITZ seine Konzeption vor. Anknüpfend an HARTMUT VON HENTIGs Werte-Kanon (HENTIG 1988; 1999) unterschied er dabei zunächst zwischen Normen, Werten und Tugenden. Im Gegensatz zu monolithischen Staaten wie dem wilhelminischen, dem faschistischen Staat oder auch dem realen Sozialismus, die jeweils bestimmte Werte als normative Richtgrößen setzen könnten, hätten westeuropäische Gesellschaften eine grundsätzlich andere Struktur, die von ULRICH BECK als „riskante Freiheit“ zutreffend beschrieben worden sei. Sie nötige zur permanenten Entscheidung und setze damit besondere kognitive Fähigkeiten voraus: „Der für modernes Verhalten nötige Habitus ist der des planvollen, die Situation in seiner Besonderheit einschätzen könnenden, seine eigenen Wünsche, Ziele - und Werte - kennenden und realisierungsfähigen Menschen“ (PREUSS-LAUSITZ 1995, S. 18). Das hätten die modernen Eltern erkannt, und deshalb sei Selbständigkeit das zentrale Er-

ziehungsziel. Schule habe in einer pluralen Gesellschaft die Aufgabe, die Vielfalt der Werte in Beziehung zu den Normen und Tugenden zu setzen und damit eine subjektive Auseinandersetzung als Bildung zu ermöglichen. Bei all dieser Pluralität gibt es jedoch auch bei PREUSS-LAUSITZ etwas Fixes: „Zum anderen jedoch ist unter den Bedingungen der ökologischen Krise und der Krise des Zusammenlebens an zwei Werten offensiv festzuhalten: der Verteidigung des Lebens auf diesem Globus und der Sicherung des Zusammenlebens unterschiedlich orientierter Einzelner und Gruppen" (ebd., S. 19).

Ich könnte für dieses Argumentationsmuster der Verknüpfung von empirisch ermittelten „Entwicklungstrends" mit normativen Erziehungsvorgaben aus dem Umfeld der Entstehung von LER noch einige weitere Beispiele zitieren. JÜRGEN LOTT etwa leitet in seiner Schrift über das neue Schulfach LER und die Werteerziehung die Aufgaben der Schule aus den universalen Entwicklungstendenzen und der sozialen Desintegration ab: Als ein Haus des Lernens, das niemanden ausschließe, müssen sie integrierend die unterschiedlichen Erfahrungen, Hoffnungen, Ängste, Beschädigungen, Sehnsüchte zusammenführen, „... um herauszufinden, worauf Menschen setzen können, was ihnen lieb und wichtig sein könnte, damit Leben gelingen kann" (LOTT 1998, S. 177). Was das konkret bedeuten kann, erläutert LOTT am Beispiel der ökologischen Dimension von Bildung, die durch die zunehmende Umweltzerstörung unausweichlich geworden sei. Sie sei nicht auf den richtigen Umgang mit der Umwelt beschränkt, sondern ziele auch auf das Subjekt: „Unser Leben ist nicht allein vom Tod am Ende des Lebens bedroht, sondern auch vom Tod als nicht-gelebtem Leben während des Lebens. Die kosmoökologische Dimension des Bildungsbegriffs bedarf einer Ergänzung durch psychoökologische Aspekte. ... Aus einer ganzheitlichen Sicht des Menschen, die Körper, Seele und Geist integriert, wird nach dem ‚impliziten Wissen‘ des Körpers, nach seinen Reaktionen auf Beschneidung von Phantasie und Kreativität, auf Unterdrückung von Gefühlen und Zensurierung von Ideen gefragt" (ebd., S. 175).

5. Folgerungen

Diese Beispiele mögen ausreichen, um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: Was können wir aus dem Werturteilsstreit für die didaktische Konzeptualisierung einer Werteerziehung lernen? Zunächst: Werteerziehung kann die Defizite der primären Sozialisation nicht durch abstrakte Bekenntnisse oder das Wissen um soziale Funktionen, allenfalls durch ein vorgelebtes Beispiel kompensieren (LIEBAU 1999; FELLMANN 2000). Als Umerziehungsprogramm für Rechtsradikale oder jugendliche Gewalttäter kann sie nur versagen. Hier muss sich die Politik an jene Instanzen wenden, die allein für eine Habitualisierung menschenwürdiger Umgangsformen in der Früherziehung sorgen können: an die Eltern (BREZINKA 1992). Damit sind die Grenzen der Werteerziehung benannt. Der in pluralistischen Gesellschaften elementare Sinn schulischer Werteerziehung aber liegt in einer Erziehung zur Freiheit. Sie soll und kann dazu befähigen, mit der Pluralität der Werte selbständig und reflektiert umzugehen (HENTIG 1988).

Teilt man diese Prämissen, so gibt es zwei Begründungsmuster, die dem Erziehungsziel schulischer Werteerziehung diametral entgegenstehen:

Die erste - und wenn man so will: progressive - Begründung ist der ethische Evolutionismus, der durch eine Reifikation von Theorien sozialen Wandels entsteht. Er hierarchisiert die Wertkategorien seines Gegenstandes nach dem Kriterium des fortschrittlichen' mit dem Autoritätsanspruch wissenschaftlicher Tatsachenfeststellung. Jeder ethische Evolutionismus ist inhärent antiplural und als didaktische Grundlage einer Werteerziehung kontraproduktiv. WEBERS Polemik gegen SCHMOLLER als „Apologet einer Entwicklungstendenz“, als „Wetterfahne des Zeitgeistes“ lässt sich mit wenigen Zusatzkommentaren auf VALENTINE ROTHE, ULF PREUSS-LAUSITZ oder JÜRGEN LOTT anwenden. Steht eine solche Wertedidaktik noch im Dienst staatlicher Bürokratien, so kann sie nur noch, wie WEBER gegen SCHMOLLER polemisiert, „die Fähigkeit entwickeln, stets rechtzeitig zu wissen, was die Ministerien jeweils vertreten zu sehen wünschten, um dies als Ergebnis der Wissenschaft zu verkünden“ (zit. n. HENNIS 1992, S. 112). Diese Form der Begründung unterscheidet sich strukturell keinen Deut von den Theorien des 19. Jahrhunderts, die die Geschichte auf die Nation als Krönung zulaufen ließen.

Die zweite - und wenn man so will: konservative - Begründung setzt auf Integration durch Werteerziehung. Gleichgültig ob damit eine Heilung gesellschaftlicher Übel durch Hinwendung zu den traditionellen Werten verstanden wird oder der sanfte Zwang eines sozialpädagogischen Haus des Lernens, aus dem es dank umfassender Integration von allem und jedem kein Entrinnen mehr gibt - beide Fassungen sind nichts weiter als eine Neuauflage des alten DURKHEIM'schen Programms einer Integration durch soziologisch angeleitete Moralerziehung als funktionales Äquivalent für die ausgefallene Religion (WAGNER 1999). Gerade das pädagogische Umfeld von LER ist durchtränkt mit solchen Integrationsideologien, die den ausfallenden Protestantismus im Lande Brandenburg kompensieren wollen und dem Traum einer nun säkularen, aber eben dadurch auch totalen Ökumene folgen. Daher die Unausweichlichkeit dieses Unterrichts als Pflichtfach.

Was folgt daraus? Jede didaktische Konzeption zur Werteerziehung, die nicht hinter den Stand des Werturteilsstreites zurückfallen möchte, muss die institutionellen Voraussetzungen mitbedenken. Die sind aber in Deutschland nach wie vor geprägt durch ein weitreichendes Monopol des Staates, das den Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften nicht ermöglicht, eine ernsthafte Konkurrenz zum öffentlichen Schulwesen aufzubauen. Unter diesen Bedingungen kann Werteerziehung ihren Zweck nur erfüllen, wenn sie institutionelle Vorkehrungen zur Trennung von Wertbeziehung und Werturteil trifft, indem einzelnen Fächern spezifische Aufgaben zugeordnet werden.

Werteerziehung gehört nicht in den Geschichtsunterricht, der an dem Dilemma zwischen historischem Relativismus und evolutionistischer Teleologie scheitern muss (Kuss 1991); Werteerziehung gehört ebenfalls nicht in ein wie auch immer geartetes Integrationsfach, das das Erbe des christlichen Religionsunterrichtes antreten möchte. Werteerziehung gehört, was die formalen Verfahren der Wertinterpretation und Wertklärung angeht, in den Ethik-Unterricht, was die Inhalte („Wertranking“) angeht, jedoch gerade in die Hände der Weltanschauungsgemeinschaften und der Kirchen. Hier muss der Staat aber

Vorsorge treffen, dass sie eine ihrem gesellschaftlichen Gewicht entsprechende Partizipationschance haben.

Es gibt also keinen Grund, das im Grundgesetz (Art. 7, 3) fixierte und in der Mehrzahl der Bundesländer geltende Wahlpflicht-Modell auch bei einem weiteren Rückgang der kirchlich organisierten religiösen Bekenntnisse zu verändern. Umgekehrt besteht, wie der Berliner Fall lehrt, Handlungsbedarf bei den Ländern, die die „Bremer Klausel“ (Art. 141 GG) in Anspruch nehmen und nun mit dem islamischen auch den christlichen Religionsunterricht in die Stundentafel aufnehmen müssen. Somit führt, die Gerichte bestätigen das, kein Weg daran vorbei, das Wahlangebot wesentlich zu erweitern und auch regional stark zu differenzieren. Organisatorisch könnte man durchaus an neue Wege denken, etwa durch jahrgangsübergreifenden Unterricht. Die staatlichen Reformenergien können sich auf das Wahlpflichtfach „Ethik/Philosophie“ konzentrieren, etwa (wie in Brandenburg) durch Aufnahme religionswissenschaftlicher und lebenskundlicher Themen. Auch dieses Fach sollte allerdings unter „säkulare“ Konkurrenz gestellt werden, etwa durch eine „Weltanschauungslehre“ des Humanistischen Verbandes. An der Finanzierung des Faches sollten sich die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ihrem Engagement gemäß beteiligen. Der Staat behält sich das Urteil über die Verfassungskonformität der Curricula vor. Pädagogisches Ziel dieser Werteerziehung ist, dass sich die Schüler auf dem Markt der Religionen und Weltanschauungen zu bewegen und bewusst zu verhalten lernen. Dies schließt „wissenschaftlich begründete“ Weltanschauungen mit ein, weshalb sich keine ein Primat (etwa eine staatlich garantierte „Neutralität“) anmaßen darf.

Was die historisch-soziale Seite der Werteerziehung angeht, gehört sie aber in die politische Bildung. Denn die Politik ist nicht auf die Integration durch eine übergeordnete, sondern auf die Konfrontation von mehreren formal gleichgestellten Parteimeinungen angelegt. Der normgeleitete Integrationsanspruch des Politikunterrichts endet auf der Abstraktionshöhe universaler Menschenrechte. Darunter integriert Politik über Verfahren der Konsensfindung und Legitimierung von Entscheidungen. Ihre zentrale Aufgabe findet die Politikdidaktik darin, das Kontroversitätsprinzip aus dem Beutelsbacher Konsens - „was in der Wissenschaft umstritten ist, muss auch im Unterricht als umstritten dargestellt werden“ (SCHIELE/SCHNEIDER 1977) - konsequent auf die Theorien des sozialen Wandels anzuwenden: Wo von der Säkularisierungstheorie die Rede ist, sollte auch die Summentheorie zu Wort kommen, die davon ausgeht, dass sich lediglich die Formen der Religiosität wandeln, auch in säkulare Ideologien; wo von Modernisierungstheorien die Rede ist, sollte der Ethnozentrismusvorwurf bedacht sein; wo von Individualisierung die Rede ist, sollten die neuen Institutionen, die alternativen Milieus und ihre Prägekraft behandelt werden; und wo schließlich der Wertewandel beschrieben wird, darf die Zyklentheorie nicht fehlen - oder auch die Stimmen derer, die meinen, hier würde nur das mit einem Jahrzehnt Verspätung gemessen, was vorher gepredigt wurde. Die Darstellung wissenschaftlicher Kontroversität erläutert also Geltung und Grenzen wissenschaftlicher Theorien und neutralisiert die Ansätze zu jedem wie auch immer gearteten ethischen Evolutionismus.

Zu warnen ist vor allen Hoffnungen auf die sozial integrierende Wirkung. Wenn Werteerziehung irgendetwas mit Sicherheit nicht leisten kann, so ist es

die Stiftung eines neuen gesellschaftlichen Konsenses. Ob moderne Gesellschaften überhaupt seiner bedürfen, zweifelt zumindest die Systemtheorie an, weil Integration nicht über Normen, sondern über die Kommunikation zwischen komplex ausdifferenzierten Funktionssystemen stattfindet. Jedenfalls liegt der normative Konsens mit Sicherheit jenseits der pädagogisch zu reflektierenden, ja, wie mit GEHLEN zu vermuten ist, sogar jenseits der wissenschaftlich reflektierbaren Ebene im Bodensatz der Institutionen. Wird er als „Wert“ reflektiert, ist geschichtlich schon sein Abendstündlein eingeläutet.

Aber das führt von der Ebene des pädagogischen Problems ab. Dieses besteht in dem alten Dilemma, dass das Objekt der Belehrung zugleich Subjekt der Entscheidung sein oder zumindest werden soll. Und das schließt die Möglichkeit zur Entscheidung gegen den Inhalt der Belehrung ein. Empirische Fachwissenschaft in einer freiheitlichen Gesellschaft weiß aus diesem Dilemma keinen Ausweg. Wohl aber kann sie Möglichkeiten zeigen, wie durch institutionelle Vorkehrungen der Sinn der Werteerziehung - die Realisierbarkeit individueller Freiheit durch Einübung in Entscheidungen unter pluralistischen Bedingungen - nicht in gegenteilige Folgen verkehrt wird.

Literatur

- Äußerungen zur Werturteilsdiskussion im Ausschuß des Vereins für Socialpolitik. Manuskriptdruck, Altenburg 1913.
- BAUMANN, U.: Ethische Erziehung und Wertewandel. Dissertation, Weinheim 1987.
- BREZINKA, W.: Glaube, Moral und Erziehung. München/Basel 1992.
- BREZINKA, W./CLAUSSEN, B.: Wertewandel und Erziehung in der Schule. Hannover 1984.
- DÜRKHEIM, E.: Werturteile und Wirklichkeitsurteile. In: Soziologie und Philosophie, Frankfurt a. M. 1985, S. 137-157.
- EDER, K.: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Ein Beitrag zu einer Theorie sozialer Evolution. Frankfurt a. M. 1976.
- FELLMANN, F.: Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse. Ist Moral lehrbar? Stuttgart 2000.
- HENNIS, W.: Der Sinn der Wertfreiheit. Zu Anlaß und Motiven von Max Webers „Postulat“. In: O. W. GABRIEL U. a.: Der demokratische Verfassungsstaat. Festschrift für Hans Buchheim zum 70. Geburtstag. München 1992, S. 97-114.
- HENNIS, W.: „Die volle Nüchternheit des Urteils“. Max Weber zwischen Carl Menger und Gustav von Schmoller. Zum hochschulpolitischen Hintergrund des Wertfreiheitspostulats. In: G. WAGNER/H. ZIPPRIAN (Hrsg.): Max Webers Wissenschaftslehre. Frankfurt a. M. 1994, S. 105-145.
- HENTIG, H. v.: Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung 28 (1988), S. 323-342.
- HENTIG, H. v.: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München 1999.
- HOMANN, H.: Gesetz und Wirklichkeit in den Sozialwissenschaften. Vom Methodenstreit zum Positivismusstreit. Dissertation, Tübingen 1989.
- INGLEHART, R.: Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt a. M./New York 1989.
- KLAGES, H.: Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Werte Wandelsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York 1993.
- Kuss, H.: Historia Magistra Vitae? Über Erziehungsziele und Wertevermittlung im Geschichtsunterricht. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Plädoyers für eine Veränderung der Politischen Bildung. Weinheim 1991, S. 52-62.
- LIEBAU, E.: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München 1999.
- LOTT, X.: Wie hast du's mit der Religion? Das neue Schulfach „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde“ (LER) und die Werteerziehung in der Schule. Gütersloh 1998.
- MANNHEIM, K.: Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Verhandlungen des Sechsten Deutschen Soziologentages 1928 in Zürich. Tübingen 1929, S. 35-83.

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Werteeziehung im Unterricht. Werteeziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung - Ethik - Religion/en“. Eine Dokumentation des Kolloquiums vom 3. April 1995 in Potsdam. Potsdam 1995.
- NAU, H.H. (Hrsg.): Der Werturteilsstreit: Die Äußerungen zur Werturteilsdiskussion im Ausschuss des Vereins für Socialpolitik (1913). Marburg 1996.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Werte und Normen als Gegenstand eines Faches. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Werteeziehung im Unterricht. Werteeziehung und Religionskunde im Unterrichtsfach/Lernbereich „Lebensgestaltung - Ethik - Religion/en“. Eine Dokumentation des Kolloquiums vom 3. April 1995 in Potsdam. Potsdam 1995, S. 14-32.
- ROTHER, V.: Werteeziehung und Geschichtsdidaktik. Ein Beitrag zu einer kritischen Werteeziehung im Geschichtsunterricht. In: Geschichtsdidaktik Bd. 45, Düsseldorf 1987.
- SCHIELE, S./SCHNEIDER, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977.
- SCHMOLLER, G.: Die Volkswirtschaft, die Volkswirtschaftslehre und ihre Methode. Frankfurt a. M. 1949.
- STAMMER, O. (Hrsg.): Verhandlungen des Ersten Deutschen Soziologentages in Frankfurt 1910. Tübingen 1911.
- WAGNER, G.: Emile Durkheim und der Opportunismus. Eine Notiz zur Institutionalisierung der Soziologie als einer Wissenschaft von der Moral in der Dritten Republik Frankreichs. In: Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1995 (1999), S. 191-205.
- WEBER, M.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen ²1958.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (1922). Tübingen ⁵1982.

Abstract

The recent discussion on value education as illustrated by the school subject "LER" (life styles, ethics and religion) taught at schools in Brandenburg is placed in the historical context of the dispute on value judgement in the sciences triggered by MAX WEBER and consequences for the didactic and institutional conceptualization are deduced. Among the demands placed on both pedagogics and the school by modern politics that for "value education" has more or less become a commonplace in the rhetoric of educational policy. While, during the 1980s, this demand was still considered a mark of conservative educational policy, today a general consensus seems to have been achieved among the parties. Ulis political preamble revived the old debate on moral education in both pedagogics and didactics, because it seemed to offer a possibility to finally translate into practice KOHLBERG'S multi-stage theory of moral development, which had been discussed since the late 1970s. Yet, besides the enormous amount of pedagogical literature published in the different disciplines taking part in the debate (ethics, religion, politics), the demand for value education is hardly reflected in either curricula or schedules.

Anschrift des Autors

Dr. habil. Clemens Albrecht, Universität Potsdam, Lehrstuhl für Didaktik der politischen Bildung, August-Bebel-Str. 89,14439 Potsdam