

Nipkow, Karl Ernst

Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule

Mokrosch, Reinhold [Hrsg.]; Regenbogen, Arnim [Hrsg.]: Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 15-24



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Nipkow, Karl Ernst: Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule - In: Mokrosch, Reinhold [Hrsg.]; Regenbogen, Arnim [Hrsg.]: Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 15-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108600

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

1.1 Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule

Karl Ernst Nipkow

Das Verständnis von Bildung und Erziehung einschließlich Werte-Erziehung ist von übergreifenden und sich geschichtlich verändernden Voraussetzungen in der Gesellschaft (1.) und allgemeinen Funktionen der Schule abhängig (2.). Zunächst ist auf diesen zweifachen Rahmen einzugehen, der bereits wichtige Aspekte des Themas erhellt. Erst anschließend sei gezeigt, welche wertpädagogische Relevanz eine integrative formale Definition von „Bildung“ hat, die „Erziehung“ und „Werte-Erziehung“ mit umfasst (3.). Sodann soll im Anschluss an eine zweite, normative Definition kritischer Bildung im Kontext der Didaktik aufgewiesen werden, wie sich Bildung und Erziehung von „Indoktrination“ unterscheiden, die jede Erziehung potenziell als Schatten begleitet (4.).

1.1.1 Historische und gesellschaftliche Bedingungen – Werte im Wertewandel

Wenn man zurückblickt, erscheint die Programmatik einer „Werte-Erziehung“ in der jüngeren Geschichte der Pädagogik als *Reaktion* auf die Erschütterung der „formierten Gesellschaft“ der 50er Jahre durch die Protestbewegung der 68er Bewegung („außerparlamentarische Opposition“, „Kritische Theorie“). Die in dieser Umbruchsituation aufkommende „emanzipatorische Pädagogik“ mit ihren Leitideen der „Kritikfähigkeit“ und „Mündigkeit“ sollte grundsätzlich korrigiert werden. Die neun Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ von 1978 klagten ein, dass zur „Übereinstimmung“ mit „Vorgegebenheiten“ zu erziehen sei, zum „Tun des Rechten“; es hätten „dieselben kulturellen Selbstverständlichkeiten“ zu gelten, „in deren Anerkennung wir alle vor und außerhalb der Schule stets schon erzogen sind“.¹ In den „Thesen“ ist von „Tugenden“ die Rede, noch nicht von „Werten“. Eingefordert werden die „Tugenden des

1 Benner, D. (Hg.): Entgegnungen zum Bonner Forum ‚Mut zur Erziehung‘. München u. a. 1978, VIIIff.

Fleißes, der Disziplin und der Ordnung“. Der Streit um die zugrunde zu legenden Werte in der Spannung zwischen z. T. radikal reformorientierten und beharrenden Interessen lag jedoch auf dem Weg.

In der Nachkriegszeit wurde bis in die 50er Jahre die junge Generation in einer Situation sozialisiert, die von Güterknappheit, Wiederaufbau und den Werten des Pflichtbewusstseins, der Selbstkontrolle, des Gehorsams und der moralischen Zucht geprägt war. Schnell brach im nächsten Jahrzehnt die Anerkennung überkommener Werte zusammen, erdrutschartig hinsichtlich der Haltung zu Autoritäten, Konsumorientierung, Freizeitvergnügungen und Sexualmoral. Viele beklagten einen *Werteverlust*; durchgesetzt hat sich die Sicht eines *Wertewandels*. Der Prozess erfasste die ganze westliche Welt und entband eine bis heute intensive soziologische Wert-, Jugend- und Zukunftsforschung. In den 80er Jahren stand fest, dass der Wertewandel einem übergreifenden gesellschaftlichen Wandel der Moderne zugeschrieben werden musste und nicht böswilligen Machenschaften jener Protestbewegung.

In den 90er Jahren erzeugten die politisch nicht mehr verdrängbaren Vorboten einer Entwicklung zu einer *multikulturellen* Gesellschaft eine neue Werteunsicherheit, so dass heute manchen die Gesamtidentität unserer einheimischen „Leitkultur“ durch Minderheiten von Migranten gefährdet erscheint. Das Jahr 1990 brachte die Wiedervereinigung, das folgende Jahr aber auch den ersten Golfkrieg. 2001 folgte der Terror des „11. September“, an ihn schlossen sich die westlichen Reaktionen in Afghanistan und der zweite Irakkrieg an. Der Terror ist nach Europa übergeschwappt, und die „Wertegemeinschaft“ des Westens spaltet sich in der Auslegung dieser Werte in willige und nicht willige Verbündete der USA als des neuen Hegemon, der z. Zt. mit militärischen Interventionen gegen Iran droht. Schwere globale Dissonanzen mit dem Feindbild Islam schaffen neue Fronten und erschweren auch die innergesellschaftliche Verständigung über integrierende Werte, besonders im Blick auf Muslime. Der militärisch gestützte westliche Export von Demokratie und selbst die in dem modernen Menschenrechtskonzept sich verkörpernden Werte werden in der islamischen Welt unglaubwürdig. Differenziert belegbar ist eine mehrfach „blockierte Kommunikation“ mit dem Islam.²

Verspätet, wenn auch innerlich widerstrebend, erkennen seit kurzem auch die weltpolitischen Akteure USA und China die umfassendste und gefährlichste, weil erdumspannende Herausforderung durch den nicht mehr zu leugnenden *Klimawandel*, der verheerende Konsequenzen haben wird, wenn nicht in letzter Minute umgedacht wird – ein Aspekt erster Ordnung der Thematik des Handbuchs.

2 Kandil, F.: Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum. Zum Hintergrund aktueller Verständigungsprobleme. Münster/W. i. Dr.

I.1.2 Werte-Erziehung und Funktionen von Schulen

Lehrenden an Schulen ist wenig geholfen, wenn sie glauben, sie könnten hinsichtlich „Bildung“ und „Erziehung“ auf zeitlos gültige, dem Wandel entthobene Definitionen zurückgreifen, um an ihnen die Orientierungsmarken der „Werte-Erziehung“ festzumachen. Überhaupt kann sich pädagogisches (und auch religionspädagogisches) Denken keinen entpolitisierten Denkstil leisten. Der einleitende Abschnitt hat darum an den gesellschaftlichen Prozess im Kontext globaler Aspekte als den weitesten Bedingungsrahmen erinnern müssen.

Der nächste, engere Bedingungsrahmen betrifft die *Schule mit ihren gesellschaftlichen Funktionen*. Sie sind dem Fachunterricht vorgegeben und umschließen explizite wie implizite strukturelle Werte. Letztere sind schon in den 70er Jahren ideologiekritisch als „heimlicher Lehrplan“ (hidden curriculum) bzw. „verheimlichter“ entlarvt worden, der zu den idealen pädagogischen Zielen schlecht passt.

Die in den späten 60er Jahren sich entwickelnde moderne Schultheorie nennt als Funktionen der Schulen erstens die der *Selektion*, der Auslese, zweitens die der *Allokation*, der Zuordnung von Bildungsabschlüssen zu beruflich relevanten Berechtigungen. Sie bedürfen in der Lehrerschaft keiner Erläuterung. Die frühe Auslese nach vier Grundschuljahren und die Routinen von Tests, Zeugnissen, Versetzungen und Nichtversetzungen sind nicht Randphänomene, sie prägen den Schulalltag strukturell und vermitteln kontinuierlich die Leitwerte der *Konkurrenz* und der *Leistung* mit den Teilwerten der *Einordnung*, des *Fleißes* und der *Leistungskontrolle*. Die zu erwerbenden „Kompetenzen“, gemessen an „Standards“, tragen zwar auch zur persönlichen Bildung bei, gehorchen aber letztlich den oben genannten gesellschaftlichen Funktionen – mit unsicher gewordenem Ertrag übrigens. Der Primat dieser Funktionen gilt weltweit, genau seinetwegen hat sich die Institution der Schule als „Weltmodell“ durchgesetzt. Sie dient letztlich ein und demselben überindividuellen Endzweck, dem der *Erhaltung der Gesellschaft*. Hierfür sind die kognitiven (auf Sachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogenen), pragmatischen (auf Tätigkeiten bezogenen) und nicht zuletzt emotional-voluntativen (auf Bindungsbereitschaften bezogenen) Voraussetzungen zu schaffen.

Die Glieder einer Gesellschaft müssen nämlich in ihren *Einstellungen* auch *wollen*, was ihnen abverlangt wird, und möglichst übereinstimmend bewerten, was Staat und Gesellschaft bedeuten. Jedes Gemeinwesen hat das vitale Interesse an *Werten, die die Gesellschaft zusammenhalten*. Die Bevölkerung muss sich mit dem Staat als rechtsstaatlicher Demokratie vollständig, mit seiner Wirtschaftsform und Arbeitswelt zumindest tendenziell emotional *identifizieren*. Die wertbezogene und emotionale Eingliederung aller soll durch die dritte Funktion,

die *Sozialisationsfunktion* der Schule, sichergestellt werden, die Helmut Fend einmal nüchtern in „Sozialmachung“ und „Sozialwerdung“ aufteilte.³ Die Haltungen und Werte betreffen jetzt *Lernbereitschaft*, die Wertschätzung von *Arbeit* überhaupt (unter den Bedingungen struktureller Arbeitslosigkeit leuchtet das bitter und schneller ein). Teilwerte sind in Schule und Betrieb eine möglichst störungsfreie **Ordnung* (geregelter Lehr-Lernprozesse), **Disziplin* (mit Belohnungen wie Sanktionen) und das generelle Einverständnis mit dem positiven oder negativen *Schulchicksal* als wichtigem Faktor des Lebensschicksals (Berufschancen und -aufstieg, Scheitern, Deprivation, Lebensglück und -unglück).

Während bis jetzt der *gegebene* Zustand im Blick ist, verweist der Wertewandel als Reflex des gesellschaftlichen Wandels (s. o.) auf die *zukunftsgerichtete* Aufgabe, konsequenter als je zuvor eine historisch relativ neue Bildungs- und Erziehungsfunktion der Schule zu berücksichtigen, die zum Zweck der *Transformation der Gesellschaft* notwendig ist. Sie fehlt bei den oben genannten schulischen Funktionen, ist aber in Technologie und Wirtschaft als Innovationsfunktion geläufig. Man kann sie auch als *Transformationsfunktion der Schule* bezeichnen. Folgende sachbezogene, raumzeitliche und soziale Merkmale der Modernisierung veranlassen nach Alfred K. Tremml (2000: 250–280) zu einem zukunftsbezogenen Denken, das in der Lehrerbildung und -fortbildung vielleicht gestreift, jedenfalls nicht in seinem systematischen Gewicht ausgelotet und gefördert wird.⁴

Auf der *räumlichen* Ebene vollzieht sich die weltgesellschaftliche Globalisierung als *Entgrenzung*, nicht zuletzt durch eine vollständige informationstechnologische Vernetzung; auf der *zeitlichen* erleben wir das Diktat der *Beschleunigung*; auf der Ebene der *Sachen* vollzieht sich ständig eine *Entwertung* durch das Neue als das angeblich immer Bessere; auf der *sozialen* Ebene stößt man auf zunehmende *Individualisierung*. Sie suggeriert soziologisch gesehen weithin eine Scheinfreiheit, denn in ihren Abläufen baut sich die Weltgesellschaft nicht über Individuen auf, sondern über überindividuelle Relationen und Operationen, denen gegenüber sich das Individuum als abhängig und unvollständig erfährt.

Die arbeitsmarktpolitischen Programmatiken reagieren mit dem Appell zur *Flexibilität*. Er ist neben Leistung ein neuer gesellschaftspolitischer „Leitwert“. An ihm misst man auch die Schulen: Die Wirtschaft klagt über die Defizite der schulischen Bildung und vergisst, dass Schulen der gesellschaftlichen Entwicklung eher hinterherzuhinken pflegen und in ihrer faktischen Trägheit primär der gesellschaftlichen Grundaufgabe der „Erhaltung“ dienen. Daran hat

3 Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim u. a. 1969.

4 In Anlehnung an Tremml, anders EKD 2003, 55–58.

sich nicht viel geändert. Man kann dieses Zögern einerseits verstehen, denn zu heftige, kollektiv ungewohnte, persönlich unangenehme Veränderungen in der Bevölkerung wie in der Lehrerschaft erwecken reformresistente Abwehrreaktionen. Zu häufig ist in einem Lehrerleben von „Reform“ die Rede gewesen. Reformwiderstände sind jedoch andererseits bedenklich, weil einfach nicht mehr Zeit genug zur Verfügung steht, um neben der Sicherung der Wirtschaftskraft im internationalen Konkurrenzkampf mittels *ökonomischer Werte* auf drei *Krisen* zu antworten. Erstens müsste man – auch in Schule und Unterricht – mit einem *ökologischen Wertebewusstsein und Handeln* der ökologischen Krise begegnen. Ferner ist es zweitens auf einem Planeten, der an Ressourcen reich ist, ethisch und politisch unerträglich, wenn in Zukunft nicht noch energischer der Verelendung, Armut und dem Sterben von Hunderten von Millionen Menschen mit einem *sozialen Wertebewusstsein und Handeln* entgegengewirkt wird. Schließlich ist die permanente Tatsache von Kriegen mit weltweiten Folgen eine unabweisbare *friedenspädagogische* Herausforderung.⁵

Folglich haben Politik und Pädagogik zusammen mit der jungen Generation *globale Lernaufgaben* nach vorn, zur *Zukunft* hin, zu formulieren und zu verfolgen. Bislang weisen hauptsächlich Außenseiter unter den Pädagogen auf Umkehr, deren Notwendigkeit sich Politiker wegen des parteipolitischen Interessendenkens zwischen Wahlen ungern oder gar nicht vorzustellen wagen. Sie haben freilich Recht, wenn sie die Lage und die denkbaren Handlungsalternativen besonnen prüfen. In der Tat muss zusammen mit dem den Status quo „erhaltenden“ und bloß „fortschreibenden“ Zweck und dem „transformierenden“ noch ein dritter, relativ ungewohnter schulischer Zweck mit bedacht werden, der des pädagogisch gelingenden oder misslingenden *Übergangs von Gesellschaften*, bei dem die Menschen mitgehen müssen.

Diese Aufgabe verpflichtet zur *Bewahrung menschlicher Maße*.⁶

1. Das erste ist das Maß *humaner Verträglichkeit*. Sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen mit schwachen Schulleistungen oder ohne Schulabschluss fragen: „Was sind wir der Gesellschaft noch wert?“. Eine Werte-Erziehung trifft auf ihre menschliche Mitte. Ferner kommen Heranwachsende mit Behinderungen nur unterschiedlich gut mit den Anforderungen mit. Hierauf antwortet der Entwurf einer „Inklusiven Pädagogik“ (zu den implizierten anthropologischen und theologischen Werten Nipkow 2005, 1: 284 – 303).

5 Bis vor Kurzem ist in der deutschen Pädagogik noch keine Geschichte der Friedenspädagogik seit Beginn der Neuzeit mit einer auf ihr aufbauenden Theorie der Friedenspädagogik verfasst worden. Inzwischen: Nipkow, K. E.: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh 2007.

6 Es klingt bewusst der Titel der Bildungsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland von 2003 „Maße des Menschlichen“ an.

2. Der zweite Aspekt betrifft bei experimentellen schulpraktischen Veränderungen das Kriterium der *Fehlerfreundlichkeit*. Lehrerkollegien und Schulleitungen sind nicht gefeit vor Fehlentscheidungen, wenn sie in Versuchsschulen, Schulversuchen oder auch ‚nur‘ Schulprojekten etwas Neues wagen. Es bedarf solcher Pionierarbeit, um die gesellschaftlichen Transformationen auch schulisch vorzubereiten. An ‚Bildungs‘-Institutionen hängt hierbei die Bildung des nötigen Wertbewusstseins. Staatliche Schulen und solche in freier Trägerschaft nehmen z. Z. bereits Transformationen vor, die die Schule ausdrücklich mit *Zukunftsthemen* verschränken. Wenn Schüler- und Elternschaft gewonnen werden, zeigen diese Schulen eine erstaunliche Dynamik. Etwas für die Zukunft *sinnvolles Neues* zu tun, reißt immer noch junge Leute mit, denn es wird ihre Zukunft sein.
3. Ein unerlässliches „Werteensemble“ bei Veränderungen bildet ferner die Einübung von *Umgangs- und Verfahrenswerten*. Zu ihnen gehören die Werte der *menschlichen Kommunikation* und der Bedeutung von *Regeln*, der *Streitschlichtung* und *fachlichen Kooperation*, der *Fairness im Umgang* und *Spiel*, generell der *Respektierung von Differenz in ethnisch-kultureller Heterogenität*.
4. Zukunftsrelevant ist ferner ein *imaginatives Lernen*, das *Zukunftsszenarien* entwirft, *Kreativität* erweckt, ein *Denken in Alternativen* anbahnt und *fächerübergreifend* ansetzt. Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg wird z. T. in sog. „Fächerbünden“ organisiert. Der Begriff des „Werts“ ist auf alles das anzuwenden, was begründet „wünschbar“ ist – eine in der Werteforschung aufgekommene Definition.
5. Die starke Aufwertung und Ausbreitung eines Unterrichts über „Werte und Normen“ (Niedersachsen) bzw. überhaupt eines säkularen *Ethikunterrichts* als Wahlpflichtfach oder Pflichtfach (Brandenburg, Berlin) (vgl. V, 11) sieht nach einem transformatorischen Schritt nur aus, dient aber primär der festigenden „Erhaltung“ des sozialen gesellschaftlichen Gleichgewichts. Vom *Religionsunterricht* schöpft der Staat ebenso seit langem eher die stabilisierenden Werte ab. Es muss aber nicht so sein; Religionen haben auch kritischen Einfluss auf unmenschliche Zustände und unterstützen Bildung in den „Maßen des Menschlichen“ als Grundbedingung einer menschlichen Zukunft (vgl. V, 7 und 10).
6. Zu den Maßen gehört als Erbe der Bildungsphilosophie der deutschen Klassik nicht zuletzt der *Wert der Person* in ihrer *leib-seelisch-geistigen Ganzheit* (vgl. unten Teil II und die Lernbereiche in IV. und V.). Die Unterrichtsfächer sind in unserer Leistungsgesellschaft nicht gleichwertig; auf geschichtliche, ästhetische, sportliche, philosophische, ethische und religiöse Bildung bezogene Fächer und ihre Werte zählen tendenziell weniger – mit

den Folgen einer verkürzten menschlichen Bildung und Selbstentfremdung (zum Entfremdungsproblem Nipkow 2005, 2: 17 – 48).

I.1.3 Bildung und Erziehung – zur wertpädagogischen Bedeutung von Begriffsdefinitionen

Die gerade erwähnte Denkschrift versteht „Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (EKD 2003: 66). Die Definition ist zunächst bewusst formal gehalten. „Bildung“ kann ein Ergebnis (formeller Bildungsabschluss oder eine erreichte persönliche Reife) und einen Vorgang meinen, den Bildungsprozess („bildendes Lernen“, EKD 2003: 14 u. ö.).

Unter wertpädagogischen Gesichtspunkten zielt die Definition auf eine *Verschränkung* von Kenntnissen, Fähigkeiten / Fertigkeiten und Werte-Erziehung, die im zweiten Teil der Definition mit den Begriffen „Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit“ voll integriert ist. Manche meinen, im deutschen Schulwesen sei diese Integration faktisch noch nie wirklich gelungen. Sie gilt für alle Fächer und kann vom kompetenzorientierten Ansatz aus unterstrichen werden.⁷ Tatsache ist, dass die Lehrerschaft für den Umgang mit „Wert- und Sinnfragen“ (Nipkow 2005, 1: 163 – 178) unbefriedigend ausgebildet ist. Im Schulalltag ist Werte-Erziehung oft nur eine Angelegenheit der Disziplin, der Pausenaufsicht und gelegentlich der Konfliktlösung in Streitfällen. Dabei geht es um etwas, das von Johann Amos Comenius in drei elementare Fragen gefasst worden ist: *Worin* besteht Wissen? *Wodurch* ist es gewonnen? *Wozu* dient es? Diese einfachen Fragen sollten und können schon von der Grundschule an aufgeworfen werden, um Kinder früh für das zu sensibilisieren, wozu etwas menschlich dient und was ein „schützenswertes Gut“⁸ ist und darum wertvoll.

Die Definition der Denkschrift gibt mit ihrem dritten Teil („im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“) zu verstehen, dass Bildung und Erziehung meist unbewusst auch am *weltanschaulich-religiösen* Raum von Bildung und Erziehung teilhaben. Erziehung ist nie neutral (Paolo Freire). Eine Werte-Erziehung kann nicht von sich aus beantworten, *warum* Menschen gut und gerecht handeln oder warum diese und nicht jene Werte gelten sollen. Der Moralphilosoph und -psychologe Lawrence Kohlberg hat es so formuliert:

7 G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber, 2006, 18, 21 f.

8 A.a.O., 17.

„Die Antwort auf die Frage ‚Warum moralisch sein?‘ impliziert ... die Frage ‚warum lebt man?‘ (und die parallele Frage ‚wie dem Tode gegenüberstehen?‘), so dass höchste moralische Reife eine ausgereifte Lösung der Frage nach dem Sinn des Lebens erfordert.“

Er fährt unmittelbar fort:

„Diese Frage ist nicht nur keine moralische Frage, sondern auch keine Frage, die durch rein logische oder rationale Mittel lösbar wäre, wie es moralische Fragen sind.“⁹

Grundsätzlich steht jetzt die eigenständige Frage nach dem *Sinn der Gesamtwirklichkeit* einschließlich des menschlichen Lebens an. „Warum ist, was ist?“ „Welchen Sinn hat es?“ „Welchen Gesamtsinn hat die Geschichte?“ Die Frage nach dem Sinn von Lebensentwürfen und nach dem Ganzen der Wirklichkeit liegt erkenntnistheoretisch und existenziell der nach Werten und Moral voraus. Staatliche Schulen geben dieser Dimension im Religionsunterricht Raum. Religiös begründete Wertmaßstäbe und Wertoptionen sind etwa jene, die aus dem Grundwert der „Gottebenbildlichkeit“ (Gen 1, 26 f.) folgen.

1.1.4 Kritische Bildung und Werte-Erziehung in Unterscheidung von Indoktrination

Für den folgenden Aspekt wird eine Definition von Bildung zugrunde gelegt, die der Epoche der aufkommenden emanzipatorischen Pädagogik entstammt (vgl. 1.1) und im didaktischen Kontext getroffen worden ist.

„Das ist die pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist: Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, dass sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muss richten können“.¹⁰

Das einschlägige bildungstheoretische Problem liegt in Kants Frage beschlossen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang?“ Alle nüchtern bleibenden Pädagogen haben zugeben müssen, dass „Erziehung faktisch und notwendig Merkmale von Zwang hat“ (Nipkow 2005, 2: 89). Auf dem Hintergrund der internationalen Indoktrinationsforschung hat der Verfasser die Problematik kürzlich dargestellt, die bis dahin bis auf Ausnahmen (Jürgen Oelkers, Dietrich Benner) in der modernen Pädagogik weithin und in der Religionspädagogik gänzlich vernachlässigt worden war (2005, 2: 74 – 103). Das Dilemma besteht faktisch darin, dass Bildung und Erziehung eben keine technologischen Tätigkeiten sind; wären sie das, könnte man die Kinder und Jugendlichen wie beliebig bearbeitbare Objekte behandeln, die in Analogie zu handwerklich-industriellen

9 In: Döbert, R. u. a. (Hg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977, 225 – 252, 250.

10 Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München 1969, 41.

Berufen prägbare Materialien sind. Außerdem gilt seit der Aufklärung der grundsätzliche normative Einwand, dass jedermann ein Recht auf Selbstbestimmung (*Autonomie) hat.

Folgende Fehlformen von Erziehung und Bildung verwandeln sich oft unbemerkt in Indoktrination (a.a.O: 87 – 95):

1. Die Einlösung des Rechts auf persönliche Bildung wird durch eine indirekte Indoktrination als Beschneidung von Wachstum und Entwicklung verhindert.
2. Selbstentwicklung innerhalb der Einführung in eine Kultur mit ihren Traditionen und gegenwärtig dominanten Wissensvorräten wird durch Indoktrination als vorenthaltene Distanz- und Kritikmöglichkeit gehemmt (vgl. als Antwort hierauf präzise die Definition von Blankertz).
3. Die Kenntnis unterschiedlicher Wertpositionen und weltanschaulich-religiöser Überzeugungen in einer pluralen Welt wird durch Indoktrination als verweigerter Differenzerfahrung hinsichtlich wichtiger Alternativen abgeblockt.
4. Generell wird menschliches Lernen als unverfügbare individuelle „Selbstorganisation“ verfehlt, wenn sich Indoktrination meist sublim als Nichtachtung des Inneren des Menschen vollzieht.
5. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist tangiert, wenn die Lehrenden es an Selbstkontrolle und Selbstdistanzierung fehlen lassen und Indoktrination sich als Abhängig-Halten auswirkt.

Eine Lösung des Problems der Vermeidung von Indoktrination liegt in der *Art des Lernens und Lehrens*. Was ist gemeint? Zweierlei sei hervorgehoben.

„Die alltägliche Erfahrung, wie wenig nachhaltig gelernt und wie viel verlernt und vergessen wird, gehört zu den tiefsten Frustrationen und den größten Herausforderungen des Lehrerberufs.“¹¹ Sie verführt immer wieder zu der (eben als viertes Merkmal genannten) generell sich einstellenden Gefahr der Nichtachtung der inneren Verarbeitungsvorgänge. Man wird unbewusst gedrängt, die Unterrichtsinhalte in die Schüler und Schülerinnen doch noch gleichsam ‚hineinzupressen‘. Der neue Kompetenzansatz, der auf ein Können zielt (vgl. auch die Definition EKD-Denkschrift), wird dadurch unterlaufen. Können setzt u. a. voraus, viel zu üben. Dazu kann man sich aber umso weniger Zeit nehmen, als die Lehrpensien in einer verkürzten Schulzeit schneller ‚erledigt‘ werden müssen. Johann Friedrich Herbart's berühmter Grundsatz in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (1806) von „Vertiefung und Besinnung“ bleibt auf der Strecke.

11 Ziener, G.: a.a.O. (Anm.7): 22.

Die Lehrenden machen sich ferner selten ihren Lehrstil bewusst (vgl. oben 5. Merkmal). Zeugt er von einem ‚Gejagtsein‘ oder von innerer Ruhe? Überwiegt ein freundlicher, ermutigender, das Lernen erleichternder Lehrstil (Comenius), dem primär am Fördern gelegen ist, oder ein missmutiger, sublim entmutigender Stil, in dem primär das Fordern überwiegt? Lehrende sollten sich hauptsächlich dieser zwei Indoktrinationsfallen gewärtig sein.

Werte-Erziehung verlangt neben der im geschichtlichen Wandel zu verantwortenden Verständigung über Grundwerte, Grundlagen und fachunterrichtsspezifische Möglichkeiten auch Kenntnisse der *ambivalenten Einflüsse*, die im Bildungsprozess bildungsabträglich sein können. Damit schließt sich praxisnah der Kreis, der über gesamtgesellschaftliche (I.1.1) und schulische Bedingungen (I.1.2) über Definitionen von Bildung (I.1.3 und I.1.4) zu genuin pädagogischen Kriterien, dem Respekt vor den inneren Bedingungen des Lernens und der Kontrolle des Stils des Lehrens, geführt hat.

Weiterführende Literatur

- Adam, Gottfried / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen lernen in der Schule, Göttingen 1996
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in einer Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh 2003
- Nipkow, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung, Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht. Gütersloh, 2. Aufl. 2007
- Tremel, Alfred K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2000