

Wittenbruch, Wilhelm

Werterziehung in der Grundschule

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 2, S. 56-61



Quellenangabe/ Reference:

Wittenbruch, Wilhelm: Werterziehung in der Grundschule - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 2, S. 56-61 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31758 - DOI: 10.25656/01:3175

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31758>

<https://doi.org/10.25656/01:3175>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PÄD Forum

Themen:

2 / 2009

- Be-
WERT-ungen
- „Warum ich
studiere,
was ich
studiere ...“
Aussagen zum
Lehramtsstudium
- Zuguterletzt +
Zuallerguterletzt



„In der substantiellen Verwendung ist ein Wert etwas, von dem behauptet wird, dass es in bestimmter Weise und in einem bestimmten Grad zur äußeren oder inneren Existenzhaltung eines Lebewesens beiträgt. So ist etwa ein Eimer voll Hafer ein Wert für ein Pferd, ein Brot ist ein Wert für einen Menschen zur Erhaltung seiner äußeren Existenz oder die Treue zu einem Menschen ist ein Wert zur Erhaltung seiner inneren Existenz.“

(www.wikipedia.de;
Zugriff unter dem Begriff
'Wert' am 2.2.2009)

Hintergrundbild: © Falco – fotolia.com

Inhaltsverzeichnis

Das Thema: **Be-WERT-ungen**

Moderation: Volker Ladenthin

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Volker Ladenthin</i>	51
Tugend ist nicht lehrbar!	
<i>Von Marian Heitger</i>	52
Werterziehung in der Grundschule	
<i>Von Wilhelm Wittenbruch</i>	56
Grundlagen eines ordnenden Verstehens	
<i>Von Konrad Fees</i>	62
Werte und Werterziehung in der multikulturellen Gesellschaft	
<i>Von Reinhard Schilmöller</i>	65
Werterziehung in Schule und Familie	
<i>Von Jürgen Rekus</i>	71

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

„Warum ich studiere, was ich studiere ...“	
<i>Von Sabine Maschke</i>	76

Praxisreports	83
--------------------------------	----

Magazin:

Zur Ansicht	50
MOMENT MAL	75
Service-Nachrichten	85
Service-Termine	86
Service-Bücher	91
Zuguterletzt	94
Zuallerguterletzt	95
Impressum	95

Titelfoto: ChrG

Wilhelm Wittenbruch · Münster

Werterziehung in der Grundschule

1. Schlagwort oder pädagogisches Programm?

In der Öffentlichkeit wird wie selbstverständlich von Werterziehung oder von Werten gesprochen. Dabei hatte schon vor 15 Jahren *Wolfgang Brezinka* bissig bemerkt, mit dem Schlagwort Werterziehung könnten „denkende Menschen“ wenig anfangen, weil es zu „vieldeutig und unklar“ sei. Bei „denkenden Erziehern“ löse es nur „Kopfschütteln“ aus, weil ohne Erläuterung „niemand“ verstehe, was eigentlich „damit gemeint“ sei (vgl. 1994, S. 47 ff.).

Diese Notate treffen weitgehend auch heute noch zu:

– Mit Werterziehung wird immer noch ein diffuser Appell an Erzieher gerichtet, dem sie bei ihrer Arbeit entsprechen sollten, um individuell-pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen. Dabei wird diese Erwartung auch für die öffentliche Erziehung in allen Schulformen durchdekliniert, folglich auch für die Grundschule, ohne dass z. B.

ihre besondere Situation bzw. die Eignung ihrer pädagogischen Struktur im Hinblick auf diese Aufgabe und ihrer Realisation bedacht und diskutiert wird.

– Immer noch gelten die Begriffe Wert und Werterziehung wegen ihrer Vagheit und Unbestimmtheit als erläuterungsbedürftig. „Die Welt der Menschen ist voll von Gütern, Institutionen, Ideen, Idealen und Zwecken aller Art, die ungenau auch ‘Werte’ genannt werden“ (S. 47). Eine Verständigung erfordert jedoch konsensfähige Definitionen dieser hochabstrakten Begriffe „mit geringem Inhalt und riesigem Umfang“ (S. 48). Sie liegen bislang nicht vor. Auf Konsenszielen derzeit Erläuterungen von Wert oder Wertorientierung (auf den Spuren Kluckhohns) als „grundlegende, bewusste oder unbewusste Vorstellungen vom Wünschenswerten“ oder als „Orientierungsstandards und Leitvorstellungen“ (Höffe), die die Wahl von Handlungs-

zielen und -arten beeinflussen, oder von Umschreibungen von Werterziehung, die die nachwachsende Generation in das Wertesystem einführen soll, das die bestehende Gesellschaft legitimiert, stabilisiert und ihre Weiterentwicklung ermöglicht (vgl. z. B. Peuckert 2000, S. 343 ff.). Denn gerade eine demokratische Gesellschaft, so wird argumentiert, sei auf demokratiefördernde Bewusstseinsinhalte ihrer Mitglieder angewiesen, da Demokratie nicht allein durch Gesetz und Institution garantiert werden könnte, sondern auf die aktive Mitwirkung ihrer Bürger angewiesen sei. Deshalb fordere das öffentliche Interesse im demokratischen Gemeinwesen individuelle und kollektive Lernprozesse, die die Werterziehung förderten, insbesondere dann, wenn die Ausformung individueller Identität und die Sicherung gesellschaftlicher Integration als gefährdet angesehen würden (vgl. z. B. Reinhardt 1997, S. 338 ff.).



Immer?

© tyler67 – Fotolia.com

2. Das demokratische Gemeinwesen und der Mangel an Solidarität bei seinen Bürgern

In den letzten 15 Jahren wurden die Reflexionen um die individuelle und gesellschaftliche Relevanz von Werten intensiviert und der Ruf nach Werterziehung dringlicher. Die Rede von der „Krise des Wertbewusstseins“ des Individuums und der Wertordnung der Gesellschaft wurde unüberhörbar beschworen: angesichts der globalen Herausforderungen, vor denen heute Menschen stehen, und der rapiden Endsolidarisierungsprozesse wird die Verständigungsbereitschaft zwischen den Menschen „auf der Basis einer sie verbindenden und verbindlichen Vernunft“ als drängende gesellschaftliche Aufgabe gesehen, und jede Verständigungsverweigerung, wie sie z. B. im ideologischen oder religiösen Fundamentalismus angezeigt wird, als Bedrohung im demokratischen Rechtsstaat (vgl. Reder/Schmidt 2008, S. 18 ff.). Dieser kann sich in einer pluralistischen Gesellschaft seine Legitimation nur beschaffen, indem er sich auf Gründe stützt, die von allen Bürgern akzeptiert werden können (vgl. Habermas 2008a, S. 33).

Der moderne Verfassungsstaat „muss nicht nur weltanschaulich neutral handeln, sondern auch auf normativen Grundlagen beruhen, die sich weltanschaulich-neutral – d. h. nachmetaphysisch rechtfertigen lassen“ (S. 33). Allerdings fehlt es an festem Wissen darüber, ob sich das demokratische Gemeinwesen „durch feste, belastbare Überzeugungen seiner Legitimität“ gestützt weiß (vgl. Brießkorn 2008, S. 44) und ob es in der Lage ist, „eine motivationale Basis für die eigenen normativen Grundlagen“ zu erschließen (vgl. Reder 2008, S. 54 f.). Denn die Vernunftmoral schärft zwar das Urteilsvermögen für die Verletzung individueller Ansprüche und kann auch „mit der schwachen Kraft guter Gründe“ (Habermas 2008b, S. 97) zu moralischem Handeln motivieren. Sie erzeugt aber „keine Antriebe für ein solidarisches Handeln, d. h. ein moralisch angeleitetes kollektives Handeln“. In diesem Dilemma sucht das demokratisch verfasste Gemeinwesen nach „Sinn-, Solidaritäts- und Gerechtigkeitsressourcen“.

Moderne Gesellschaften werden über Werte, Normen, Verständigungsprozesse, administrative Regelungen und institutionalisiertes Recht integriert, also über Argumentations- und Kommunikationsprozesse, in denen auch der öffentlichen Schule bestimmte Funktionen zugeschrieben werden.

Denn wenn Traditionen nicht mehr unbefragt gelten, wenn für das Individuum die Wahlmöglichkeiten für verantwortliches Handeln zunehmen und gesellschaftliche Verständigungsprozesse schwieriger werden, dann kommt organisierten Lernprozessen besondere Bedeutung zu, da sie die Verklammerung zwischen den Ansprüchen bzw. Erwartungen eines jeden Individuums und der gesellschaftlichen Integration erleichtern sollen (vgl. Reinhardt 1997, S. 339).

Diese Aufgabe wird der Schule unabweisbar zugeschrieben. Schule gehört zu den „gesellschaftlichen Problemlösungssystemen“, die mit der Familie den „Kernbereich der Sozialisation der nachwachsenden Generation“ bilden (vgl. Fend 2009): Im Spannungsfeld zwischen der „Unfertigkeit“ des Menschen mit seiner Instinktarmut, Weltoffenheit und Lernfähigkeit und der komplexen Notwendigkeit der menschlichen Arterhaltung und der Aufrechterhaltung des sozialen Lebens haben Schulen Antworten zu finden, die sowohl der „Stärkung“ der heranwachsenden Person als auch der gesellschaftlichen Integration dienlich sind.

3. „Soziale Koedukation“ – Grundschule zwischen Forderungen und Überforderungen

Diese Doppelfunktion hat die Grundschule im Laufe ihrer Geschichte aufgenommen und im Grundauftrag aus der Weimarer Republik als gemeinsame „Schule für alle Kinder“ konsequent fortgeführt (vgl. Wittenbruch 1995): Durch die Jahrzehnte hat sie versucht, zum einen die individuelle Verschiedenheit, die unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen und Überzeugungen der Kinder, ihre verschiedenen biographischen Kindheitsmuster bzw. Erfahrungen zu achten und zum anderen ihre soziale Integration zu fördern. Ja, Grundschule betrachtet „soziale Koedukation“ als ihre Kernaufgabe (vgl. Wittenbruch 2000, S. 41 ff. oder 2008, S. 5 ff.). In einer Zeit der Pluralität von Lebensformen, der wachsenden Individualisierung und Entsolidarisierung oder der Massenarbeitslosigkeit bleibt die Grundschule die einzige Einrichtung, in der Kinder aus allen gesellschaftlichen Gruppierungen vier bzw. sechs Jahre gemeinsam miteinander leben und lernen und wo alle Kinder in den Prozess der grundlegenden Bildung einbezogen werden, der die Basis für weiterführendes Lernen abgibt. Ob Grundschule in einer Gesellschaft und für eine Gesellschaft, die durch ein wachsendes Spannungspotenzial in der sozialen, ökonomischen oder religiös-

weltanschaulichen Dimension gekennzeichnet ist, weiterhin diese Integrationsleistung erbringen kann, darf bezweifelt werden. Dass die beschriebene „Kernaufgabe“ bei wachsender Heterogenität der Schülerschaft und Wertdivergenz in der Gesellschaft in der Gegenwart besonders schwierig zu lösen ist, dafür sprechen auch folgende (ausgewählte, aber nicht systematisch geordnete) Befunde aus der neuesten „Kindheitsforschung“ (vgl. Fölling-Albers 2009 oder Standop 2008, S. 90 f.):

- Immer mehr wächst der Anteil der Kinder, die im Laufe ihrer Grundschulzeit Scheidung, partnerschaftliche Neuorientierung von Vater oder Mutter oder ihre Wiederverheiratung erleben. Durch diese biographischen Einschnitte kann es zu einer Verschiebung von Werten wie Vertrauen, Treue oder Hilfsbereitschaft bzw. zu ihrer Umorientierung kommen, die insofern problematisch sein kann, weil Kinder bis zur Pubertät sich stark am Wertesystem von Bezugspersonen orientieren.
- Auch die kulturelle und soziale Heterogenität hat sich in den Grundschulklassen in den letzten Jahren ausgeweitet. Nach Daten des Statistischen Bundesamtes (8/2008) hat von den 8,6 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern jede vierte mindestens ein Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Auffallend ist, dass diese „Einwanderungsfamilien“ oft mehr Kinder haben als nicht eingewanderte Paare, aber über einen geringeren Bildungsabschluss verfügen. In den 2,3 Millionen Einwanderungsfamilien, die die „traditionelle Familienform“ bevorzugen, leben 4 Millionen minderjährige Kinder, in den 6,2 Millionen Familien, in denen die Eltern in der BRD geboren wurden, leben 9,8 Millionen Kinder unter 18 Jahren. Schon dieser schmale Datenauszug signalisiert, dass diese Unterschiede, verstärkt durch ethnische Besonderheiten, nicht ohne Wirkung auf die Herausbildung und Differenzierung von Wertvorstellungen, von Motivationen und Zielen eigenverantwortlichen Denkens und Handelns der Kinder bleiben dürften. Diese kulturelle Vielfalt stellt Lehrerinnen und Lehrer in der Primarstufe vor große pädagogisch-didaktische Herausforderungen insbesondere im Bereich der Sprachförderung, um den schwierigen Balanceakt zwischen individueller Förderung und „sozialer Koedukation“ zu bewältigen.

– Zu „Werteverschiebungen“, die von Kindern „hautnah“ erfahren werden, kommt es auch, wenn sich Mutter oder Vater um ihre Existenzsicherung sorgen und diese Belastungen mit Folgen bei der Freizeitgestaltung, bei Kleidungs- oder Ernährungsgewohnheiten in der Klassengemeinschaft oder Nachbarschaft wahrgenommen und interpretiert werden. Lange Zeit wurde das Armutsrisiko auf Kinder von „Alleinerziehenden“ oder kinderreichen Familien bezogen. Gegenwärtig reicht es bis in die gesellschaftliche Gruppierung, die landläufig als „Mittelschicht“ bezeichnet wird, und erfasst somit den Alltag vieler Grundschul Kinder bzw. ihre Wertevermittlung und Wertorientierung.

Seit über drei Jahrzehnten signalisiert die „Kindheitsforschung“, dass und in welchem Ausmaß Kinder in Familie, Gleichaltrigengruppe oder Schule mit divergierenden Werten bzw. Wertesystemen konfrontiert werden (vgl. z. B. die Übersicht in Wittenbruch 2000, S. 175 ff. oder Fölling-Albers 2008). Aus der unüberschaubaren Flut von Forschungsergebnissen interessieren unter dem Aspekt „Wertepluralismus“, verstanden als „Nebeneinander, Gegeneinander und rascher Wechsel von verschiedenen Normen, Idealen, Menschenbildern und Handlungsrichtlinien“ (Brezinka 1994, S. 48), und der sozialen Koedukation insbesondere folgende Auskünfte:

– In Familie, Kindergarten und Grundschule erfahren Kinder unterschiedliche Formen der Erziehung, die sich in verschiedenen Erwartungen an individuelles und soziales Verhalten äußern. Zwar wird der regional- und milieuspezifisch verschieden schnell vollziehende Wandel vom „Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“ positiv kommentiert. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass sich mit größerer Liberalisierung oder Partnerschaftlichkeit in der Erziehung oder Verzicht auf äußere Disziplinierung und Eröffnung größerer Handlungsspielräume auch ein Mehr an Zumutung und an gesteigerter, zumeist widersprüchlicher Erwartung von Eltern an Kinder verbindet, die diese auszuhalten und zu verarbeiten haben. Zudem müssen sie mit dem besonderen „Erziehungsverhältnis“ an ihrem „Arbeitsplatz Schule“ fertig werden, wo sie verschiedene Ausprägungen des Lehrens, Lernens und Leistens erleben und „innerlich ausbalancieren“ müssen (vgl. Standop 2008, S. 92 f.).

– Auch die erweiterten Angebote auf dem Freizeit- und Medienmarkt, der in schneller Abfolge eine breite Palette von Wertorientierungen, Wertvorstellungen vermittelt, bringen Kinder ständig in Wahl- und Entscheidungssituationen. Wenn nach der „Kids-Verbraucheranalyse“ (8/2008) über 60 % der 5,73 Millionen Jungen und Mädchen zwischen 6 und 13 Jahren ein eigenes Handy, über 35 % einen eigenen MP3-Player besitzen, über 70 % der Kinder zu Hause den Computer nutzen und 50 % online gehen, dann gewinnt man eine Vorstellung davon, wie durch diese „mediale Aufrüstung“ nicht nur Informations- und Betätigungszugänge ausgeweitet werden, sondern wie schwierig es für Kinder ist, sich angesichts dieser Offerten eine „selbstbestimmende“ Position aufzubauen und zu behaupten.

4. Zur normativen Dimension der Erziehung in der Grundschule

Die angeführten sozialen, ökologischen oder ökonomischen Einflüsse wirken nicht „mechanisch“ auf die Grundschularbeit. Dagegen sprechen der komplexe Wirkzusammenhang auf diesem Feld, insbesondere aber auch die anthropologischen und erziehungstheoretischen Prämissen, von denen die hier angestellten Überlegungen ausgehen:

Kinder nehmen aktiv an ihrer Personwerdung teil. Sie sind „realitätsverarbeitende Subjekte“, die immer „ganz individuell und in persönlich unverwechselbarer Art“ mit diesen Einflüssen sich „aktiv und produktiv beschäftigen“ (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, S. 41 f.). Das Kind, in dieser Sichtweise nicht mehr als „Prägeprodukt“ abgestempelt, verlangt nach einer Erziehung, die Möglichkeiten einräumt, an seiner eigenen Erziehung mitzuwirken. Wenn Erziehung nun als Hilfestellung gegenüber dem Kind gedeutet wird, dann darf der Erziehungsvorgang nicht zu einer Handlungsfigur verkümmern, in der der Erzieher als „maßgebendes Subjekt“ agiert und in der über den zu Erziehenden im Sinne eines „Objektes“ verfügt wird (vgl. Wittenbruch 2000, S. 140 ff.). Auch wenn die Handlungsfähigkeit des zu Erziehenden noch nicht voll entwickelt ist, so müssen seine Eigenart und Spontanität berücksichtigt werden. Gerade diese Rücksichtnahme unterscheidet Erziehung von allen Formen sozialer Beeinflussung. Zu diesem Verständnis von Erziehung gehört auch die Annahme, dass der Erziehungsvorgang sich immer in Raum und Zeit unter bestimmten Ansprüchen und Sollensforderungen

vollzieht. Er ist eingebunden in Lebensvorstellungen, die in einer bestimmten Gesellschaft in einer bestimmten Zeit als gültig angesehen werden. Diese normative Bedingung von Erziehung, das zeigen Diskussionen mit Eltern und Lehrern oder die wissenschaftliche Begleitung von Grundschulen, findet derzeit jedoch wenig Beachtung. Dieser Realfaktor der Erziehung wird u. a. durch die wohlfeile Rede vom „Werteverlust“ und von der „Labilität der Wertvorstellungen“ verschleiert (vgl. die Kritik bei Ladenthin 2008a) und verunsichert den öffentlichen Erzieher:

Selbst wenn er in der Werteerziehung eine sinnvolle begriffliche Zusammenfassung von Erziehungsaufgaben der Grundschule sieht, wenn er akzeptiert, dass Wissen, Kenntnisse oder Fertigkeiten nicht genügen, damit Kinder ein gutes selbständiges und sozial verantwortliches Leben führen oder wenn Werterziehung als notwendige Kurskorrekturanzeige gegen rationalistische Irrtümer begrüßt wird (vgl. Brezinka 1994, S. 51 ff.), so erscheint ihm die „Zielfrage“ der öffentlichen Erziehung „ungeklärt“. Die Reaktion auf diese Unsicherheit fällt auf den verschiedenen Ebenen des pädagogischen Denkens und Handelns widersprüchlich aus. Wenn nun für die weitere Erörterung ein Konzept herangezogen wird, dass die das Grundgesetz tragenden Werte als Basis nutzt, um die Frage nach den Zielen der Erziehung in öffentlichen Schulen zu beantworten, dann werden damit andere mögliche Antworten bzw. Ansichten keineswegs ausgeschlossen oder geringgeschätzt. Aber dieser Option hat Folgen für die Konzeption von Werterziehung, wenn sie als „Verdichtung“ des Erziehungsauftrages der Grundschule verstanden wird.

5. Werteerziehung – eine „Verdichtung“ des Erziehungsauftrages der Grundschule

Sie soll in den folgenden Punkten kurz skizziert werden:

1. In der Schultheorie werden der Schule verschiedene Funktionen zugeschrieben. Insbesondere wird der Beitrag zur „Reproduktion kultureller Sinnsysteme“ (vgl. Fend 2008) herausgestellt. Er reicht von der Vermittlung grundlegender Symbolsysteme (z. B. Sprache) und kultureller Fertigkeiten bis hin zur Einführung in grundlegende Verständnisformen von Welt und Mensch und den damit einhergehenden Wertorientierungen. Schule trägt damit zur gesellschaftlichen Integration bei und fördert deren „innere Kohäsion“,

indem sie jene Voraussetzungen schafft, die den Nachwachsenden die Zustimmung zum gesellschaftlichen System und das Vertrauen in seine Träger ermöglichen. In westlichen Demokratien sind diese Integrationsleistungen, diese Beziehungen zwischen Gesellschaft und Schule kein bloßes „Geschehen“, sondern eine „normativ zu gestaltende Aufgabe“, die auf die Förderung von Selbstreflexion, eigenständige Entscheidungsfähigkeit und Urteilsbildung des Individuums zielt.

2. Von diesen Annahmen ausgehend, kann Grundschule als „institutionalisierte Hilfestellung“ verstanden werden, um Selbständigkeit für junge Menschen anzubahnen und vorzubereiten (zu den anthropologischen, erziehungs- und schultheoretischen Prämissen dieses Deutungsmusters, vgl. Wittenbruch 1992, S. 21 ff., oder 2000, S. 165 ff.). In dem lebenslangen Prozess der Selbsterziehung begleitet Grundschule Heranwachsende auf der Wegstrecke, auf der grundlegende Fähigkeiten, Bereitschaften und Handlungsorientierungen erworben werden, die eine verantwortliche Lebensführung ermöglichen sollen. Werterziehung betont dabei „den Aspekt pädagogischen Handelns, der dem Edukanden hilft, Werte selbst einzusehen, selbst zu prüfen, selbst zu erleben und – am Ende – selbst anzuerkennen“ (Rekus 1994, S. 359).

3. Diese Hilfestellung vollzieht sich in einer historisch-gesellschaftlichen Situation, in der bestimmte Orientierungssysteme als gültig angesehen werden, die „allemaal wertbezogen“ sind, da sie die „erfahrene und erlebte Welt“ ordnen und die damit als „mehr oder weniger wertvoll“ erscheint (vgl. S. 359). Ein solches Orientierungssystem, an dem sich ablesen lässt, wie Menschen zusammenleben, wirtschaften, Recht sprechen, Politik betreiben, sittliche Lebensformen entwickeln und in verschiedenen kommunikativen Medien, z. B. in Kunst und Wissenschaft ihr Leben darstellen, reflektieren und werten, sind die Menschenrechte (vgl. Oelmüller u. a. 1978, S. 30 ff.), die im Grundgesetz bzw. in den Landesverfassungen national verankert sind. Trotz aller Kritik (vgl. z. B. Ladenthin 1999, Fritzsche 2004, S. 42 ff.) an ihrer unzureichenden Begründung, an ihrer einseitigen Ausrichtung auf die westliche Kultur oder ihren Missbrauch lässt sich an ihnen menschliche Praxis ausrichten. Sie scheinen einen anerkannten Maßstab für menschliches Zusammenleben abzugeben, was die Rückschau auf ihre Geschichte seit ihrer Deklaration von 1948 eindrucksvoll bis heute belegt.

4. Eine angemessene Beurteilung der Menschenrechtsentwicklung und ihres Anspruches, das „Ethos einer radikalen Weltverantwortung“ zu repräsentieren, kann hier ebenso wenig erfolgen wie die Erörterung der Herkunft der Menschenrechte, ihrer normativen Eigenart oder ihrer universellen Geltung. Stattdessen wird dem Ansatz gefolgt, der im Menschenrechtsdenken den Grundwert von der „Würde des Menschen in seiner sittlichen Freiheit“ gesichert sieht, „die kein verfügbarer Besitz ist“ (Schwartzländer, 1978, S. 13) und die im „Überkommen über die Rechte des Kindes“ (1989) sich in den Überlebens-, Entwicklungs-, Schutz- und Teilnahme-rechten eindrucksvoll ausfaltet (vgl. Fritzsche 2004, S. 120 ff.). Dieser Sinnorientierung sind auch das Grundgesetz und die Landesverfassungen bzw. die in ihrer Spur stehenden Aussagen zur Erziehung in den öffentlichen Schulen verpflichtet. Sie sind Konkretisierungen von der Vorstellung des Menschen, der zur Selbstbestimmung fähig ist, der den Anspruch stellen kann, „Allgemeingültiges“ zu setzen, dabei aber immer auf die Übereinkunft mit anderen Menschen angewiesen ist, deren gleiche Rechte zu achten sind. Wenn von den Grundrechten in der Verfassung gesprochen wird, dann sind damit die Würde des Menschen, die Freiheit der Person, das Recht auf Leben, Glaubensfreiheit, Gewissensfreiheit, Bekenntnisfreiheit, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Berichterstattungsfreiheit, Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre gemeint. Diese Grundrechte beruhen auf Grundwerten, die in einer nicht unumstrittene Interpretation als „grundrechtliches Wertesystem“ (Huber/Tödt) bezeichnet werden. Zu ihnen zählen: Achtung der Person, Vertrauen, Wahrhaftigkeit, Verständigung, Solidarität oder politische Beteiligung. Das sind Werte, die nach einem geschichtlichen Weg leidvoller Erfahrungen als Sollensforderungen für eine menschliche Lebensführung anerkannt wurden, deren Realisation aber aussteht.

5. Aus diesem Verständnis heraus ergeben sich konkrete Rechte, Verpflichtungen und Forderungen an das einzelne Mitglied der Gesellschaft. Es muss befähigt werden, seine Rechte wahrzunehmen, seine Pflichten zu erfüllen und ein Leben zu führen, das ihm Teilhabe an dem vorgefundenen gesellschaftlichen Leben, das Aushandeln möglicher Verbesserungen und den Einsatz für ihre Verwirklichung eröffnet. Aufgabe der Erziehung ist es dann, den

Heranwachsenden zu dieser Lebensführung aufzufordern und ihm dabei Hilfestellung zu leisten. Diese Aufgabe kann allerdings nur erfüllt werden, wenn die zu Erziehenden bereits während des Erziehungsvorgangs als an ihrer Erziehung mitwirkende Subjekte geachtet werden, wenn Erziehung Hilfe zur Selbstbestimmung des Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen anbietet, wenn sie dem Heranwachsenden Räume zum Selbstverstehen und Selbsttun eröffnet (vgl. Wittenbruch 1992, S. 63 ff.).

6. Von den Vorbehalten gegen ein Erziehungskonzept, das sich in Bezug zu den Menschenrechten bzw. zum Grundgesetz setzt, sollen zwei erwähnt werden, da sie zur Präzisierung beitragen: Erstens kann die Ausrichtung auf eine politische Wertordnung die Erziehung leicht zum „Exekutivorgan politischer Vorstellungen“ (Menze) machen. Gerade die mit der Diskussion um Menschenrechte angestrebte „Generalisierung von Wertorientierungen“ verlangt aber vom jungen Menschen die Reflexion „des eigenen wertbezogenen Selbstverständnisses“ (vgl. Baumert u. a. 2002, S. 187 f.). Werte können nicht „einfach“ intergenerationell vermittelt werden, sondern verlangen immer wieder neue eigene Wertungen und eine eigene Auseinandersetzung mit vorgegebenen Werten, die zur eigenen Anerkennung führen kann (vgl. Rekus 1994, S. 359). Zweitens ist mit Recht zu bezweifeln, ob die bislang fixierten Menschenrechte „die Konsequenzen der normativen Bestimmung des Menschen“ (Kerstiens) hinreichend beschreiben und ob die in der Verfassung nieder gelegten Vorstellungen für öffentliche Erziehung bereits einen „erschöpfenden Katalog“ von Erziehungszielen anbieten. Deshalb bleibt festzuhalten, dass das Erziehungsprogramm staatlicher Schulen sich nur auf jene Elemente der Ethik beziehen kann, über die in unserer Gesellschaft Konsens besteht. Es ist folglich fragmentarisch und auf Ergänzung angelegt, die der Staat aus eigener Kompetenz nicht erbringen kann. Seine weltanschauliche Offenheit erfordert den Verzicht auf einen „ganzheitlichen Erziehungsplan“ (Isensee). Er kann nur auf der Basis der grundrechtlichen Freiheit zur Identifikation mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung erstellt werden, eine Aufgabe die in erster Linie den Eltern, gesellschaftlichen Verbänden, Kirchen oder anderen Trägern von freien Schulen zukommt (vgl. Wittenbruch 1992, S. 70 f.).

6. Formen und Felder der Werterziehung in der Grundschule

1. Die Vielfalt der „Lebensformen“ in der Spur eines „Orientierungssystems“

Die Anerkennung der umschriebenen Zielvorstellungen bedeutet nicht, dass man bei ihrer Verwirklichung gleichartige Erziehungswege beschreiten müsste. Wie das „Gesollte“ in der Grundschule realisiert wird, hängt unter anderem von dem Schulprogramm, vom pädagogischen Konsens zwischen Eltern und Lehrern, von den Kompetenzen, dem Sachverstand und von den Erfahrungen der Erzieher mit Werterziehung, mit ihren Bedingungen im jeweiligen schulischen Handlungsfeld ab. Denn das Zielbewusstsein ist nur ein Moment des pädagogischen Handelns. So kann es nicht verwundern, wenn z. B. in der Spur des „Orientierungssystems Landesverfassung NRW“ sich recht unterschiedliche „Lebensformen“ herausbildeten, wie die veröffentlichten Schulprogramme von Grundschulen belegen (vgl. z. B. Wittenbruch/Lennartz 2003).

2. Grundrechte für Kinder konkretisieren und realisieren

Die eingebrachte Zielvorstellung, dass in der Grundschule die Grundrechte für Kinder einzulösen, erfahrbar und wirksam zu machen sind, teilt mit anderen Zielformen die abstrakte Formulierung. Sie zieht keine eindeutige „Normierung“ (Bokelmann) des erzieherischen Vorgangs mit sich. Sie normiert „negativ“. Dass heißt sie schließt eher bestimmte Denk- und Handlungsweisen aus, als dass sie angibt, was „positiv“ zu tun ist, z. B. nach welchen Regeln die akzeptierten Ziele zu realisieren sind oder wie sie den erzieherischen Umgang in Grundschule beeinflussen. Auch ein Blick auf die in der Literatur zur Konkretisierung angegebenen Zielkataloge für schulische Erziehung bzw. Werterziehung hilft kaum weiter. Die Kataloge bündeln – in erstaunlicher Gleichförmigkeit seit über 30 Jahren – die als unumgänglich gehaltene Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften z. B. nach „Umgang mit sich selbst, mit anderen oder in der Gruppe“ (vgl. z. B. die Übersicht in Wittenbruch 1976, S. 18ff.; Petillion 1987, S. 185ff.; Prote 1997 oder Schorsch 2007, S. 197ff.), um die Bedeutung von Selbst- und Sozialkompetenz, um den personalen und sozialen Aspekt der öffentlichen Erziehung zu betonen. Aber sie verzichten auf konkrete Aussagen über Stufen, Wege oder Inhalte, mit oder auf denen die erstrebenswerten Ziele zu erreichen sind.

3. Werteeziehung als Hilfestellung für Kinder

Auf diese Fragen gibt es jedoch in der Theorie und Praxis der Grundschule vielfältige Antworten, nicht zuletzt deshalb, weil zum einen „Menschenrechtsbildung ... nicht mehr erfunden“ werden muss (Fritzsche 2004, S. 167) und weil zum anderen es für Werterziehung „keine anderen Methoden geben kann“ als jene, die bei der Realisation des Erziehungsauftrages der Grundschule entwickelt, verwendet und erprobt wurden (vgl. Brezinka 1994, S. 57ff.). Sichtet man Praxisberichte und Reflexionen zum Erziehungsauftrag der Grundschule und lenkt die Aufmerksamkeit auf das Deutungsmuster „Hilfestellung“, damit Kinder Werte kennen lernen und erleben, selbst einsehen, selbst überprüfen und schließlich anerkennen (vgl. Rekus 1994), dann ist ein Konsens in der Beantwortung der Frage erkennbar, welche Formen und Felder der Grundschularbeit für diese „Hilfeleistung“ besonders geeignet sind bzw. sich in der Praxis bewährt haben (vgl. z. B. Wittenbruch 1992 und 2008; Baumert u. a. 2002; Schorsch 2007 oder Standop 2008):

Immer noch wird – wie oft in schulischen Beziehungen – der Lehrer als „Agens“ gesehen, durch den die Menschenrechte oder die in der Verfassung genannten Zielvorstellungen verbindlich werden. An ihn ergeht die Erwartung, dass er diese respektiert, sein Handeln an ihnen ausrichtet und eine „Grundrechtskultur“ in der Schule fördert, in der gegenseitige Rücksichtnahme, Vertrauenswürdigkeit, Achtung vor dem Anderen, vor seiner Würde und seinen Rechten herrschen sollen (vgl. Wittenbruch 1992, S. 72f. oder Baumert u. a. 2002, S. 187). Er ist aufgerufen in kritischen Schulsituationen (z. B. Streit unter Kindern) die pädagogische Leitvorstellung (Achtung der Person) durch entsprechende Handlungsschritte und Umgangsformen (z. B. Üben von sozialen Regeln) zu lösen. Er soll in diesen Fällen die Diskrepanz zwischen „Erziehungszielen“ und „Erziehungswirklichkeit“ als Auftrag verstehen, diese mit den Betroffenen wahrzunehmen, kritisch zu erörtern und damit die „Voraussetzungen für selbständige sittliche Entscheidungen“ (Regenbrecht) zu schaffen. Dabei sollte den Erziehern bewusst sein, „dass sie die Repräsentanz von Werten darstellen, dass sie Werterfahrungen auslösen“ (vgl. Baumert u. a. 2002, S. 190).

4. Werte aufdecken, die den Menschenrechten zugrunde liegen

Betrachtet man „Grundrecht“ als „Kulturgut“ (Löwisch), dann ist es konsequent zu fordern, dass junge Menschen diesem „Kulturgut“ in der Schule begegnen und ihnen dessen Sinn für ihre Lebensführung erschlossen wird. Menschenrechtsbildung ist Wissens- und Wertevermittlung, oft wird aber die eine Seite auf Kosten der anderen gestärkt (vgl. Fritzsche 2004, S. 168). Sie sollte, so der Anspruch, nicht nur über individuelle Rechte aufklären oder kritisch nach der Differenz von Norm und Wirklichkeit z. B. bei Menschenrechtsverletzungen fragen, sondern sollte die Werte aufdecken, die diesen Rechten zugrunde liegen. Nur zu oft wird dieser Unterricht von dem bekannten schulischen Dreisprung (Aufklären – Diskutieren – Engagieren) geprägt. Dabei bleibt meistens unberücksichtigt, dass Schüler selbst von den Widersprüchen zwischen den von den Menschenrechten verkörperten Normen und ihren Alltagserfahrungen z. B. in der Klassengemeinschaft betroffen sind und Hilfestellung beim Verarbeiten, Reflektieren und Werten von Differenz-erfahrungen in elementaren sozialen Situationen (z. B. Gewalt auf dem Schulhof) erwarten.

5. Werterziehung als Aufgabe jeden Unterrichts

Stärker reflexiv ausgerichtet sind Konzepte, die „Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts“ ansetzen und dabei Werterziehung nicht als affirmative Vermittlung „vermeintlich feststehender ... Werte“ verstehen, sondern als Ermutigung von Kindern, selber zu werten, d. h. „selbständige und eigenverantwortliche Wertentscheidungen zu treffen“ (vgl. Ladenthin 2008b, S. 9). Diese Forderung, die an alle Lernbereiche der Grundschule gestellt werden kann und die sich gegen die Separierung dieser Aufgabe an Religions- oder Ethikunterricht wendet, verlangt vom Lehrer, den Wert des Inhalts eines Faches oder Lernbereiches für die gelingende Lebensführung aufzuzeigen, und dass er bereit ist, Kindern Zeit und Raum für das Reflektieren der eigenen Lernarbeit, ihrer Inhalte und Erschließungswege bereit zu stellen (vgl. die Beispiele in Wittenbruch/Lennartz 2003). Bei diesen z. T. sehr anspruchsvollen Forderungen steht nicht zur Debatte, ob Grundschulern das „Ziel der Werturteilsfähigkeit“ (Pöppel) zuzutrauen ist, sondern über welche Stufen und Inhalte günstige Bedingungen für das Üben von Werten zu erreichen sind, um die „reflektie-

rende Urteilskraft zu stärken“ (vgl. z. B. Ladenthin 2008 oder Standop 2008).

6. Schule als Lebensform

Auffallend wenig beachtet wird der Sachverhalt, dass „Schule als Lebensform“ selbst alltäglich sowohl durch die schulische Organisation als auch durch die unterrichtliche Inhaltlichkeit und die zwischenmenschlichen Beziehungen Werterfahrungen und Wertschätzungen vermittelt (vgl. Baumert u. a. 2002, S. 190; Wittenbruch 2008). Die Einsicht, dass die Anerkennung der normativen Orientierung der schulischen Arbeit an Verfassung bzw. Menschenrechte auch eine „Grundrechtskultur“ einfordert, die „Grundwerte“ für Kinder in Schulleben und Unterricht lebendig erfahrbar macht, gewinnt nur langsam öffentliches Interesse. Gerade für die Grundschule gilt es, das Programm „Schule als Erfahrungsraum für Menschenrechte“ zu verwirklichen. Zu ihm zählt insbesondere die Kultivierung

- von Absprachen, Regeln und Ritualen, in denen individuelle Entfaltung und soziale Gerechtigkeit zum Ausgleich kommen und sich im „Detail“ des Umgangs, der Umgangserfahrungen, im Zuhören, Worterteilen oder in der Gesprächskultur die „Glaubwürdigkeit der erzieherischen Bemühungen“ (Lichtenstein-Rother) zeigt;
- der Kontakte mit der sozialen Alltagswelt, auf die hin Kinder leben, durch vielfältige Formen der Zuwendung auf „Mensch“ und „Welt“, durch das ganze Spektrum schulischer Lehr- und Lernformen, in denen verschiedene bindende Ansprüche lebensbedeutsamer sachlicher und mitmenschlicher Inhalte erfahren und reflektiert werden und die zu Fragen nach der Bedeutung des Gelernten für Selbst- und Weltverständnis der Lernenden anregen;
- der Beziehungen zu Personen, die den Kindern Ausprägungen menschlicher Lebensformen in verschiedenen Altersstufen veranschaulichen, damit sie den (nicht immer konfliktfreien) Umgang mit Altersgleichen und Erwachsenen lernen, um mit dem Generationengefüge und dem Generationenhabitus in unserer Gesellschaft Erfahrungen zu machen, diese zu bewerten und zu verarbeiten (vgl. Wittenbruch 2000, S. 59ff.).

Diese knappen Hinweise auf das Schulleben der Grundschule dokumentieren nur einen kleinen Ausschnitt des reichen Erfahrungs- und Formenbestandes, der für die Werterziehung von Kindern zu erschließen ist (vgl. Schorsch 2008, S. 210ff. und Wittenbruch 2008), wenn in Schulleben-Aktivitäten nicht nur die Erfahrungs- und Erlebensdimension schulischen Lernens bereichert wird, sondern auch ihr Reflektionspotential für die Werterziehung genutzt wird. Dabei sollte allerdings der Zweifel, „ob wir selbst unsere Werte wirklich verkörpern“ (Joas), jeden Versuch der Werterziehung und Wertevermittlung in der Grundschule durchziehen.

Literatur

- Baumert, J. u. a.: Manifest. In: Killius, N. u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002
- Brezinka, W.: Werte-Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1/1994
- Brieskorn, N.: Vom Versuch, eine Beziehung wieder bewusst zu machen. In: Reder, M./Schmidt, J. a. a. O.
- Bründel, H./Hurrelmann, K.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim und Basel 1996
- Fend, H.: Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen. Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II. Paderborn 2009 (im Druck)
- Fölling-Albers, M.: Empirische Befunde der Kindheits- und Jugendforschung als Herausforderung an die Gestaltung von Schulleben und Schulkultur. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn 2009 (im Druck)
- Fritzsche, K.P.: Menschenrechte. Paderborn 2004
- Habermas, J.: Eine Replik. In: Reder, M./Schmidt, J. a. a. O. (b)
- Habermas, J.: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. In: Reder, M./Schmidt, J. a. a. O. (a)
- Ladenthin, V.: Vom Wert der Werte. In: Landtagsfraktion CDU (NRW): Erziehung wozu? Düsseldorf 2008 (a)
- Ladenthin, V.: Werteeziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Werteeziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster 2008 (b)
- Ladenthin, V.: Menschenrechte, Recht und neue Bildung. In: Ladenthin, V./Schilmöller, R. (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Opladen 1999

Oelmüller, W. u. a.: Diskurs: Sittliche Lebensformen. Paderborn 1978

Petillon, H.: Der Schüler. Darmstadt 1987

Peuckert, R.: Werte. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 6. Aufl. Opladen 2000

Prote, J.: Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997

Reder, M.: Wie weit können Glaube und Vernunft unterschieden werden? In: Reder, M./Schmidt, J. a. a. O.

Reder, M./Schmidt, J. (Hrsg.): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit J. Habermas. Frankfurt/M. 2008

Reinhardt, S.: Moral- und Werterziehung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997

Rekus, J. Werteeziehung. In: Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994

Schorch, G.: Studienbuch Grundschulpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn 2007

Schwartländer, J. (Hrsg.): Menschenrechte. Tübingen 1978

Standop, J.: Moralische Urteilsfähigkeit und Werteeziehung. In: Taschenbuch Grundschule. Band II. Baltmannsweiler 2008

Wittenbruch, W.: Perspektiven des sozialen Lernens im schulischen Raum. In: Wiederhold, K. A. (Hrsg.): Soziales Lernen in der Grundschule. Kastellaun 1976

Wittenbruch, W.: Das pädagogische Profil der Grundschule. 3. Aufl. (1995). Nachdruck Heinsberg 2000

Wittenbruch, W.: Bildung – ein pädagogischer Leitbegriff für Theorie und Praxis der Grundschule. In: Taschenbuch Grundschule. Band III. Baltmannsweiler 2008

Wittenbruch, W./Lennartz, A. (Hrsg.): Zeit zu handeln: Grundschulentwicklung voranbringen! Heinsberg 2003

Wittenbruch, W.: Erziehen in der Grundschule. 2. Aufl. Bochum 1992

Wittenbruch, W.: Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg 1995

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Wilhelm Wittenbruch
Westfälische Wilhelms-Universität
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5–6
48143 Münster