

Heid, Helmut

Werterziehung. Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 391-404



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heid, Helmut: Werterziehung. Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 391-404 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137576

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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

Werterziehung – Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis

Helmut Heid

Zusammenfassung Es wird zu viel über Werte und zu wenig über die realen gesellschaftlichen Gründe dafür geredet, dass in allen Sektoren gesellschaftlicher Praxis nach Werten gerufen oder ein «Werteverfall» beklagt wird. Jedoch lassen sich gerade mit dem Rekurs auf Werte diejenigen Probleme nicht lösen, die den Werteappell ausgelöst haben. Dazu ist vielmehr die gründliche Kausal-Analyse der Probleme notwendig, deren Lösung Sachkompetenz und moralische Urteilsfähigkeit erfordert. Ich nenne ein einfaches Beispiel: Es hat nichts mit Werterziehung zu tun, junge Menschen zum Fleiss erziehen zu wollen, den es ohne seinen Inhalt gar nicht gibt. Wichtig ist demgegenüber die Erörterung der Gründe, die konkrete Menschen veranlassen können oder sollten, sich einer Sache, die es verdient, mit Fleiss zu widmen. Wer zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz junger Menschen beitragen will, der muss ihnen helfen, diejenigen realen Probleme in ihrer Komplexität zu durchschauen und zu begreifen, für deren kompetente und verantwortliche Lösung moralische Prinzipien unverzichtbar sind. In der Werterziehung müssen junge Menschen nicht (primär) lernen, Normen oder moralische Regeln zu definieren und zu respektieren, sondern sie sollten erkennen, welche Funktion diese Normen und Regeln bei der verantwortliche Lösung realer gesellschaftlicher Probleme erfüllen. Dazu gehört auch, wie sich besonders an der Beanspruchung des Hochwertbegriffs der Gerechtigkeit oder am Leistungsprinzip verdeutlichen lässt, die kritische Analyse der Strategien, mit denen hoch angesehene Werte zur Rechtfertigung dessen verwendet werden, was sich «eigentlich» nicht rechtfertigen lässt.

Schlagworte Werte, Werterziehung, moralische Urteilskompetenz, Urteilsbegründung, Diskurs

Education of values – a contribution on the theoretical foundation of a practice

Abstract Too much is said about values but not enough about the real social reasons why, so values are either called for or their decline lamented in all sectors of social practice. However, the appeal for values cannot solve the precise problems that brought about the plea for them in the first place. Rather an in-depth causal analysis of the problems is necessary, their solution demanding both technical competence and moral judgement. To state an example: the desire to educate young people to be diligent has nothing to do with the education of values unless it is seen to have substance. In this respect, what is important is the consideration of reasons that would or should lead real people to show diligence when a situation proves deserving of it. Whoever wants to contribute to the development of the moral competence to make judgements in young people must be prepared to help them see through and comprehend real problems in their complexity, whereby moral principles are essential in order to reach a competent and responsible solution. The education of values means young people need not primarily learn how to define and respect moral standards or rules, they should rather recognize the function of these standards and rules

in order to solve real social problems responsibly. Added to this, and particularly emphasised in connection with the claim of the high-quality concept of justice or the principle of performance, is the critical analysis of the strategies with which highly respected values are used as justification for what cannot »actually« be justified.

Keywords values, education of values, moral competence to make judgements, rationale for judgements, discourse

1 Was «sind» Werte und Normen?

Über Werte und Normen¹ wird nicht nur viel, sondern häufig auch so geredet, als ob es sich dabei um Objekte menschlicher Wahrnehmung handelte. Aber Werte sind keine beobachtbaren und übertragbaren Objekte, sondern *Resultate der Beurteilung* dieser Objekte im weiten Sinn der Verwendung dieses Wortes, also Handlungen eingeschlossen. Das Gute oder die Gerechtigkeit existieren nicht als unabhängige Grössen. Gut oder gerecht können nur konkrete Beurteilungsgegenstände «sein», die von Beurteilungssubjekten als gut oder gerecht bewertet werden.

Diese Formulierung begünstigt ein weitverbreitetes Missverständnis, nämlich die Meinung, dass der Wert eines Beurteilungsgegenstandes eine (beobachtbare) *Eigenschaft* dieses Gegenstandes sei. Zwar wird ein Gegenstand oder eine Handlung nur deswegen beispielsweise als gut beurteilt, weil er bzw. sie bestimmte Eigenschaften hat, die einen Urteilenden oder eine Urteilende zu dieser Bewertung veranlassen, aber dabei handelt es sich um *Sacheigenschaften*, die klar von der *Bewertung* dieser Sacheigenschaften unterschieden werden müssen. In starker Vereinfachung und bildhaft liesse sich sagen, dass Werte nicht in den jeweiligen Beurteilungsgegenständen, sondern nur in den Köpfen und Herzen wertender Menschen existieren (können). Sachverhalte, die positiv bewertet werden, werden häufig als «Güter» bezeichnet, aber Güter sind von Werten zu unterscheiden.

Damit komme ich zu einem ersten grundlegenden Befund: Auf der einen Seite ist es aus erkenntnistheoretischen Gründen notwendig, zwischen Sachverhalten oder Sachverhaltsfeststellungen einerseits und den Bewertungen dieser Sachverhalte andererseits *unterscheiden*. Auf der anderen Seite ist es aber genauso wichtig sich klar zu machen, dass Wertungen stets einen *Bewertungsgegenstand* haben (müssen). Ein Streit über das Gute oder die Gerechtigkeit ist im buchstäblichen Sinn gegenstandslos ohne Bezugnahme auf Handlungen oder Verhältnisse, die als gut oder gerecht beurteilt werden und nur in diesem Sinn gut oder gerecht «sein» können.

¹ «Werte» basieren auf Wertungen und bezeichnen Stellungnahmen zu Beurteilungsgegenständen bzw. Sachverhalten im weitesten Wortsinn. Mit dem Wort «Normen» werden Vorschriften oder Handlungsanweisungen bezeichnet, die auf Wertungen basieren. Die Unterscheidung von Werten und Normen ist für meine eher prinzipiellen Ausführungen nicht wichtig.

Warum ist das wichtig? Weil zu viel und vor allem zu unergiebig über Werte oder auch nur über Wertbegriffe «philosophiert» oder gestritten wird, gegen die entweder kein vernünftiger Mensch etwas einzuwenden hat oder unter denen jeder etwas anderes verstehen kann. Als beliebiges Beispiel nenne ich die in der Politik populäre Kontroverse «Gleichheit oder Freiheit». Dieser Streit ist ohne Informationsgehalt und gerade deshalb politisch (miss-)brauchbar (dazu Topitsch, 1960), solange er ohne Bezugnahme auf Inhalte und auf Konsequenzen geführt wird, die das eine oder andere inhaltlich damit Gemeinte unter gegebenen *Realisierungsbedingungen* für *unterschiedlich davon Betroffene* hat. Diskurse über Werte oder Wertewandel münden entweder in einen Streit um Worte oder in eine Auseinandersetzung um *Sachverhalte*, die unreflektiert und methodologisch unzulässig mit Werten identifiziert werden. Die Natur, um ein Beispiel zu geben, oder bestimmte Naturbeschaffenheiten sind keine Werte, sondern Sachverhalte, die nur mit Bezug auf ein von Entscheidungen abhängiges normatives Beurteilungskriterium als gut oder schön oder vorbildlich bewertet werden können.

Diese theoretischen Vorüberlegungen haben praktische und also auch erziehungspraktische Konsequenzen, wie sich an dem ebenso populären wie genialen Konzept moralischer Kompetenzentwicklung zeigen lässt, das Lawrence Kohlberg in den 1970er-Jahren in Anlehnung an Forschungsergebnisse Piagets entwickelt hat. Kohlberg ging es zwar primär um die Entwicklung und Überprüfung einer Theorie des Moralerwerbs. Er hat sich aber auch mit der Frage beschäftigt, wie sich die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz durch die Organisation von Lerngelegenheiten oder durch erzieherische Massnahmen unterstützen lässt. Es ist im Rahmen meines begrenzten Beitrags nicht möglich, das hoch elaborierte Konzept Kohlbergs auch nur annähernd vollständig wiederzugeben, und so gehe ich hier auch nicht ausführlich auf die geradezu berühmte Strukturierung in moralische *Urteilsstufen* ein (vgl. dazu Kohlberg, 1976).

Wichtig ist zunächst, dass weder Kohlberg noch diejenigen, die an seine Forschung anschliessen, es für möglich halten, Moral direkt bzw. unmittelbar zu entwickeln. Moralentwicklung vollzieht sich in gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis immer nur im Kontext des *Erfordernisses*, *gesellschafts-praktische Probleme* «sozialverträglich» zu lösen.

Dennoch geraten diese Erfordernisse sowohl in herkömmlichen als auch in aktuellen erziehungsphilosophischen Erörterungen über Werterziehung oft allzu weit in den Hintergrund. Das Pathos, mit dem sakrosankte Hochwertbegriffe politisch oder bildungspraktisch geltend gemacht werden, ist geeignet und wird dazu verwendet, das kritische Fragen und Selberdenken über die *Sachverhalte* zu unterbinden, ohne die es Wertungsprobleme überhaupt nicht gäbe. So wird über «die» Gerechtigkeit oder «das» Verantwortungsbewusstsein philosophiert, als ob es daran doch überhaupt keine Geltungszweifel geben könnte. Dabei wird übersehen, dass mit diesen an sich völlig unstrittigen Hochwertbegriffen geradezu verschleiert werden *kann*, was genau *damit* in der politischen Praxis alles «angerichtet» und gerechtfertigt wird – freilich nicht notwendig,

aber zu oft doch praktisch. Ralf Dahrendorf (1966) hat beispielsweise gezeigt, wie bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen «bis heute allen um ihre Erhaltung besorgten Gesellschaften dazu dien[en], sich der Gerechtigkeit ihres Unrechts zu versichern» (S. 7). Nicht weniger problematisch ist die moralpädagogische Neigung, die *Bedingungen der Realisierung* moralischer Urteils- und Handlungskompetenz zu vernachlässigen.

«Moralerziehung ist, wenn sie der Förderung von Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft dienen soll, nur dann vertretbar, wenn sie als «Lernen am Gegenstand» konzipiert wird. Jugendliche, aber auch bereits Kinder müssen in Fälle «verwickelt» werden, in denen von ihnen eine moralische Entscheidung, eine Begründung, eine Verantwortungsübernahme gefordert ist» (Oser & Althof, 1992, S. 143). «Das Gute umgibt uns nicht einfach so»; wir können «nur durch die Auseinandersetzung mit dem Gegebenen [...] eine Moralität konstruieren» (Oser, 2001, S. 67; vgl. dazu auch die wichtige Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik bei Max Weber 1919/1958, S. 539 ff.).

Interessant und wichtig erscheint mir, dass es also auch in Kohlberg-«Kreisen» nicht um Wertkonflikte, sondern um Konflikte *praktischer Handlungsmöglichkeiten* – oder genauer noch: um Konflikte zwischen Handlungsobliegenheiten geht. Mit dem Wort «Handlungsobliegenheiten» versuche ich der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Menschen zwischen einander ausschliessenden Handlungsmöglichkeiten entscheiden müssen, zu denen sie bereits in ihrer primären Sozialisation eine wertende Beziehung aufbauen. (Ich komme darauf zurück.) Wichtig und gut begründet ist überdies, dass es bei der sogenannten Dilemma-Methode Kohlbergs nicht primär auf die Lösung des Konflikts, sondern vielmehr auf die *Begründung* des jeweiligen Lösungsvorschlags ankommt. Sie ermöglicht dann erst eine Zuordnung des Urteils zu einer der kohlbergischen *Stufen moralischer Urteilskompetenz* (z. B. «Blinder Gehorsam», «Fairness als direkter Austausch», «Zwischenmenschliche Konformität», «Verantwortlichkeit gegenüber dem System», «Prinzipiengeleitetes Gewissen» – nach Oser, 2001, S. 74 in Anlehnung an Kohlberg a.a.O.).

Aber das organisierte Lernen «am Gegenstand» kann fiktiv oder realitätsnah sein. Auch das lässt sich an der Konzeption Kohlbergs zeigen. Während Kohlberg die von ihm und anderen in Stufen eingeteilte Moralentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Praxis realitätsnah untersucht hat, werden er und auch diejenigen, die sich in ihren Arbeiten an Kohlberg anlehnen, in der *erziehungspraktischen Umsetzung* häufig (zu) artifiziell. Problematisch erscheint mir dabei insbesondere die von Kohlberg angeregte Methode, Heranwachsende mit *hypothetischen* Dilemmata (Problemlösungserfordernissen) zu konfrontieren, für die sie eine Lösung finden sollen (dazu auch Oser, 2001, S. 77 f.). Diese Dilemmata sind zwar «aus dem Leben» gegriffen, aber dennoch oft weit von den Problemen entfernt, die Heranwachsende in ihrem Lebensalltag haben. Welche Schülerin steht schon vor der Alternative, ein lebensrettendes Medikament zu stehlen oder die Mutter, die dadurch geheilt werden könnte, sterben zu lassen (vgl. das Heinz-Dilemma

bei Kohlberg, 2001, S. 59)? Standardisierte Dilemmata haben etwas von einem «Pen-sum», das man erledigt bzw. «abhakt», ohne veranlasst zu sein, daraus Konsequenzen für das eigene moralische Denken und Handeln oder Konsequenzen für die Beurteilung jener gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, ökologischen Praxis ziehen zu müssen, in die heranwachsende Subjekte ganz konkret involviert sind: Konflikte in der eigenen Schule, Familie, Freundesgemeinschaft sowie alltägliche Probleme (Fremdenfeindlichkeit oder Gewaltbereitschaft) sind näher bei dem, was eine eigenverantwortlich wertende Stellungnahme jeder Schülerin und jedes Schülers *erfordert*.

Zwischenbefund: Wo von Werten die Rede ist, geht es tatsächlich also stets um *reale gesellschaftliche Regelungsprobleme*. Auch in den sogenannten *Wert- oder Normkonflikten* geht es nicht wirklich um *Wertkonflikte*, sondern um die *Unvereinbarkeit von real Wünschbarem*. Der Rekurs auf Werte ist aber dennoch keineswegs funktionslos. Er dient dazu, diese Regelungsprobleme nach verschiedenen, in der Tradition des Denkens und der gesellschaftlichen Praxis begründeten *Wertkategorien und -prinzipien* zu klassifizieren. Diese Wertprinzipien dienen dazu, die «Welt» und insbesondere das menschliche Zusammenleben moralisch zu ordnen. In den abstrakten *Wertbegriffen* (beispielsweise in den Begriffen «Gerechtigkeit» oder «Toleranz» oder «Treue») sind stets *gegenstandsbezogene* Beurteilungsgesichtspunkte oder -kategorien möglichen oder üblichen *Wertens* benannt, aber – *und das ist wichtig* – *keine für sich existierenden Wertwesenheiten*. «Gerechtigkeit» existiert, wie bereits gesagt, nicht als eigene, von aktueller Wertung unabhängige Grösse, und sie darf auch nicht zur Realität verdinglicht werden. Aber wo von Gerechtigkeit die Rede ist, dort geht es eben nicht um Treue als eine inhaltlich spezifizierte Besonderheit der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen, beispielsweise um die Verlässlichkeit einer Paarbeziehung, sondern um die Beurteilung der überaus komplex zu organisierenden und (als gerecht) zu legitimierenden Verteilung materieller oder immaterieller Güter. Damit komme ich zu der ganz elementaren Frage:

2 Wozu benötigt man Werte?

Werte oder korrekter: Wertungen sind notwendig, wenn es darum geht,

- *Sachverhalte* oder Verhaltensweisen – immer nur mit Bezug auf ein Beurteilungskriterium – *zu beurteilen* (z. B.: Qualifizierung einer Aussage als Lüge oder einer Handlung als erfolglos).
- Wertungen benötigt man, um *zwischen* einander ausschliessenden *Handlungsalternativen* oder Handlungsobliegenheiten *entscheiden* und diese Entscheidung *rechtfertigen* oder begründet *kritisieren* zu können (z. B.: Ein Schüler muss entscheiden, ob er seine Hausaufgaben selbst erledigt oder die Lösung der Aufgabe von anderen abschreibt).
- Wertungen sind erforderlich, wenn ein *intrapersonaler* Ist-Soll-Konflikt gelöst werden muss und wenn eine Person diese Konfliktlösung begründen will (z. B.: Soll ich

die Wahrheit sagen oder soll ich lügen, um mir Unannehmlichkeiten und dem, den ich belüge, Kummer zu ersparen? Konkretes Beispiel: Soll ich der sterbenskranken, aber lebensfrohen Person sagen, wie es um sie steht?).

- Schliesslich sind Wertungen unentbehrlich, wenn ein *interpersonaler* Interessenkonflikt zu bewältigen ist und sowohl die jeweils konkurrierenden Interessen als auch die jeweils ins Auge gefassten Massnahmen der Konfliktbewältigung gerechtfertigt oder kritisiert werden sollen. Dazu gehören alle zwischenmenschlichen Konflikte und Streitigkeiten, die im Schulalltag vorkommen. Dazu gehören aber auch, wie Oser (a.a.O.) verdeutlicht und postuliert, zahllose Möglichkeiten, beispielsweise im *Sach- bzw. Fachunterricht* (etwa in Physik, Wirtschaftskunde, Politischer Bildung), jenes Wissen zu entwickeln und abzusichern, das für eine fundierte und verantwortliche wertende Stellungnahme im erbitterten Streit beispielsweise um wünschenswerte Massnahmen und Formen der Energieversorgung unentbehrlich, wenn auch keineswegs hinreichend ist. Auch in den erwähnten Fächern Physik oder Wirtschaftskunde (vielleicht am besten in fächerübergreifenden Projekten) kann (sachlich) herausgearbeitet werden, welche Auswirkungen alternative Formen der Stromerzeugung auf unterschiedlich davon betroffene Menschen oder Naturzustände haben – und geschaut werden, mit welchen Argumenten die *Beurteilung dieser Auswirkungen* begründet oder kritisiert werden kann: Schülerinnen und Schüler sind nicht nur Lernende, sondern in (ontogenetisch) zunehmendem Mass auch gesellschaftspraktisch und politisch Urteilende und Handelnde. Als letztes Beispiel nenne ich den verständigungsorientierten Streit darüber, wie das Zusammenarbeiten und Zusammenleben in der Klasse und in der Schule geregelt, begründet und praktisch ausgestaltet werden soll (Stichwort: Schulordnung).

Diese Wertungserfordernisse können auf vier idealtypisch unterscheidbare Weisen erfüllt werden:

1. durch *Machtgebrauch* (z. B.: Der jeweils Definitions- und Sanktionsmächtige [der politische Regent, der Vater, die Lehrperson] entscheidet und setzt durch, was (von wem) gedacht oder getan werden darf und was verboten «ist».)
2. oder durch den (legalen) Erlass demokratisch legitimierter oder kulturell etablierter *Vorschriften und Regeln* (Beispiele dafür sind die sozialen Umgangsformen oder die Strassenverkehrsregeln oder Gesetze).
3. Eng damit zusammen hängt die Möglichkeit, über die Beurteilung eines Gegenstandes oder über Maximen zur Regelung eines interpersonalen Konfliktes formal oder informell *abzustimmen*. Dieses Verfahren gilt als demokratisch. Aber welchen Stellenwert hat das demokratische Abstimmungsverfahren im Kontext moralischen Urteilens sowie für die Praxis der Werterziehung?
4. Schliesslich kann versucht werden, alle Beurteilungs-, Entscheidungs- und Konfliktregelungserfordernisse (zwar nur indirekt, dafür aber «tief» und nachhaltig), durch die *Befähigung* potentiell davon betroffener Menschen zu erfüllen, *selbstverantwortlich zu urteilen und diese Urteile* (gegebenenfalls in kontroversen Diskursen) *zu begründen*. Hier – so greife ich der folgenden Argumentation vor – liegt

der Schwerpunkt jeder Werterziehung. Und (nur) durch dieses Verfahren lassen sich sogar die zuvor erwähnten Formen *wertungsabhängiger Konfliktregelung* bildungs- oder erziehungspraktisch «nutzen».

(1) Die *Machtausübung* bis hin zur «sanften» und brachialen *Gewaltanwendung* mag in der gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis jenseits einer kritischen Schwelle und bezogen auf bestimmte Inhalte (Stichworte: Denk- oder Religionsfreiheit) in demokratischen Gesellschaften verpönt (so Herzog, 1991, S. 50 ff.) oder sogar gesetzlich untersagt sein. In einer Vielzahl *subtiler* Erscheinungsformen gehört sie dennoch zum beruflichen und privaten Alltag, und zwar keineswegs nur in totalitären oder fundamentalistischen Systemen. Machtausübung und Gewaltanwendung sind eine gesellschaftliche Realität, die nicht dadurch aus der Welt zu schaffen sind, dass man sie ignoriert. In allen Sektoren und auf allen Ebenen gesellschaftlicher, politischer, militärischer, weltanschaulich-religiöser, ökonomischer Praxis beispielsweise zwischen Völkern, Kulturen, gesellschaftlichen Gruppen und Individuen spielen sie eine Rolle.

Mit der Feststellung oder Behauptung, dass diese Formen der Konflikt-«Bewältigung» nichts mit dem Ideal der Erziehung zu tun haben, muss man sich nicht abfinden. So weit Gewaltanwendung auch von allem entfernt sein mag, was als Erziehung anerkannt ist, so bietet sie doch Anknüpfungspunkte für erzieherisches Handeln, und zwar zum einen als *Gegenstand* der Analyse gewaltsamer Konflikt-«Lösung» (zwischen Staaten oder Familienmitgliedern) beispielsweise in den Unterrichtsfächern Sozialkunde, Sozialgeschichte, Politische Bildung und nicht zuletzt im Literaturunterricht. Beispielhaft gefragt: Was passiert da eigentlich und welche (bereits bewertete) Konsequenzen haben verschiedene (bereits bewertete) Praktiken der Gewaltanwendung für sehr unterschiedlich davon Betroffene? Zum anderen eignen sich solche Analysen zur *Sensibilisierung* für die zahllosen Formen und Gelegenheiten, in denen Schülerinnen und Schüler selbst im Alltag des Schullebens das vermeintliche «Recht des Stärkeren» akzeptieren, propagieren oder gar praktizieren. Auch die Auseinandersetzung mit dem (kriterienbezogen) *Verabscheuenswürdigen* ist Bestandteil einer realitätsrelevanten Werterziehung.

(2) Die oft kasuistische Regelung menschlichen Zusammenlebens durch Vorschriften und Regeln, durch Sitten und Gepflogenheiten ist für das konfliktreduzierte Funktionieren einer gesellschaftlichen Praxis unentbehrlich. Diese Regeln müssen gelernt, verinnerlicht, praktiziert bzw. befolgt werden, um ein geordnetes, ergiebiges und zufriedenstellendes Leben in Gemeinschaft mit anderen zu gewährleisten. Ob das Erlernen und Einüben dieser Regeln «Erziehung» oder gar «Werterziehung» genannt werden sollen, ist strittig. Jedoch schafft man bereits durch die Feststellung, dass die geltenden Vorschriften und Regeln des Zusammenlebens von Menschen einer bestimmten Kultur und Zeit entwickelt, aufgestellt und (explizit oder implizit) begründet und durch alltägliche Praxis ausgestaltet, gelegentlich aber auch ausser Kraft gesetzt und günstigenfalls fortentwickelt worden sind und werden (müssen), Anknüpfungspunkte für werterzieherische Diskurse. Von den unendlich vielen möglichen Fragen greife ich willkürlich

wenige heraus: Was war oder ist der Anlass oder der Zweck der jeweiligen Regel oder Vorschrift? Welche und wessen Interessen spielten und spielen bei der Entwicklung und Anwendung der jeweils untersuchten Regel eine (ausschlaggebende) Rolle? Hier käme es auch auf die Analyse der sozialen Prozesse und Strukturen an, in denen Regeln und Gesetze entwickelt, gerechtfertigt und durchgesetzt worden sind oder werden. Wer *bestehende* Regelungen oder Gesetze infrage stellt, kritisiert oder ändern möchte, der hätte das unter anderem mit Rücksicht auf möglicherweise divergierende Interessen an der bestehenden oder an einer neuen Regelung sowie unter Berücksichtigung der jeweils relevanten Realisierungsbedingungen zu begründen.

(3) Abstimmungsverfahren (als «demokratisch» beschrieben und wertgeschätzt) sind anfällig für Machtgebrauch. Sie sind dadurch charakterisiert, dass die «Stimmen» gezählt und nicht «gewogen» werden. Auf die Qualität der Argumente, mit denen ein bestimmter Konfliktregelungsvorschlag begründet wird, kommt es dann entweder gar nicht oder nur insoweit an, als die Adressaten dieser Argumentation sich davon beeindruckt lassen. Abstimmungen *haben etwas* von einer Flucht aus dem Zwang zur überzeugenden Argumentation. Vor allem dort, wo es um Interessenkonflikte oder um (weltanschauliche) Überzeugungskonflikte geht, dort muss damit gerechnet werden, dass die jeweiligen Interessenvertreter die für die Durchsetzung ihres Interesses erforderliche Macht zu organisieren und ohne Rücksicht auf gute Gegenargumente auch zu praktizieren versuchen. Gerade deshalb kann auch diese Form der Konfliktregelung werterzieherisch genutzt werden. Das kann beispielsweise dadurch geschehen, dass die sozialen Strukturen und die sozialen Prozesse solcher Abstimmungen über strittige Programme analysiert werden. Die Welt ist in allen Sektoren gesellschaftlicher Praxis voller strittiger Programme, von denen jeweils viele Menschen betroffen sind. Dabei wird sich dann beispielsweise zeigen, *ob und wie* (redlich oder unredlich, mit «Wahrheiten» oder mit «Halbwahrheiten») die Repräsentanten eines bestimmten politischen oder ökonomischen Interesses um Zustimmung werben oder Stimmen «kaufen» oder Interessengegner mental oder sozial ängstigen oder unter Druck zu setzen versuchen usw. Die Frage nach dem Stellenwert von «Abstimmungen» im Kontext einer Lösung moralisch relevanter schulischer oder gesellschaftlicher Konflikte könnte ein spannendes Projekt schulischer Werterziehung sein.

(4) Es kann nicht Ziel der Werterziehung sein, Kinder «gut zu machen» (dazu Herzog, 1991). Von Werterziehung im engeren Sinn kann dort gesprochen werden, wo den Adressaten dieser Erziehung Gelegenheit gegeben wird, ihre eigene moralische Urteilskompetenz zu entwickeln und im Kontext normativ geregelter wie auch im sehr weiten Feld ungeregelter, sozusagen offener gesellschaftlicher Praxis verantwortlich zu urteilen und selbstbestimmt zu handeln. Dabei ist Folgendes zu bedenken: Spätestens dann, wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie bereits eine lange und komplexe, deswegen aber nicht auch schon unbedenkliche moralische Sozialisation und Erziehung durchlaufen (dazu auch Herzog, 1991). Es kann dann (und überhaupt) nicht mehr darum gehen, Werte ohne Bezugnahme auf die bereits entwickelte und praktizierte

Wertorientierung (wie das ungeschickterweise genannt wird) zu «vermitteln», sondern nur (noch) darum, die gelernte, mehr oder weniger konsistente, reflektierte oder elaborierte und überdies die intuitive (Herzog, 1991, S. 57 ff.; vgl. auch Lind, 1986 und Nunner-Winkler, 1992) Neigung eines Kindes, seine dingliche und soziale Welt und sein eigenes Handeln moralisch zu «ordnen» (= Wertorientierung), zu reflektieren, zu klären und (damit auch) auf den Prüfstand zu stellen. Damit bin ich schon in das Kapitel «Werterziehung» hineingeraten.

3 Was ist und wie erfolgt Werterziehung?

In der Werterziehung geht es also genau genommen nicht um Werte oder um so etwas wie die Vermittlung von Werten oder Wertwörter-Definitionen, sondern um die Weiterentwicklung der Fähigkeit, die verantwortliche Erfüllung alltäglicher Beurteilungs-, Entscheidungs- und Konfliktregelungserfordernisse auf der Basis und im Kontext intersubjektiver Diskurse (dazu Oser & Althoff, 1992, 3. Teil, bes. S. 419 ff.) zu *begründen*. Schülerinnen und Schüler können oder sollten dabei auch lernen, die Anwendung ihrer stets gegenstandsbezogenen *Bewertungskriterien* und *-praktiken* zu reflektieren und zu evaluieren, indem sie nach den Gründen fragen, die es rechtfertigen oder eben nicht rechtfertigen, den Gegenstand ihrer neuen (unerwarteten) Wahrnehmung oder Erfahrung negativ oder positiv zu beurteilen.

Dennoch wird allenthalben von Werten und von Wertkonflikten gesprochen. So ist nahezu täglich in irgendeinem Medium von der Vernachlässigung elementarer Werte (oder Tugenden) die Rede. Fleiss, Toleranz, Loyalität, Respekt oder auch Disziplin, Sauberkeit und Pünktlichkeit würden heute, so habe ich kürzlich in einem weitverbreiteten Magazin gelesen, weder in der Schule noch in Elternhäusern «vermittelt». Mich interessiert hier nicht die Frage, ob das tatsächlich so ist. Ich frage am Beispiel nur eines der genannten Werte viel elementarer: Welchen Wert hat oder was für ein Wert ist denn der Fleiss, den es doch gar nicht als eine eigene, unabhängige Grösse, sondern nur in irgendeiner konkreten Inhaltlichkeit geben *kann*? Ist der Fleiss des Taschendiebs denn nicht wesentlich vom Fleiss der Krankenschwester und dieser wiederum von Fleiss dessen zu unterscheiden, der lernt oder gelernt hat, (kritiklos) zu denken, zu wollen und zu tun, was andere nach externaler Massgabe jeweils von ihm verlangen oder auch nur erwarten? Das ist nicht nur eine Frage der (niedrigen) Stufe moralischer Urteilskompetenz, etwa des «blinden Gehorsams». Alle Katastrophen der Menschheitsgeschichte wären unmöglich und undenkbar ohne Menschen, die gelernt haben mit grossem Fleiss, nicht nur aus Gehorsam, sondern entschieden, *selbstverantwortlich, aus eigener Überzeugung, gewissenhaft*, und mit dem Einverständnis oft grosser sozialer Bezugsgruppen und insofern durchaus verallgemeinerbar zu tun, was andere, dazu «Befugte», von ihnen verlangen oder erwarten (vgl. dazu auch Andeutungen von Herzog, 1991, S. 57 f.). Sie haben gelernt, wirklich *selbst* zu *wollen*, was sie nach externaler Massgabe *wollen sollen*. Ein werterzieherisches Thema ist also nicht «der

Fleiss», sondern sind die oft sehr verschiedenen *Gründe*, die Menschen veranlassen, veranlassen könnten oder veranlassen sollten, sich einer *Sache* (die es verdient,) mit Fleiss zu widmen.

Auch der kategorische Imperativ Kants wie alle Konzepte der «Verallgemeinerbarkeit», «der» Menschenrechte oder «der» Menschenwürde werden durch die Interessen ihrer jeweiligen Interpreten, Befürworter und Nutzer bzw. Anwender sowie durch die konkreten *gesellschaftlichen, weltanschaulichen, politischen, ökonomischen Bedingungen ihrer Realisierbarkeit* relativiert, ohne dass man gleich von «Relativismus» reden muss (dazu Oser & Althof, 1992, S. 124 ff.). Es könnte ein spannendes werterzieherisches Projekt sein, einmal zu untersuchen, welche politischen, betrieblichen, militärischen oder religiösen Praktiken mit dem Wortlaut welcher Normen der dafür massgeblichen Verfassungen vereinbar oder unvereinbar sind – und zugleich zu prüfen, wie die jeweiligen Akteure die Vereinbarkeit dessen begründen, was andere mit «ihren» Gründen für mit der Verfassung unvereinbar halten. Das wäre nicht nur hinsichtlich totalitärer politischer Systeme oder fundamentalistischer Weltanschauungen interessant, sondern auch in Bezug auf Gesellschaften, die sich in puncto Demokratie und Menschenrechte selbst für vorbildlich halten.

Ich resümiere: Werterziehung sollte auf die Befähigung Heranwachsender zielen, sich kompetent und konstruktiv an *Diskursen und Kontroversen* zu beteiligen, in denen die Bewertung eines Bewertungsgegenstandes – und damit auch einer Handlung – *begründet* wird. Wie könnte oder sollte eine solche Begründung aussehen? Am «Anfang» einer Werterziehung sollten weder Imperative noch Normen, sondern Wahrnehmungen stehen (Herzog, 1991, S. 57). Es reicht auch nicht aus, das zur Lösung eines moralischen Problems als «richtig» apostrophierte Verhalten vorzuschreiben oder einzuüben und dabei möglicherweise die Frage auszublenden, wer eigentlich Subjekt der Bestimmung des Richtigkeitskriteriums ist oder sein sollte. Auf einer ersten Stufe ginge es vielmehr um die möglichst genaue Beschreibung und Analyse des *Gegenstandes* der Bewertung und dessen vorgängiger (oder «üblicher») Bewertung, die in der werterzieherischen Praxis auf «den Prüfstand» gestellt werden soll. Andernfalls bleiben Wertungen «gegenstandslos» und ohne Bezug zu den Personen, die die eigentlichen Subjekte jeder Werterziehung sind. Zur Gegenstandsbeschreibung und -beurteilung müsste die Analyse der mit diesem Gegenstand kausal (im nicht deterministischen Sinn) verknüpften Voraussetzungen und Konsequenzen hinzukommen (vgl. Heid, 1994a). Um eine wertende Beurteilung verantworten zu können, muss man wissen, welche meistens schon bewertete Konsequenzen man in Kauf nimmt, wenn man einen Sachverhalt oder eine Handlung wertend befürwortet. *Beispiele*, die je nach kognitivem Entwicklungsstand der Adressaten werterzieherischer Massnahmen zu differenzieren sind: Wer Wohltätigkeit predigt oder übt, greift – gemessen am Ziel moralischer Autonomie und Kompetenz – zu kurz. Für die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz wichtiger erscheinen mir Grund- oder Voraussetzungsfragen folgenden Typs: Was sind die Gründe für das Erfordernis, Wohltätigkeit (etwa durch Spenden) zu üben? Oder:

Was sind die Gründe für das Erfordernis, jugendgefährdende Sendungen zu verbieten oder die Natur von Abfällen zu reinigen usw.? Was bezweckt und *bewirkt* die Spende, das Verbot, die Abfallbeseitigung? Solange – um das vielleicht banalste Beispiel aufzugreifen – der Abfall sorgfältig beseitigt wird, kann er sorglos und ertragreich produziert werden. Analoges gilt für den Schutz der Jugend vor jugendgefährdenden Produkten. Damit sind nur wenige Glieder eines langen und komplexen Wirkungs- und Begründungszusammenhangs beispielhaft genannt, die geklärt werden müssen, damit eine Wertung und Entscheidungen verantwortet werden können. Frage also: Was kann eine Symptombeseitigung an der *Ursache* für das Erfordernis ändern, diese Symptome zu «bekämpfen»? Wer sich – etwa in einem werterzieherisch motivierten – Projekt auf die eine oder andere (hier nur beispielhafte) Frage intensiv und fächerübergreifend einlässt, der wird sehr bald auf konkurrierende bzw. einander widersprechende (ökonomische, politische, weltanschauliche) Interessen und Betroffenheiten stossen, die nicht nur gekannt und beachtet werden müssen, um den jeweils zur Diskussion stehenden Sachverhalt verantwortlich bewerten zu können (vgl. dazu das ausführliche und eindrucksvolle Beispiel bei Oser, 2001, S. 79–82). Das wertende Subjekt muss auch Verfahren und vor allem Argumente entwickeln, begründen und überprüfen (können), mit Bezug auf die es seine eigene Position im jeweiligen Interessenkonflikt zu begreifen, zu bestimmen und praktisch zu vertreten vermag.

Das klingt nach einer Überbetonung des *kognitiven Aspekts* der Moralentwicklung. Herzog (1991), Lind (1986), Nunner-Winkler (1992), Beck (2010, S. 140) und andere betonen demgegenüber mit Recht die grosse Bedeutung, die der *Intuition* und den *Emotionen* bei moralischen Urteilen und Entscheidungen zukommt. Dazu ist Folgendes zu sagen: (1) Obwohl das *Potenzial zur moralischen Sensitivität* in der mit aller Vorsicht so genannten Natur des Menschen begründet sein mag, sind deren für Wertungen massgeblichen *Inhalte und Ausprägungen* Resultate überaus komplexer und erzieherisch beeinflussbarer Sozialisationsprozesse. (2) Der erzieherische *Zugang* zu den Inhalten der Intuitionen und Gefühle sowie eine erzieherische Kultivierung dieser Intuitionen und Gefühle ist nur oder vor allem über intersubjektiv beurteilbare Argumentation möglich – und erforderlich. Bildhaft und stark vereinfacht ausgedrückt könnte man vielleicht sagen, dass das, was «im Bauch» eines wertenden Subjekts «vorhanden» ist, erst «über den Kopf» in den «Bauch» hineingekommen und veränderbar ist. Jede Sensitivität hat Wissensvoraussetzungen und enthält Wissens Elemente. Wer nichts über ein Geschehen weiss, das (mit Bezug auf ein dafür unentbehrliches Kriterium) als «Gefahr» beurteilt werden kann, der «sieht» und erlebt keine Gefahr. Aus diesem Grund kann er dafür nicht sensibel sein.

4 Einige Anmerkungen zu den Grenzen moralischer Erziehung

Die blosse «Tatsache», dass es einer Werterziehung bedarf, impliziert, dass die Adressaten einer Werterziehung zu etwas veranlasst werden sollen, wozu sie ohne diese

Erziehung nicht (ohne Weiteres) bereit wären. In dieser Feststellung mag die Überzeugung begründet sein, dass jede Werterziehung manipulativ sei. Denn in der Werterziehung gehe es ja nie *nur* um die Klärung jener Sachverhalte, über die mit intersubjektiv überprüfbaren Argumenten gestritten werden kann, sondern eben auch – so die anzutreffende Meinung – um die erwünschte *Bewertung* dieser Sachverhalte, die sich aber der diskursiven Vergewisserung entzieht.

Damit stellen sich zwei fundamentale Fragen: (1) Kann man überhaupt werterziehen ohne zu manipulieren? (2) Wenn sich (die präskriptiven Komponenten von) Wertungen der diskursiven Vergewisserung (nach dem Wahrheitskriterium) entziehen, wie soll man dann eine *auf Diskurs gegründete* Werterziehung realisieren können?

Ich gehe zunächst kurz auf die erste Frage und auf Voraussetzungen ihrer Beantwortung ein: Das Subjekt der Generierung jeglichen Erziehungserfolgs ist der Adressat erzieherischer Einwirkung. Erziehende haben nur die Möglichkeit, die externalen Bedingungen Erfolg versprechender Erziehung zu organisieren. Sie können den Erziehungserfolg nur (theoriefundiert «berechenbar») *ermöglichen*, aber nicht erzwingen und die dafür unentbehrliche Eigenaktivität des Erziehungssubjektes auch nicht erübrigen. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit und der Bereitschaft, nach dem als moralisch richtig Beurteilten auch tatsächlich zu handeln, setzt auf das autonome, selbst denkende, urteilende und handelnde Subjekt. Die Tatsache, dass die Adressaten werterzieherischer Intervention Subjekt auch der Entwicklung ihrer eigenen moralischen Urteils- und Handlungskompetenz sind und bleiben, ist geeignet, jeglichen Manipulationsversuch zu brechen (ausführlicher dazu Heid, 1994b). Andererseits ist genau damit aber auch die Bedingung dafür benannt, warum daran Interessierte versuchen, die Manipulation zu perfektionieren, indem sie Menschen durch «geeignete» Massnahmen veranlassen, *selbst zu wollen*, was sie nach *externaler* Massgabe wollen *sollen*.

Zu meiner zweiten Frage: Man kann über die Beschreibung und Erklärung von Bewertungsgegenständen mit intersubjektiv überprüfbaren Argumenten streiten, aber wie kann man sich mit *Wertungen* auseinandersetzen? Das ist nach meiner Überzeugung *nicht direkt, sondern nur indirekt* möglich, und zwar wiederum in intersubjektiv prüf- baren Sätzen über die Beschaffenheit des Bewertungsgegenstandes sowie dessen Effekte. Wer im werterzieherischen Diskurs nach den *Gründen* für ein Wollen oder Tun fragt – oder wer ein Wollen oder Tun kritisiert – der analysiert die vieldimensionalen und komplexen *Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen* der *sachlichen Realisierung* dieses Wollens und Tuns, die als positiv oder negativ beurteilt oder gefordert oder kritisiert werden (können). Er tut das in der Zuversicht, dass der Adressat der Klärung und Analyse dessen, was mit dem strittigen Wollen oder Tun sachlich bewirkt wird, nun erfährt bzw. weiss, was er mit der Realisierung seines Wollens anrichtet oder in Kauf nimmt und also zu verantworten hat. Damit wird eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, dass der (nur ungern so genannte) Zögling auf der Basis komplexeren und besser abgesicherten Wissens über strittige Verhaltensweisen sich

der eigenen Verantwortung für sein Wollen und Handeln bewusst bzw. klarer wird und insofern verantwortlich zu werten vermag.

Erziehung, und das gilt auch für die Werterziehung, stösst nicht nur an die «Grenze» der Subjekthaftigkeit ihrer selbst denkenden, urteilenden und entscheidenden Adressaten. Erziehung kann auch (bezogen auf ihre Zweckbestimmung) aus vielfältigen Gründen, auf die ich hier nicht mehr eingehe, scheitern. Aber es gibt keine mit pädagogischen Maximen vereinbare Alternative zum Diskurs über die Willens- und Handlungs*begründung* des Adressaten pädagogischer Intervention. Die Erlernung anspruchsvollen Argumentierens ist der Kern der Werterziehung. Denn Begründungen sind die einzige Möglichkeit, divergierende Überzeugungen und Interessen füreinander transparent und somit für die Urteilsbildung und so auch für die moralische Urteilsbildung effektiv zu machen. Erziehung bezweckt die Entwicklung menschlicher Urteilskraft und Handlungskompetenz, sie kann deren Herbeiführung theoriebegründet erwarten, aber nicht garantieren. Mehr – glaube ich – kann Wert-Erziehung nicht leisten. Mehr – würde ich hinzufügen – muss sie auch nicht leisten. Vielleicht kann man sogar so weit gehen und sagen: Mehr darf sie auch nicht leisten wollen, wenn Manipulation vermieden werden soll (dazu wiederum Oser, 2001, bes. S. 65 ff.).

Literatur

- Beck, K.** (2010). Moralisches Lernen – selbstorganisiert? In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. E. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*. 23. Beiheft der ZBW (S. 137–153). Stuttgart: Steiner.
- Dahrendorf, R.** (1966). *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen* (2. Aufl.) Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Heid, H.** (1994a). Zur Frage der Bestimmung und Beurteilung von Werthaltungen in Schule und Betrieb. In M. Twardy (Hrsg.), *Beurteilung in Schule und Betrieb* (S. 3–25). Köln: Botermann & Botermann.
- Heid, H.** (1994b). Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? In G. Pollak & H. Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 133–147). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herzog, W.** (1991). Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37,(1), 41–64.
- Kohlberg, L.** (2001). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Edelstein, F. Oser & F. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 35–61). Weinheim: Beltz.
- Lind, G.** (1986). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen* (S. 158–179). München: Kindt.
- Nunner-Winkler, G.** (1992). Zur frühkindlichen Moralentwicklung. In F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (S. 193–196). Stuttgart: Klett.
- Oser, F.** (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & F. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63–89). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W.** (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett.

- Topitsch, E.** (1960). Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In E. Topitsch (Hrsg.), *Probleme der Wissenschaftstheorie* (S. 233–246). Wien: Springer.
- Weber, M.** (1919). Politik als Beruf. In M. Weber (1958), *Gesammelte Politische Schriften hg. v. J. Winkelmann* (S. 493–548). Tübingen: Mohr-Siebeck.

Autor

Helmut Heid, Prof. em. Dr., Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, D-93040 Regensburg, helmut.heid@paedagogik.uni-regensburg.de