

Baumann, Ulrike

Modelle zur Werterziehung

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4 (1981) 4, S. 3-26



Quellenangabe/ Reference:

Baumann, Ulrike: Modelle zur Werterziehung - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4 (1981) 4, S. 3-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288150 - DOI: 10.25656/01:28815

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288150>

<https://doi.org/10.25656/01:28815>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

INHALT

EDITORIAL	2
ULRIKE BAUMANN KONZEPTE ZUR WERTERZIEHUNG IN DER PÄDAGOGIK	3
KARLHEINZ KOPPE / ALFRED K. TREML THESEN ZU EINER ALTERNATIVEN SICHERHEITSPOLITIK UND SICHERHEITSPÄDAGOGIK	27
J. ABNER-PEDDIWELL DAS PALÄOLITISCHE JUGENDPROBLEM	37
ULRICH GREINER DIE WAHREN KÜNSTLER	47
ALFRED K. TREML MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (6)	48
NACHRICHTEN - TIPS - TERMINE - INFOS	52
BUCHBESPRECHUNG (R. Ardila: Futurum 3)	54
KURZREZENSIONEN	56
<i>J. Becker: Afrikanische Literatur in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit S. 56; G. Döring: Handeln in Aktionsgruppen S. 56; E. Baumberger-Korbmacher: Chinas Traum von Reichtum und Macht S. 57; A. Th. Sonnleitner: Die Höhlenkinder S. 57; GEW Köln (Hg.): Die Schulbücher und der Befreiungskampf im südlichen Afrika S. 58; B. Stuum: Ferntourismus in Kenia S. 58; H. Oesterreich: Ferntourismus in Ländern der Dritten Welt S. 58; N. V. Zanolli: Handwerk - Eine Sprache im Dialog Süd-Nord S. 58; H. Strohm: Natur kaputt? S. 59; M. Kidron, R. Segal: Hunger und Waffen S. 59; Ev. Landeskirche (Hg.): Ökumene heute S. 59.</i>	
AUTORENVERZEICHNIS	60

ULRIKE BAUMANN

M O D E L L E Z U R W E R T E R Z I E H U N G

Die Frage nach der Bedeutung von "Werten", "Normen" oder von ethischen Argumenten in der Pädagogik sowie nach Möglichkeiten der "Werterziehung" im Kindes- und Jugendalter wird seit einiger Zeit sehr deutlich gestellt.¹⁾ Die Literatur zu diesem Themenkreis stieg in den letzten Jahren vor allem für den schulischen Bereich sprunghaft an. Mit Recht weist NIPKOW zunächst einmal auf die Uneindeutigkeit dessen, was sich hinter der Formel "Werterziehung" verbirgt, hin; ist lediglich ein ordnungspädagogisches Interesse an Konformität gemeint oder kommen die "gewichtigeren moralischen Herausforderungen unserer Zeit" ernsthaft in den Blick?²⁾

Die Gründe für zunehmende Beschäftigung mit Werten sind offensichtlich vielfältiger Art und nicht ohne weiteres auf einen Nenner zu bringen: Neben der Suche nach den Ursachen solcher beunruhigender Phänomene wie Terrorismus, Drogensucht und Jugendkriminalität scheint jedoch die Ratlosigkeit vieler Erwachsener angesichts einer sich nicht mehr erwartungsgemäß verhaltenden Jugend ein entscheidender Beweggrund für den Ruf nach Werterziehung zu sein: "Wenn heute wieder über ... Moral, Ethik, Sitte, Wirkungen diskutiert wird, also über Erziehung, so hat dies seinen Grund wohl darin, daß eben sehr viele der Nachwachsenden Schwierigkeiten machen oder haben, in die bereitgehaltenen "sachorientierten" Lernschemata hineinzuschlüpfen; viele sind offensichtlich begabt, machen von dieser Begabung aber keinen unproblematischen Gebrauch mehr. Sie

¹⁾ Dieser Aufsatz stellt eine gekürzte Fassung des ersten Kapitels meiner Dissertation zum Thema "Wertwandel und Werterziehung im Jugendalter" dar

²⁾ zit. NIPKOW, Moralerziehung S. 7

wollen vielmehr wissen, wozu sie eigentlich lernen."³⁾

Und sie wollen darüberhinaus wissen, wozu sie eigentlich leben in einer Welt, in der sich Lebensbedrohung und Ungerechtigkeiten in bisher ungekannter Weise potenzieren: Ausbeutung der natürlichen Lebensgrundlagen und drohende ökologische Katastrophe; das Gefahrenpotential der Atomenergie und das Gewaltpotential der Atomrüstung, das Politiker bereits mit dem Gedanken begrenzter Atomkriege spielen läßt; das in Bevölkerungsexplosion, Hunger und Arbeitslosigkeit zum Ausdruck kommende Elend der Menschen in der Dritten Welt, denen man das Elementarste zum Leben vorenthält, sowie das Elend vieler Menschen in den Industrienationen, denen grundlegende soziale und natürliche Erfahrungen verloren gegangen sind.⁴⁾ All diese Sachverhalte gilt es auch als Herausforderung an die Erziehung, zumal wenn sie sich als "Werterziehung" vorstellt, zu begreifen.

Ich möchte in diesem Aufsatz einige der gegenwärtig vorgeschlagenen theoretischen Entwürfe von Werterziehung untersuchen, wobei es mir nicht auf die vollständige Darstellung der vorhandenen Beiträge ankommt, sondern auf die Kennzeichnung dreier Ansätze, die mir wesentliche Richtungen der pädagogischen Diskussion zu repräsentieren scheinen. Dabei hoffe ich zeigen zu können, daß alle drei Ansätze bei der Suche nach einem hilfreichen Modell für die Werterziehung im Jugendalter auf dem Hintergrund ethischer Probleme heute als unzureichend beurteilt werden müssen. Die Betrachtung des dritten Modells soll hier den größten Raum einnehmen, weil ich meine, daß dort zumindest die Reichweite der Probleme adäquat eingeschätzt wird.

³⁾ zit. BAACKE, Jugend S. 118

⁴⁾ vgl. TREML, Erziehung S. 5

I. DER KONSERVATIVE ANSATZ: RÜCKFALL IN DIE NORMATIVE PÄDAGOGIK

Einen ersten Ansatz nenne ich "konservativ" deshalb, weil seinen Befürwortern wesentlich an der Bewahrung bestehender Lebensverhältnisse und traditionsvermittelter Werte gelegen ist. Man unternimmt hier den von E. EPPLER als Aporie gekennzeichneten Versuch, wert- und strukturkonservativ zugleich zu sein, und übersieht dabei, daß der beklagte Verfall von Werten letztlich eine Wirkung der Strukturen darstellt, denen man sich verpflichtet fühlt.⁵⁾

Diese Richtung wird vor allem vertreten durch die Referenten des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" und die von seinem vorbereitenden Kreis publizierten 9 Thesen⁶⁾ sowie im Anschluß an dieses Programm entstandene Beiträge zur Werterziehung.⁷⁾ Im Rahmen der dort bezogenen Position lassen sich folgende Unzulänglichkeiten feststellen:

- a) Sie bevorzugt eine einseitig traditionsgeleitete oder gesellschaftsaffirmative Sicht von Erziehung;
- b) sie verfehlt dabei die Problemebene, auf der sich Reflexionen über Werterziehung in der Gegenwart bewegen müssen;
- c) sie fällt letztlich in eine wirklichkeitsferne, normative Pädagogik zurück.

zu a) Es kennzeichnet alle Beiträge als gemeinsames Merkmal, daß sich die hier proklamierte "Tendenzwende" eher nach rückwärts zu richten scheint, wenn neue Wege eingeschlagen werden sollen, "... von denen die meisten alte und bewährte sind."⁸⁾ Man empfiehlt die Rückbesinnung auf die für das Erziehungsgeschehen konstitutiven "elementaren anthropologischen, kulturellen und geschichtlichen Vorgegebenheiten."⁹⁾ Erziehung

5) vgl. EPPLER, Wege S. 101-106

6) vgl. Mut zur Erziehung

7) vgl. SCHMADERER, Werterziehung

8) zit. LOBKOWICZ, Einleitungsreferat, in: Mut zur Erziehung, S. 13

9) zit. AURIN, Erziehungstheorie-eine Bilanz, a.a.O. S. 50

wird verstanden als Einführung in "die Lebensverhältnisse" (These 5), die Übereinstimmung mit "Vorgegebenheiten" vermittelt, welche u.U. auch "unbefragt" Geltung beanspruchen dürfen (These 4).¹⁰⁾ Zur Aufgabe der Schule gehöre es, Schüler die "Gesellschaft als ihre eigene" (These 7) anerkennen zu lehren.

Bei aller Vagheit der Begriffe wird hier ein ungebrochener Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft beschrieben, so daß es letztlich um Einführung in der Kritik entthobene Sachverhalte geht und Erziehung von bloßer Anpassung nicht mehr zu unterscheiden ist. Lediglich auf Bewahrung scheint es anzukommen, wenn Kinder erzogen werden sollen zur Anerkennung von uns allen gemeinsamen "kulturellen Selbstverständlichkeiten" (These 3) und zum "Tun des Rechten" (These 2) wodurch allein ihre Glücksansprüche zu legitimieren seien.

zu b) Derartige Forderungen bleiben nun gerade unterhalb des Niveaus, auf dem die Schwierigkeiten der Reflexion über eine den heutigen Lebensbedingungen angemessene Werterziehungstheorie erst beginnen:¹¹⁾ Die Thesen suggerieren, daß ein Konsens hinsichtlich der Gültigkeit traditionsvermittelter sog. "Selbstverständlichkeiten" besteht, aus denen sich Kriterien für gegenwärtiges rechtes Handeln ergeben könnten. In modernen Industriegesellschaften führte jedoch der u.a. durch rapide technologische Entwicklungen beschleunigte soziale Wandel auch hinsichtlich kultureller Grundlagen und Wertsysteme zu Unsicherheit, welche wiederum eine Ursache für viele Schwierigkeiten von Eltern und Erziehern darstellt. Ein zusätzliches Dilemma unserer Gesellschaft besteht darin, daß sie dem einzelnen zwar ethische Kompetenz zugesteht, ihn jedoch von der Definition dessen, was das "Rechte" sei, in wesentlichen Handlungsbereichen entlastet. Zahlreiche ethische Entscheidungen von öffentlichem Interesse werden durch Experten getroffen, während die individuellen Entscheidungsmög-

¹⁰⁾ zit. LÜBBE, Holzwege der Kulturrevolution, a.a.O. S. 113

¹¹⁾ vgl. BRÜGGEN, Widerstand S. 28-30

lichkeiten auf Teilfunktionen des Berufslebens oder den privaten Konsum- und Freizeitbereich reduziert sind.¹²⁾ Wo so weite gesellschaftliche Bereiche der Anschauung und dem Handeln Jugendlicher sich entziehen, bleibt Erziehung zum "Tun des Rechten" nur eine Leerformel, die auch durch die Besinnung auf "Kardinaltugenden"¹³⁾ oder die erneute Akzentuierung von "Fleiß, Disziplin und Ordnungen" (These 3) noch nicht inhaltlich gefüllt ist.

zu c) Einige Autoren meinen allerdings eine substantielle Basis zur Werterziehung in sog. "Grundwerten" wie Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und ihnen korrespondierenden "Grundtugenden" wie Zivilcourage, Toleranz, Gerechtigkeitssinn, Kompromißbereitschaft, Einsatz- und Hilfsbereitschaft u.ä. gefunden zu haben.¹⁴⁾

In dieser Allgemeinheit kann jeder solchen Kategorien schmerzfrei zustimmen; wie aber sollen sie auch hinsichtlich konkreten Handelns interpretiert werden, und sind nicht im Alltagsbewußtsein der Bürger ganz andere Werte vorrangig? Inwiefern dieser Wert- und Tugendhimmel für die Lebenswirklichkeit Jugendlicher von Bedeutung sein kann, wird in den Beiträgen des konservativen Ansatzes an keiner Stelle gezeigt. Niemand fragt danach, welche Wertprobleme denn die Jugendlichen selbst beschäftigen.

Das Heil wird vielmehr erwartet aus der Beschwörung von Grundsätzen, die zwar wertvolle menschliche Qualitäten benennt, in dieser Abgehobenheit von der Erziehungswirklichkeit jedoch schnell zum Dogmatismus entartet. Das hier entworfene Programm repräsentiert damit die Position einer normativen Pädagogik, welche lediglich eine Ableitung aus bereits vorweg feststehenden Zielsetzungen und nicht mehr problematisierbaren

¹²⁾ vgl. BENNER, Holzwege S. 12

¹³⁾ zit. SCHMADERER, Werterziehung S. 10

¹⁴⁾ vgl. SCHWAN, A. Wende in der Bildungspolitik, in: Mut zur Erziehung S. 121 ff

Normen darstellt, so daß sich die Bedeutung der Erziehungshandlungen auf die Bereitstellung von Mitteln zur Erreichung der genannten Grundsätze reduziert.

Erziehung befindet sich nicht einfach auf freiem Feld, wo sie ein sittliches Wertuniversum vorgeben könnte, auf das hin die nachwachsende Generation zu orientieren sei. Sie darf weder die pädagogischen Herausforderungen angesichts einer auch von Krieg, Hunger, Menschenrechtsverletzungen, Unfreiheit und Sinnverlust gekennzeichneten Welt ignorieren, noch vorschnell eine Jugend als neurotisch oder parasitär denunzieren¹⁵⁾, wenn sie sich, nur nach dem Maßstab edler Tugenden beurteilt, als defizient erweist. "Angesichts einer desolaten Erziehungswirklichkeit ... reicht ... die bloße Beschwörung des sittlichen Zieles nicht mehr aus. Die Gefahr ist groß, die Wirklichkeit aus dem Auge zu verlieren, wenn sie nicht so ist, wie man sie pädagogisch anstrebt, und die Idee des Erziehungszieles so zu hypostasieren, daß daneben die defiziente Erziehungswirklichkeit nicht mehr in den Blick kommt."¹⁶⁾ Gerade eine unvollkommene Wirklichkeit in die pädagogische Verantwortung zu übernehmen, ist der normative Ansatz allerdings nicht in der Lage.

II. DER LIBERALE ANSATZ

Einen zweiten Ansatz nenne ich "liberal", weil ihm im wesentlichen an der autonomen Orientierungsfähigkeit der einzelnen im Bereich der Werte gelegen ist. Im Unterschied zum konservativen Konzept geht man hier gerade von der Unsicherheit der Wertvorstellungen als einem wesentlichen Gegenwartsproblem westlicher Industriegesellschaften aus. "This is a confusing world to live in ... Ideally our choices will be made on the basis of the values we hold; but frequently we are not clear

¹⁵⁾ vgl. MEVES, in: a.a.O. S. 82-83; MEVES, Ninive S. 60

¹⁶⁾ zit. TREML, Erziehung S. 63

about or own values."¹⁷⁾

Lösungsperspektiven setzen jedoch nicht auf derselben Ebene an, sondern verengen das Blickfeld wieder auf das Individuum, dem eine komplizierte Welt gleichsam schicksalhaft vorgegeben bleibt, wenn hier Werterziehung vor allem dies leisten soll: dem Heranwachsenden zu zeigen "... how to direct his life through a world full of confusion and conflict."¹⁸⁾

a) Das von RATHS/HARMIN/SIMON vertretene Konzept der "value clarification" legt sich in inhaltlicher Hinsicht größte Zurückhaltung auf, denn Werte werden dort betrachtet als in hohem Maße persönliche Angelegenheit, und der Jugendliche muß selbst mit Hilfe der Wertklärung den Prozeß des Wertens erlernen, also sich seiner persönlichen Werte bewußt werden.¹⁹⁾ Dieser Ansatz huldigt im Bereich der Inhalte einem einseitigen moralischen Relativismus. Die Gültigkeit ethischer Entscheidungen verhält sich hier relativ zu bewußten Werturteil des Individuums, während nach ethischen Herausforderungen außerhalb des Individualbereichs gar nicht mehr gefragt wird. Nicht alle ethischen Probleme aber lassen sich der subjektiven Entscheidung anheimstellen. Methoden zur Wertklärung vermitteln keine inhaltlichen Entscheidungshilfen und Maßstäbe mehr, wie im Fall individueller und überindividueller, geschichtlich-konkreter Wertkonflikt verfahren werden könnte. Auf der Inhaltsebene bleiben die Jugendlichen sich selbst überlassen.

b) Einige Beiträge zur Werterziehung meinen nun praxisleitende Kriterien im "demokratischen Ethos" gefunden zu haben, das auf die "moralische Mündigkeit" der einzelnen Bürger angewiesen ist. Erziehung habe die Verinnerlichung dieses Ethos durch die Heranwachsenden zu fördern und sie zur Mündigkeit zu befähigen.²⁰⁾

¹⁷⁾ zit. SIMON/HOWE/KIRSCHENBAUM, Values clarification S. 14

¹⁸⁾ zit. a.a.O. S. 15; vgl. RATHS/HARMIN/SIMON, Werte S. 31-40

¹⁹⁾ vgl. a.a.O. S. 46

²⁰⁾ vgl. die Beiträge von MAUERMANN, ROTH, SCHMIDT, WEBER in: MAUERMANN/WEBER, Erziehungsauftrag

Derartige Postulate benennen jedoch nur die ideale Seite demokratischer Normen, nicht die reale Seite einer sozial und politisch ungleichen Gesellschaft, in der die Heranwachsenden leben. Die Verfassungswirklichkeit wird hier auf Verfassungsnormen reduziert, so daß sich unterhalb der Wertebene doch wieder die normative Kraft des Faktischen durchsetzen kann und eine mögliche faktische Kraft des Normativen angesichts der gegenwärtigen widersprüchlichen Wirklichkeit nicht mehr aufgezeigt wird.

Konsequenzen für eine ambivalente Lebenswelt lassen auch aus der Sozialisationsforschung abgeleitete, eher formelhafte Erziehungsziele wie "Mündigkeit", "Selbstbestimmung" und "Emanzipation" kaum erkennen. Gemeint ist hier meist eine formale Befreiung von Überformung. Die Notwendigkeit der Überwindung bloßer Konformität im Bereich der Werte sei unbestritten. Viel dringlicher stellt sich heute jedoch die Frage nach Befreiung wozu angesichts einer faktisch durch erhebliche Orientierungsschwierigkeiten gekennzeichneten, mit den Grenzen ihrer Wachstumsmöglichkeiten konfrontierten Gesellschaft und angesichts einer nicht nur mit individuellen, sondern mit globalen Überlebensproblemen belasteten Welt.

III. DER SYSTEMTHEORETISCHE ANSATZ: NORMATIVE LEGITIMIERUNG

BESTEHENDER SYSTEMLOGIK

Die Ausblendung gegenwärtiger ethischer Herausforderungen von globalem Ausmaß wird nun überwunden durch den dritten hier zu betrachtenden Ansatz. Ich nenne ihn "systemtheoretisch", weil er weltweite Krisentendenzen zurückführt auf eine im Zuge des Evolutionsprozesses gesellschaftlicher Systeme ausdifferenzierte, übermäßig hohe Weltkomplexität und zur Bewältigung dieser Krisen nach der Bedeutung von Werten auch für das Erziehungsgeschehen fragt. Dieses Konzept findet sich in der vom CLUB OF ROME als Bericht für die achtziger Jahre herausgegebenen

Studie "Zukunftschance Lernen". Sie soll, nach der Darstellung der äußeren "Grenzen des Wachstums" auf unserem Planeten durch das genannte Gremium ²¹⁾, nun die verbleibenden "inneren Spielräume" und ihre bisher ungenutzten Entwicklungsmöglichkeiten aufweisen. ²²⁾

Der Lernbericht geht aus von dem "menschlichen Dilemma", daß wir fortlaufend sich steigernde Komplexität produzieren, jedoch selbst unfähig sind, sie zu begreifen. Den durch menschliches Handeln bewirkten erheblichen Erweiterungen des Wissens, der Technologie, der Macht und der Organisation stehen Probleme der Überbevölkerung und Unterernährung, Nord-Süd-Konflikt und Rüstungswettlauf, Verknappung der Ressourcen und Bedrohung der natürlichen Lebenswelt, Gefährdung kultureller Identitäten und Desorientierung vieler einzelner gegenüber, die menschenwürdiges Leben weltweit gefährden.

"Es scheint eine tiefe Ironie darin zu liegen, daß wir uns genau an dem Zeitpunkt der Geschichte so vielen Problemen gegenübersehen, an dem die Menschheit einen Höhepunkt ihres Wissens und ihrer Macht erlangt hat." ²³⁾

Hinter der zunehmenden, durch menschliche Aktivität geschaffenen Komplexität bleiben offensichtlich unsere Fähigkeiten diese zu bewältigen zurück.

Da bei der Entstehung des menschlichen Dilemmas Erziehungsprozesse eine Rolle gespielt haben, werden sie auch für dessen Überwindung von Bedeutung sein. Wenn Pädagogik sich der beschriebenen Krise nicht stellt und zu ihrer Bewältigung beizutragen versucht, wird sie schwerlich behaupten dürfen, einer guten Zukunft der heranwachsenden Generation zu dienen. ²⁴⁾

21) vgl. MEADOWS, D./MEADOWS, D./ZAHN, E./MILLING, P., Die Grenzen des Wachstums, Bericht des CLUB OF ROME zur Lage der Menschheit, Stuttgart 1972

22) vgl. PECCEI, Zukunftschance S. 15

23) zit. a.a.O. S. 26

24) vgl. TREML, Entwicklungspädagogik II S. 75
KERN/WITTIG, Lernbericht S. 128

Jedoch, "die offizielle Pädagogik kann kaum für sich in Anspruch nehmen, die Herausforderungen der Zukunft angenommen zu haben. Das, was i.a. als pädagogisch relevant betrachtet wird, hat mit wenigen Ausnahmen nichts mit der Frage zu tun, welchen Beitrag die Erziehung zur Lösung der globalen Überlebensprobleme leisten kann."²⁵⁾

Der Lernbericht versucht nun diese Lücke in einer nicht unproblematischen Weise zu schließen. Die Ambivalenzen offenbaren sich allerdings erst auf den zweiten Blick.

Von den Verfassern des Berichtes werden gerade "Werte" als bedeutenste Elemente jener nahezu unbegrenzten Lernfähigkeit angesehen, die dem Menschen bei der Bewältigung seiner Zukunftsprobleme zugute kommen soll. Im Rahmen der hier angestrebten "Lernmuster liegt der Hauptakzent auf den Werten oder der ethischen Dimension der Bildung"²⁶⁾, wobei diese den hergebrachten Bildungskriterien nicht einfach additiv hinzugefügt werden, sondern die Lernprozesse steuernde Funktion übernehmen sollen. Dank seiner bisher ungenutzten kreativen Fähigkeit und moralischen Kraft könne der Mensch sich aus seiner mißlichen Lage befreien, obwohl nicht übersehen werden dürfe, daß unsere Wertvorstellungen noch in einer nicht mehr existenten, weniger komplexen Welt verwurzelt sind. Es komme darauf an, mit Hilfe neuer Formen des Lernens neue Werte zu erwerben, um auf neue Situationen vorbereitet zu sein.²⁷⁾

In einer interdependenten Welt sei nach einem globalen Konsens hinsichtlich primärer Wertvorstellungen zu suchen, der die Vielfalt unterschiedlicher Kulturbereiche und ihnen korrespondierender Wertsysteme weiterhin zuläßt.²⁸⁾

Einen solchen weitgefaßten Wertkonsens, der auch die übergeordneten Absichten des Lernens bestimmt, kennzeichnet der Bericht durch zwei Elemente: das "Überleben der Menschheit"

25) zit. TREML a.a.O. S. 75-76

26) zit. PECCEI, Zukunftschance S. 127

27) a.a.O. S. 11, 27-28

28) vgl. a.a.O. S. 33

stellt einen ersten Wert dar, der gleichsam als physischer Grund jeder kulturellen Leistung überall auf der Welt anerkannt werden kann. Diesem wird jedoch als zweiter Wert die "Würde des Menschen" übergeordnet, denn nacktes Überleben allein muß noch nicht 'gutes Leben' bedeuten.

"Es erhebt sich die Frage: Überleben unter welchen Bedingungen? ... Die Würde des Menschen bildet den Kern der Forderung nach Partizipation und des intensiven Bestrebens, einen eigenen Beitrag zu leisten; sie wird in unserem Bericht dem Ziel des Überlebens übergeordnet."²⁹⁾

Die inhaltliche Füllung dieses zweiten Elements des Wertkonsens bleibt noch recht ungenau. Für die Pädagogik hilfreicher als die vagen Annäherungen des Lernberichts erscheint mir TREMLs Definition von "Würde". Er sieht hier ein Verfahren auf den Begriff gebracht, das es den Einzelnen erlaubt, "bei der gemeinsamen Bestimmung des Guten gleichberechtigt und annähernd gleich kompetent teilnehmen zu können."³⁰⁾ Der Vorteil dieser beiden Kriterien des Wertkonsens besteht nun m.E. darin, daß sie in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit gerade auf das in unserer geschichtlichen Situation nicht mehr Selbstverständliche hinweisen, denn sie wurden aus der Analyse eben dieser Situation gewonnen. Im Gegensatz zu relativ abgehobenen Prämissen im Rahmen der bisher dargestellten Ansätze lenken diese primären Werte in der genannten Verschränkung den Blick immer schon auf die ethischen Herausforderungen der Gegenwart.³¹⁾ Sie bleiben damit trotz ihrer Allgemeinheit der Erziehungswirklichkeit nicht so fern wie etwa die o.g. Grundwertekataloge. Sie sind andererseits, worauf TREML hinweist, wiederum nicht so eng gefaßt, daß sie eine inhaltliche Füllung schon als allgemeingültig vorschreiben.

29) vgl. a.a.O. S. 37-38, zit. S. 38

30) zit. TREML, Entwicklungspädagogik II S. 89

31) Auch im Rahmen der Grundwertekataloge wird der Wert "Menschenwürde" genannt, allerdings gerade nicht in der hier vorgenommenen Verschränkung mit der Überlebensproblematik

könnten. Vielmehr bleiben sie regulative Kriterien, nach deren Maßgabe sich Inhalte aufsuchen lassen in der Freiheit immer auch "schuldhafter Praxis".³²⁾ Das Interesse am Überleben der Menschheit und an der Würde des einzelnen kann also ein vernünftiges regulatives Prinzip der Werterziehung festgehalten werden.

Zu dem genannten Prinzip stehen nun allerdings die durch den Lernbericht selbst schon vorgenommenen Konkretionen in Widerspruch: Der Wertbegriff wird innerhalb des Berichtes nicht definiert und unpräzise gebraucht, aber es läßt sich eine gewisse Nähe zur Systemtheorie vermuten, die das Wert-Denken dem System-Denken einordnet. Diese versteht 'Werte' als "externe Selektionsgesichtspunkte", die "in der Lage sind, den Handlungshorizont für rationale Problemlösungen zu strukturieren."³³⁾ Ihnen kommt also eine gewisse Orientierungsfunktion zu, die erst zur Diskussion steht, wenn das System in eine Krise gerät.³⁴⁾ In diesem Sinne bestimmt auch der Lernbericht Werte als bedeutsam für die Entscheidungsfindung und sieht in der gegenwärtigen Krise eine Irritation bisheriger Orientierungen. Gerade die Verunsicherung eigener Werte jedoch sowie die Konfrontation mit mehrfachen Wertsystemen in einer interdependenten Welt und die daraus resultierende Notwendigkeit der Erweiterung von Sinnbezügen könnten das bewirken, worauf es künftig einzig ankomme, nämlich Lernen. "Werte sind echte Fermente der Lernprozesse!"³⁵⁾

Ist vor allem bei der jungen Generation, aber auch bei anderen Gruppen in der Industrienationen ein Wandel in der Geisteshaltung schon im Gang³⁶⁾, so kommt es dem Bericht zufolge jetzt darauf an, neue Lernprozesse weltweit zu stimulieren und besonders in Bildungssystemen "veraltete Werte und Vor-

32) zit. TREML, Erziehung S. 96

33) zit. LUHMANN, N., Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt 1973, S. 33, 36, in: Henz, Wertorientierung S. 108

34) vgl. a.a.O. S. 111

35) vgl. PECCEI, Zukunftschance S. 44 ff, 73-74, zit. S. 74

36) vgl. a.a.O. S. 15, 145

stellungen so weit wie möglich abzubauen und die Wertvorstellungen der Zukunft voraus(zu) bestimmen, (zu)formen und somit (zu) beginnen ..., das menschliche Dilemma zu überwinden."³⁷⁾

Wollte der liberale Ansatz Indoktrination und Manipulation um jeden Preis vermeiden, so scheint man hier beides in geradezu globalem Ausmaß zu fordern. Abgesehen davon, daß diese Forderung nach weltweiter Durchsetzung neuer Werte in einer gewissen Spannung zur Betonung kultureller Vielfalt steht, verlangt der Bericht von der Werterziehung wie überhaupt vom Erziehungssystem entschieden zu viel. "Lernen oder Untergehen"³⁸⁾ lautet die Alternative, derzufolge allein durch Erziehung noch eine Veränderung der überlebensbedrohenden Weltsituation herbeizuführen ist, eine für den Erziehungsoptimismus des Lernberichts kennzeichnende Alternative.

"Aber bisher deutet nichts darauf hin, daß aus dem Erziehungssystem jene entscheidenden Impulse kommen, die unserer problematischen gesellschaftlichen Entwicklung eine andere Richtung zu geben vermögen. Dem Erziehungssystem die Hauptverantwortung und die Hauptlast der gesellschaftlichen Veränderung zuzuschreiben, überfordert dieses in hohem Maße und gibt sich Illusionen über dessen Innovations- und Veränderungsmacht hin."³⁹⁾

Trotzdem sind Lern- und Erziehungsprozesse im Zusammenhang sozialen Wandels immer schon von Bedeutung als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen gesellschaftlicher Veränderungen. Der Lernbericht schlägt hier nun das Konzept des in der gekennzeichneten Weise werthaft fundierten "innovativen Lernens" vor. Für Individuen und Gesellschaften komme es darauf an, diese neue Art des Lernens zu lernen, um sich in immer kürzerer Zeit zunehmend komplexeren Situationen

³⁷⁾ zit. a.a.O. S. 117, 118

³⁸⁾ zit. a.a.O. S. 38

³⁹⁾ zit. TREML, Lernen S. 140

stellen zu können, ohne sich dabei von der steigenden Komplexität überwältigen zu lassen.⁴⁰⁾

"Innovatives Lernen" beschränkt sich nicht auf das Problemlösen, sondern stellt die "Identifizierung" und "Neuformulierung" einer "angemessenen Menge von Problemen" in den Vordergrund, so daß innerhalb eines bestimmten Zeitraums Alternativen zur Entscheidungsfindung bereitstehen.⁴¹⁾ Dieses neue Lernen soll komplexes Denken unterstützen, das die Fähigkeit zu zeitlicher Antizipation wie auch globaler Partizipation impliziert, wobei konstruktives Partizipieren mit dem im Rahmen großer Systeme möglichst effektiven gleichgesetzt wird.⁴²⁾

"Partizipative Erziehung" bedeutet dann, daß jeder Schüler auf eine möglichst große Anzahl von Rollen vorbereitet ist, sich "sofort zahlreicher Sinnbezüge bewußt" wird und "ihre vorherrschenden, im Widerstreit befindlichen Werte einander gegenüber ... stellen" kann, eine "konzentrierte Aktivität", "um unsere Handlungsmöglichkeiten in verschiedenartigen neuen Situationen zu trainieren."⁴³⁾

Dieses Konzept hochgeneralisierten Lernens paßt sich allerdings genau in die Strukturlogik funktional differenzierter Gesellschaften ein, denn ständig steigende Komplexität erfordert ständig steigende Umstellungsfähigkeit.⁴⁴⁾ Das traditionelle Problemlösemodell, das immer nur die Mittel zur nachträglichen Reduktion unausweichlich sich ausdifferenzierender Weltkomplexität bereitstellt, nicht aber die Ausdifferenzierung selbst hinterfragt, wird durch den Lernbericht nicht überwunden, sondern in geschickter Weise perfektioniert. Die "neuen Werte" bleiben eingepaßt in die alte Logik einer in exponentiellen Vergrößerungsraten fortlaufend Probleme erzeu-

40) vgl. PECCEI, Zukunftschance S. 43

41) vgl. a.a.O. S. 59, 79-80

42) vgl. a.a.O. S. 61

43) zit. a.a.O. S. 62-64

44) vgl. LUHMANN/SCHORR, Reflexionsprobleme S. 87

genden Evolution, und "Fortschritt wird damit zur laufenden Abarbeitung der Folgen dessen, was schon ist."⁴⁵⁾

Diese Perfektionierung bisherigen Problemlösens ohne Problematisierung der Wachstumslogik tritt innerhalb des Berichtes besonders dann deutlich hervor, wenn man die Mittel betrachtet, die zur Realisation innovativen Lernens vorgeschlagen werden. Eine Zukunftsvision "antizipatorischen Lernens" im "elektronischen Zeitalter" malen die Verfasser aus (S. 102). "Fernseh-, Radio-, Computer- und Satellitentechnologie" wird uns zu "lebenslangem Lernen" anregen (S. 96, 111). Das Fernsehprogramm ist "zu einem Drittel aus Erziehungs- ... Angelegenheiten" zusammengesetzt (S. 159), Schulen und andere Bildungseinrichtungen bereiten uns auf einen schnellen und präzisen "Mensch-Maschine-Dialog" vor (S. 160).

Computermodelle helfen bei der Entwicklung von "Szenarien", "Prognosen, Simulationsmodellen" und ähnlichen, für innovatives Lernen wertvollen Techniken (S. 158, 35). In "Lernlaboratorien" und "Lernzentren" (S. 112, 148) können Erwachsene "den Gesundheitszustand ihres Wissens, ähnlich den medizinischen Routineuntersuchungen, prüfen" (S. 149); im Rahmen eines "weltweiten Bildungsprogrammes" (S. 147) werden wir auf unsere "Grundbefähigung zu Partizipation und ethischem Handeln" angesprochen, und schließlich entwickelt sich das "globale Telekommunikationsnetzwerk", das "fast jeden Menschen auf unserer Erde erreichen kann", "zu einem machtvollen Instrument der Beeinflussung unseres Zukunftsbildes" (S. 157).

Mit anderen Worten: Der Lernbericht hält die Evolution hin zu Professionalisierung und Verpädagogisierung unserer Welt mit immer perfekteren technischen Mitteln geradezu für notwendig - eine Art Erziehungsdiktatur, die mit dem o.g. Wert der Menschenwürde kaum noch vereinbar sein dürfte. Wollten liberale Ansätze Konkretisierungen im Bereich der Werte weitestgehend dem Individuum überlassen, so verfällt man hier der entgegengesetzten Aporie: Dem einzelnen scheint im Rahmen einer totalen Erziehung kaum noch Raum zur Realisation eines

⁴⁵⁾ zit. LUHMANN, N., Gesellschaftsstruktur und Semantik, Frankfurt/M. 1980, S. 258, in: TREML, Reflexionsprobleme, S. 25

eigenen Beitrags zu bleiben. Diese Diskrepanz zum selbstentworfenen, primären Wertkriterium (s.o.) hat ihre Ursache in der weitgehenden Übernahme systemtheoretischer Plausibilitätsstrukturen.

Andere Vertreter der Systemtheorie verwerfen angesichts der Grenzen der Vorteilhaftigkeit von Komplexitätszunahme die Rückbesinnung auf Werte und Normen und fordern stattdessen die Arbeit mit "selbstreferentiellen Analysen"⁴⁶⁾, also die Perfektionierung bisherigen Problemlösens, Erziehung bleibt hier einzig möglich "als Korrektur selbstgeschaffener Realität"⁴⁷⁾. Der Lernbericht beabsichtigt offensichtlich beides: Perfektionierung des Problemlösens und Besinnung auf neue Wertpräferenzen. Allerdings behalten die Werte nur Orientierungsfunktion in einer immer schon unausweichlich sich steigenden Komplexität und verändern wenig Grundlegendes, weil die gleichsam schicksalhafte und naturwüchsige Ausdifferenzierung eine der ethischen Verantwortung entzogene Realität bleibt, auf die nur nachträglich und mit neuen Ausdifferenzierungen reagiert werden kann. Weil dieser Prozeß nicht befragt wird, macht das vom Bericht postulierte innovative Lernen die Heranwachsenden vermutlich weiterhin fungibel für eine "Weltgesellschaft, die ihre evolutionären Ziele nicht selber setzt, sondern von einer Krise in die nächste (größere) taumelt".⁴⁸⁾

Hinter der fortlaufend Sachzwänge produzierenden Evolution bleiben die Werte zurück und müssen sich ihr anpassen; sie können sie allenfalls legitimieren, nicht jedoch steuern. Letztlich verliert sich der systemtheoretische Ansatz damit an das Faktische, dessen normative Kraft die geforderten Lernprozesse im Grund bestimmt, so daß auch die Macht neuer Werte defizitär erscheint gegenüber der Macht der Realitäten. Diese Aporie verhält sich wiederum entgegengesetzt zu derjenigen

⁴⁶⁾ vgl. und zit. LUHMANN, N., Soziologie der Moral, in: LUHMANN, N./PFÜRTNER, St. (Hg.): Theorietechnik und Moral, Frankfurt/M. 1978, S. 26, in: TREML, Lernen S. 143

⁴⁷⁾ zit. LUHMANN/SCHORR, Erziehung S. 54

⁴⁸⁾ zit. TREML, Reflexionsprobleme S. 31, vgl. auch ders., Lernen S. 143

des konservativen Ansatzes zur Werterziehung, der ständig die Wirklichkeit gegenüber vorweg beschworenen Werten ins Defizit setzte.⁴⁹⁾

Eine Richtung, in der sich diese Ambivanlenz durch vorgängige Vermeidung von Problemen überwinden ließe, deutet TREML an:

"Statt permanente Ausdifferenzierung kann partielle Entdifferenzierung durchaus ein erfolgversprechender Weg sein, ein Weg, der allerdings ... ein normatives und allgemeines Vernunftkriterium"⁵⁰⁾ als Steuerungsprinzip impliziert.

Solch ein regulatives Prinzip könnte die o.g. Verbindung der primären Werte "Überleben der Menschheit" und "Würde des einzelnen" darstellen, eine Chance, welche im Rahmen des Lernberichtes leider nicht genutzt wurde.

IV. AUSGANGSPUNKTE EINER KRITISCHEN THEORIE DER WERTERZIEHUNG

IM JUGENDALTER

Die Betrachtung gegenwärtiger Modelle der Werterziehung soll ausklingen in der Beschreibung einiger Impulse für eine kritische Theorie der Werterziehung im Jugendalter.

Diese wird es vermeiden müssen, von sich aus verbindliche Werte zu postulieren, wenn denn der Prozeß geschichtlich konkreter Bestimmung des Guten auf Grund freier Einsicht⁵¹⁾ weiterhin gewährleistet werden soll. Weder wird sie - wie der konservative Ansatz - in einseitiger Traditionsgeleitetheit überkommene Werte zum Maßstab der Realität erheben dürfen, noch kann sie andererseits - wie der Lernbericht des CLUB OF ROME - die Durchsetzung neuer Werte von sich aus anstreben, ohne da-

⁴⁹⁾ vgl. s.o. S. 3

⁵⁰⁾ zit. TREML, Reflexionsprobleme S. 29, 28

⁵¹⁾ vgl. NIPKOW, Moralerziehung S. 66

mit nicht gleichzeitig der Gefahr totaler Erziehung zu erliegen. Darüberhinaus wird sie sich auch nicht - wie der liberale Ansatz - auf eine von der Verfassungswirklichkeit abgehobene Beschwörung der Verfassungsnormen zurückziehen können, die eine Arbeit an Begriffen bleibt und übersieht, daß sich unterhalb der eigenen Postulate weiterhin nur die normative Kraft des Faktischen durchsetzt.

Will sie vielmehr - im Gegensatz zum konservativen und liberalen Ansatz - die komplexe und ambivalente Erziehungswirklichkeit sowie deren implizite ethische Herausforderungen im Blick behalten, muß sich eine kritische Theorie der Werterziehung im Jugendalter vorrangig des eigenen geschichtlichen Kontextes vergewissern. Deshalb hat sie ihre eigenen Voraussetzungen in zweifacher Weise zu bestimmen:

1) Zunächst ist nach den gesellschaftlichen Problemen zu fragen, die auf pädagogisches Handeln einwirken, aber u.a. auch durch Erziehung verstärkt oder überwunden werden können. Im Bereich der Werte wird man m.E. auf gesellschaftlicher Ebene nicht mehr von einem eindeutigen Konsens ausgehen können, sondern eher von einer durch beschleunigten sozialen Wandel bedingten Unsicherheit. Werterziehung kann sich heute nur vollziehen unter gesellschaftlichen Umständen, "... die gerade dadurch gekennzeichnet sind, daß es in ihnen letzte verbindliche Normen und Werte nicht mehr gibt und geben kann."⁵²⁾

Der Versuch, fehlende normative Eindeutigkeit durch die Orientierung an Konsum- und Leistungswerten zu kompensieren, ist von vorneherein zum Scheitern verurteilt angesichts der Frage nach einem den Einzelereignissen zugrundeliegenden Sinn und angesichts der ethischen Herausforderungen, die weltweite Überlebensprobleme heute darstellen. Nur im Rahmen dieser geschichtlich konkreten, ethischen Ambivalenzen wird eine Theorie der Werterziehung ihre Bezugspunkte und Ziele finden können, so daß sie in einem ersten Schritt über eben diese Wirklichkeit größere Klarheit gewinnen muß.

⁵²⁾ zit. BRUMLIK, Verhältnis S. 106

2) Dies allein genügt jedoch nicht. Eine pädagogische Theorie kann nur hilfreich sein, wenn sie sich den Fragen der Betroffenen selbst verpflichtet weiß, ein Gesichtspunkt, den man im Rahmen der genannten Werterziehungstheorien viel zu wenig berücksichtigte. In welcher Weise Jugendliche von gegenwärtigen Ambivalenzen betroffen sind und welche Wertprobleme Jugendliche beschäftigen, wird als zweiter Ausgangspunkt einer auf das Jugendalter bezogenen Werterziehungstheorie zu untersuchen sein. So allein läßt sich vermeiden, daß theoretische Postulate folgenlos, weil mit der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe unverbunden bleiben. Nur wenn Wert- und Sinnfragen der Jugendlichen selbst als Anknüpfungspunkte für Erziehung ernstgenommen werden, wird sie der Gefahr des Dogmatismus und der Enttäuschung der Betroffenen entgehen und echte Orientierungshilfe bieten können, die der Entscheidungsfähigkeit des einzelnen und den ethischen Erfordernissen der Situation gleichermaßen Rechnung trägt.

Hierzu ist m.E. eine intensive Betrachtung von Ergebnissen empirischer Jugendforschung notwendig: Zunächst muß gefragt werden, welchen Stellenwert soziologische Arbeiten im Prozeß des sozialen Wandels und Wertwandels der Jugend beimessen und welche intergenerationalen Unterschiede sich aufgrund dieser Analysen möglicherweise feststellen lassen.

Will Werterziehung ein realistisches Bild ihrer eigenen Voraussetzungen erhalten, wird darüberhinaus zu fragen sein, in welcher Weise die genannten Wandlungstendenzen von einzelnen Jugendlichen wahrgenommen werden. Eine Klärung, die Kriterien für eine Erziehungstheorie bieten soll, kann sich dabei nicht auf die Betrachtung von Oberflächenphänomenen beschränken, sondern wird nach zugrundeliegenden strukturellen Gesichtspunkten zu fragen haben, wie sie vor allem im Bereich der Entwicklungspsychologie benannt worden sind.

Allerdings stellen diese im Rahmen soziologisch sowie sozial- und entwicklungspsychologisch fundierter Sozialisationstheorien gewonnenen deskriptiven Aussagen erst die Voraussetzung einer explizit pädagogischen Theorie dar. Geht es um Wert-

erziehung - und nicht nur um Sozialisation -, so hat jene die durch beschreibbare Wandlungstendenzen in Jugend und Gesellschaft konstituierten ethischen Herausforderungen in pädagogischer Verantwortung zu akzeptieren, als Aufgaben, deren Lösung einen eigenen Beitrag der Erziehung erfordert. Eine Erziehungstheorie im Bereich der Werte wird sich daher m.E. durch eine intentionale, praktische Perspektive auszeichnen müssen.

Wird zugestanden, daß im Rahmen von Erziehungsprozessen die Fähigkeit förderbar ist, kraft der eigenen Wertorientierung Wirklichkeit verantwortlich zu gestalten, so erfordert ein Nachdenken über diese Prozesse eine als Handlungswissenschaft begründete Pädagogik. Eine handlungsrelevante Theorie der Werterziehung sollte dabei wiederum unter zwei Gesichtspunkten entworfen werden:

a) Zunächst ist zu beachten, daß Erziehen selbst eine ethische Tätigkeit darstellt, ein Zusammenhang, aufgrund dessen bereits SCHLEIERMACHER die Grundlagen seiner Erziehungslehre mit der Ethik verband: "Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert." Nicht jedoch "... können wir, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt, auf ein solches uns berufen."⁵³⁾

Ethisch relevant ist vielmehr die Tatsache, daß Erziehungsprozesse aufgrund des ihnen eigenen Macht- und Kompetenzgefälles immer auch Zwang beinhalten. Werterziehung im Interesse der Heranwachsenden sollte deren allmähliche Befreiung aus diesem Zwang ermöglichen und zur gemeinschaftlichen Bestimmung dessen, was als gutes Leben gelten soll, im Gespräch befähigen.⁵⁴⁾

⁵³⁾ zit. SCHLEIERMACHER, Pädagogische Schriften S. 12 und 13

⁵⁴⁾ vgl. MOLLENHAUER/RITTELMEYER, Gründe S. 80, 85

b) Eine zweite Ebene stellen die inhaltlichen ethischen Herausforderungen unserer Zeit dar. Werterziehung muß in einer mit Wert- und Sinnproblemen sowie mit ethischen Fragen von globaler Reichweite belasteten Lebenswirklichkeit gelingen. Eine pädagogische Theorie darf hier ihr Blickfeld nicht von vorneherein auf die Stärkung des einzelnen im Rahmen eines Zweipersonenschemas verengen, sondern sollte von der Einsicht ausgehen, "... daß wir selbst und die von uns geschaffenen Lebensverhältnisse das Problem der Erziehung sind."⁵⁵⁾

Es kommt darauf an, die Reproduktion gesellschaftlicher Probleme zu vermeiden und nach einem Beitrag zu ihrer Bewältigung zu fragen, den Werterziehung realistischweise leisten kann.

Bemerkenswert ist allerdings das Dilemma, daß gesellschaftliche Probleme sich nicht verkleinern, obwohl das Potential institutionalisierter, rational geplanter Erziehungsprozesse sich ständig erweitert: "Noch nie gab es so viele gesellschaftliche Subsysteme - das Erziehungssystem ist eines davon -, die zur Bearbeitung und Verkleinerung gesellschaftlicher Probleme ausdifferenziert worden sind, aber noch nie gab es auch gesellschaftliche Probleme in dieser Größenordnung ... Trotz aller Effizienz der Problemlösungen scheinen unsere Probleme ständig zu wachsen. Unsere Angst wächst mit."⁵⁶⁾

TREML zufolge spielen hier strukturelle Erziehungsprozesse eine Rolle, die latent durch die Teilhabe am gemeinsamen Lebenszusammenhang wirken.⁵⁷⁾ Eine Theorie der Werterziehung wird m.E. nach der Gestaltung solcher Lebenswirklichkeiten zu fragen haben, in denen Jugendliche lernen, ihre Ziele nicht nur nach in Sachzwänge umgewandelten Systemzwängen auszurichten, sondern nach Werten, die sich auf der Suche nach dem individuellen und gemeinschaftlichen Guten finden lassen.

⁵⁵⁾ zit. NIPKOW, Moralerziehung S. 17

⁵⁶⁾ zit. TREML, Erziehung S. 8

⁵⁷⁾ vgl. a.a.O. S. 12

Bei alledem wird eine verpädagogisierte Lebenswelt ebenso wenig anzustreben sein wie eine universal verbindliche Ethik, weil dies das Ende der Freiheit zur gemeinschaftlichen Klärung ethischer Geltungsansprüche bedeutete. Werte lassen sich nicht als allgemeingültig übertragen; wohl aber sollte eine Theorie der Werterziehung ein regulatives Kriterium angeben können, aufgrunddessen die Möglichkeiten offengehalten werden, jenseits bloßer normativer Kraft des Faktischen inhaltliche Wertorientierungen zu finden und dabei den gesellschaftlichen Erfordernissen im allgemeinen und den pädagogischen Erfordernissen im besonderen gerecht zu werden. Zu benennen wäre also ein grundlegendes Prinzip der Werterziehung, "... das universalisierbar und begründet ist, und auf das hin sich Erziehung angesichts ihrer Bedrohung durch die Überlebensprobleme ausrichten kann, ohne allerdings damit in das Pathos und die trügerische Sicherheit einer (dogmatischen) normativen Pädagogik zurückzufallen."⁵⁸⁾

NIPKOW spricht hier von einem Denken vom transmoralischen Grund her und nicht in erster Linie auf moralische Ziele hin.⁵⁹⁾

Ein solch fundamentales Prinzip könnte meiner Meinung nach die bereits vom CLUB OF ROME vorgeschlagene Orientierung am "Überleben der Menschheit" und an der "Würde des Menschen" sein. Die Verbindung dieser beiden Elemente hat den Vorteil, auf das Erfordernis einer planetaren Verantwortung hinzuweisen ohne jedoch bereits Inhalte vorzuschreiben. Darüberhinaus huldigt sie nicht einem einseitigen Überlebensutilitarismus, sondern läßt nach dem menschenwürdigen Leben fragen, in dem das, was als Wert gelten soll, grundsätzlich im freien Gespräch argumentationsfähiger und potentiell sachkundiger Personen auf seine vernünftige Begründbarkeit und Rechtfertigungsfähigkeit geprüft werden kann.

⁵⁸⁾ zit. TREML, Erziehung S. 20

⁵⁹⁾ vgl. NIPKOW, Moralerziehung S. 112

LITERATUR

- BAACKE, D.: "Jugend zwischen Anarchismus und Apathie?" in: von ILSEMANN, W. (Hg.): Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg, Ein Symposium mit Jugendlichen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung, Jugendwerk der Deutschen Shell, Hamburg 1980, S. 105-130
- BRÜGGEN, F.: Widerstand als Anpassung, Kategorienfehler und Blickverkürzungen der Kritik, in: BENNER, D. u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum "Mut zur Erziehung", München 1980, S. 26-40
- BRUMLIK, M.: Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik, in: Z.f. Päd., Sonderheft 15, 1978, S. 103 ff
- EPPLER, E.: Wege aus der Gefahr, 3. Aufl., Hamburg 1981
- HENZ, H.: Wertorientierung in der Erziehung, Ein systemanalytischer Beitrag zu einem aktuellen Problem der Bildungsforschung, in: PÖGgeler, F. (Hg.): Grundwerte in der Schule, Auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit, Freiburg/B. 1980, S. 105-132
- KERN, P./WITTIG, H.-G.: Der 'Lernbericht' des CLUB OF ROME, in: Z.f. Päd., 27. Jg., 1/81, S. 127-138
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979
- " Wie ist Erziehung möglich?, Eine wissenssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Jg., 1/81, S. 37-54
- MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978
- MEVES, C.: Ninive darf nicht untergehen, Verantwortung für die Zukunft, Fünf Anreden, Wuppertal 1975
- MOLLENHAUER, K./RITTELMEYER, C.: Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumente in der Pädagogik, in: Z. f. Päd., Sonderheft 15, 1978, S. 79 ff
- Mut zur Erziehung, Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979
- NIPKOW, K.E.: Moralerziehung, Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh 1981
- PECCEI, A. (Hg.): CLUB OF ROME: Bericht für die achtziger Jahre, Zukunftschance Lernen, München 1980

- RATHS, L.E./HARMIN, M./SIMON, B.: Werte und Ziele, Methoden der Sinnfindung, München 1976
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften I, Unter Mitwirkung von Th. SCHULZE herausgegeben von E. WENIGER, Düsseldorf/München 1957
- SCHMADERER, F.O. (Hg.): Werterziehung, Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem besonderen Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung, München 1978
- SIMON, B./HOWE, L.W./KIRSCHENBAUM, H.: Values clarifications, A Handbook of practical strategies for teachers and students, New York 1972
- TREML, A.K.: Entwicklungspädagogik als Theorie einer Praxis, Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, in: ders. (hg) Entwicklungspädagogik, Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung, Frankfurt/M. 1980, S. 75-90
- " Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie, in: a.a.O. S. 33-43
- " Lernen oder untergehen?, Kritische Anmerkungen zum "Lernbericht" des CLUB OF ROME, in: Z. f. Päd., 27. Jg., 1/81, S. 139-144
- " Reflexionsprobleme einer funktionalistischen Erziehungstheorie, unveröffentlichtes Manuskript, 1981 (erscheint in gekürzter Fassung unter dem Titel: Erziehung und Evolution - Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von N. LUHMANN, in: Zeitschrift für Bildung und Erziehung, Heft 4/1981)
- " Zu einer Theorie struktureller Erziehung, Habil., Tübingen 1980

