

Bestand und Liberalität einer wertorientierten Bildung.

Eine Orientierungshilfe

Von OStR Robert Glöckl, Schwandorf und
Dr. Bernhard Bleyer, Akad. Rat a.Z.,
Regensburg

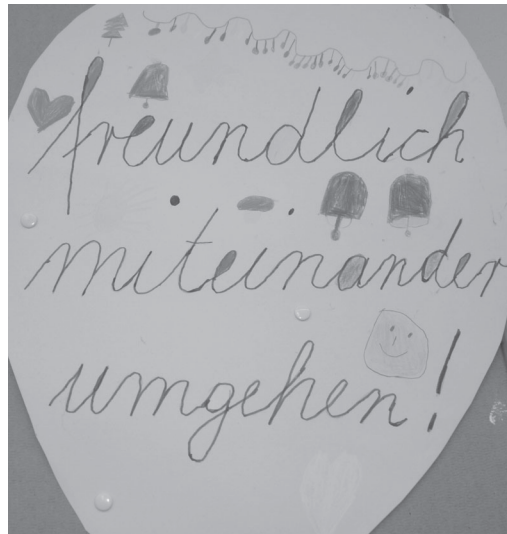
Werteerziehung ist ein derzeit gern benutztes Schlagwort. Niemand ist dagegen, alle sind dafür. Wo aber findet Werteerziehung in pluraler Gesellschaft überhaupt statt? Welche Werte stehen bei Jugendlichen hoch im Kurs? Welche sind für die Gestaltung der Gesellschaft wünschenswert und notwendig? Welche Aufgabe kommt bei der Werteerziehung der Schule zu? Der folgende Beitrag gibt Orientierung.

Vorbemerkung: Wert(e) – ein vielschichtiger Begriff

Wer heute über Werte schreibt oder spricht, der kann eigentlich nichts falsch machen. Gegen Werte sein, wer will das schon? Geschickt macht es derjenige, der an Werte – im Plural – appelliert, deren Neubelebung oder Intensivierung fordert und dann bestimmte Orte nennt, an denen das künftig geschehen müsse. Ungeschickter macht es hingegen derjenige, der über einen bestimmten Wert – im Singular – spricht. Er läuft eher Gefahr mit Widerspruch konfrontiert zu werden. Über konkrete Werte lässt sich streiten.

Die meisten öffentlichen Diskussionen über Werte verwenden den Plural. Im Abstrakten einigt man sich schneller. Damit ist nicht gesagt, dass das, worüber gesprochen wird, den Hörern und Lesern, den Sprechern und Schreibern auch schon von vornherein verständlich ist. Nicht alle meinen das Gleiche, wenn sie den Begriff in der Mehrzahl bemühen. Nun liegt das nicht nur daran, dass in pluralen Gesellschaften ohnehin zum Teil sich widerstrebende Werte vertreten werden, sondern es liegt noch grundlegender daran, dass der Begriff ganz unterschiedlich verstanden und verwendet wird; und das schon seit geraumer Zeit. Schon Ende der 60er Jahre hat man die Wertdefinitionen zu zählen versucht und kam am Ende auf über 180 verschiedene.¹ Die Zahl dürfte heute beträchtlich höher sein.

Gerade deshalb muss man sich um die Klärung der Wortbedeutung bemühen: Schaut man in die „Brockhaus Enzyklopädie“ (Ausgabe 2001), so wird die Vieldeutigkeit des Begriffs in seinen Zusammensetzungen und Ableitungen bestätigt. Unterschieden wird zum einen zwischen relativen und absoluten Werten und zum anderen zwischen subjektiven und objektiven Werten. Inhaltlich lassen sich je nach Bezugsfeld u.a. politische, religiöse, soziale, praktische und physikalische (Messgrößen) Werte auseinander halten: „Nach erfahrungswissenschaftlicher Auffassung sind W[erte] geschichtlich entstanden, kulturspezifisch wandelbar und somit auch bewusst gestaltbar“². Werte, so liest man, haben gleichermaßen eine Orientierungs- und Legitimierungsfunktion und werden zumeist indirekt gesellschaftlich sanktioniert. Ein Blick in das genannte Lexikon zeigt auch, dass die ökonomische Bedeutung beim Wortfeld „Wert“, „Werte“ überwiegt. Begriffsbildungen wie „Gebrauchswert“, „Wertanalyse“, „Wertberichtigung“, „Wertpapier“, „Wertsicherungsklausel“ und nicht zuletzt „Wertschöpfung“ dokumentieren dies.



man jüngere Beiträge – deren Zahl in den letzten 20 Jahren sprunghaft anstieg⁴ – über den Stellenwert der Werte durch, so fällt auf, dass eine häufig zitierte Definition des Wertebegriffs aus einer Zeit stammt, die die heutigen Werteverstärkungen noch nicht einmal erahnen konnte. Der Ethnologe und Soziologe Clyde Kluckhohn veröffentlichte im Jahr 1951 erstmals (in einem von Talcott Parsons herausgegebenen Sam-

melband) seine Definition: „Ein Wert ist eine implizite oder explizite Konzeption – charakteristisch für ein Individuum oder eine Gruppe – des Wünschenswerten (desirable), das die Auswahl der verfügbaren Handlungsweisen, Handlungsmittel und Handlungsziele beeinflusst.“⁵ Weiter liest man: Ein Wert enthalte einen über die Zeit hinweg gültigen Code oder Standard, der ein System von Handlungen organisiere. Werte dienten der Ordnung in sozialen Systemen. Deshalb reiche es nicht, die Werte allein auf Emotionalität oder Intuition zu gründen. Im Anschluss an John Dewey, müsse man zwischen dem Gewünschten (desired) und dem Wünschenswerten (desirable) unterscheiden: „Das Wünschenswerte ist das, was als angemessen zu wollen gefühlt oder gedacht wird. Es ist das, was der Einzelne oder eine Gruppe wünscht – und glaubt, man ‚müsste‘ oder ‚sollte‘ es wünschen.“ Intuition und Kognition prüften gegenseitig unsere Vorstellung vom – wie wir es nennen – „durchdacht Wünschenswerten“.

Die zweite Gruppe umfasst einen engeren Bereich des „sozial Notwendigen“: In den 1980er Jahren beschrieb der an Konzepten einer reformierten Pädagogik arbeitende Hartmut von Hentig eine anders gelagerte Definition des Begriffs: „Werte (...) sind Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben. (...) Sie werden von uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden.“⁶ Nachdrücklicher als Kluckhohns Vorschlag weist von Hentig auf die unverzichtbare Bedeutung der Werte für das humane Zusammenleben einer Gemeinschaft hin. Darunter fänden sich so Grundsätzliche wie: Leben, Freiheit/Selbstentfaltung/Autonomie, Frieden/Gewaltlosigkeit,

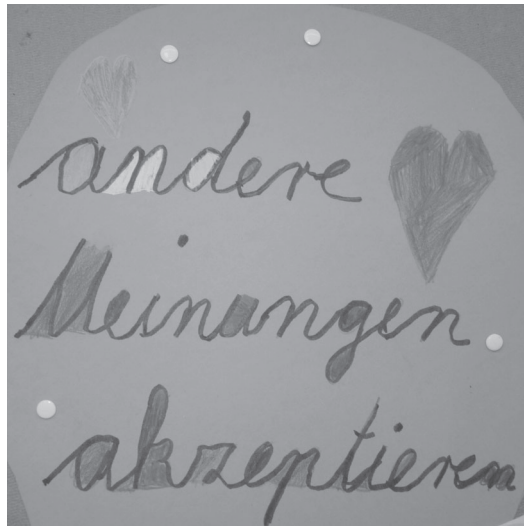
Was ist – wenn wir von Bildung sprechen – ein Wert?

Nun könnte man sich diesem ersten Befund anschließen und resümieren, dass es eben keinen einheitlichen Begriffsgebrauch gibt und man diesen auch nicht festlegen soll. Es mag sein, dass die unterschiedlichen Wissenschaften je eigene Zugänge zum Thema wählen, was jedoch nicht davon entbindet, diese zu klären. Ausgehend von der Definition, dass Werte das Resultat einer evaluierenden Beurteilung von Personen, Handlungen und Gegenständen sind³, wird im Folgenden dafür plädiert, dass es die ethische Reflexion ist, die den passendsten Zugang zum Thema der Werte im Allgemeinen und der wertorientierten Bildung im Besonderen wählt. Um dies zu untermauern und zu klären, muss man aus ethischer Perspektive zwei Gruppen von Werten unterscheiden:

Die erste Gruppe – wir nennen sie die Werte des „durchdacht Wünschenswerten“ – erschließt sich über eine klassisch gewordene Definition. Blättert

Gerechtigkeit, Solidarität/Gemeinsamkeit. Von Hentigs Untersuchungen ergaben, dass neben kultur- und zeitbedingten Werten, ein Kern an Werten fortbesteht, der notwendig Gültigkeit beanspruchen muss, wenn Humanität in sozialen Lebensprozessen gesichert werden soll. Diese Werte seien gering an Zahl. Sie stünden im Konflikt miteinander, blieben aber in einer Kultur relativ konstant. Man könne deshalb nicht sagen, dass sie verfielen, sondern lediglich feststellen, dass das Bewusstsein ihrer Geltung nachlasse, sobald man sie verwirkliche. Umgekehrt sei das Verlangen nach ihnen am stärksten, wenn man sie entbehren müsse.

Solange das Zusammenleben reibungslos funktioniert, fragen wir eher selten nach Werten und noch seltener nach deren Definitionen. Wir unterhalten uns dann engagiert über Werte, wenn bestimmte Güter in Gefahr geraten: Wir reden dann über den Wert der Meinungs- und Pressefreiheit, wenn Journalisten bei den Olympischen Spielen in Peking behindert werden, wir reden dann über den Schutz der Privatsphäre, wenn der Internetkonzern Google Verbraucherdaten an Dritte weitergibt oder personenbezogene Daten für Werbezwecke verwendet. Das heißt erstens: Wenn bestimmte Güter (wie z. B. Gesundheit, Familie oder Eigentum), die für das Zusammenleben notwendig sind, gefährdet werden, diskutiert man über den Wert solcher Güter. Und zweitens gilt: Werte sind als *subjektive Handlungsüberzeugungen von gesellschaftlicher Tragweite* aber auch dann in der Diskussion, wenn uns die Sicherheit eines gelingenden Zusammenlebens verlässt. Ihre Bedeutung wird uns umso stärker bewusst, wenn bisher übliche Formen des Handelns ihre Akzeptanz verlieren. Immer wenn gewohnte Handlungsformen ihre Sicherheit einzubüßen drohen, wenn sie den Bereich des Üblichen verlassen, werden Wertungen von Lebenskonstellationen besonders relevant; dann bedarf es der Rechtfertigung des Tuns. So werden individuelle „Wertvorstellungen (...) zum Kriterium der Bewertung institutioneller Regelarrangements. (...) Werte kommen vor allem dann ins Spiel, wenn die Richtigkeit von Normen in Zweifel steht.“⁷



Werteerziehung in der Schule?

Redet man über Werte in den Handlungsbereichen der Erziehung, so muss man eine Überzeugung vorausschicken: Erziehung ist immer Werteerziehung. Was sollte sie sonst sein? Man wird lediglich darüber streiten, wie stark in den einzelnen Feldern des erzieherischen Handelns das Wertethema zum Zug kommt und ob die Weitergabe bestimmter Wertvorstellungen eher implizit oder explizit, eher bewusst oder unbewusst erfolgt. Der Streit wird wesentlich dadurch bestimmt, welchen Konzepten von Werteerziehung man folgt. Davon wird auch abhängen, ob man am Begriff der „Werteerziehung“ festhält oder nicht eher von Wertübertragung, Werterhellung, Wertentwicklung, Wertekommunikation oder Wertevermittlung spricht. Mögen die pädagogischen Methoden, die hinter solchen Begriffsbildungen stehen, unterschiedlich sein, der Sache nach zielen sie alle auf die Bildung zu werteorientiertem Handeln.⁸

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus brachte 2008 im Zuge seiner Initiative „Werte machen stark“ ein Praxishandbuch zur Werteerziehung heraus. Darin hält man gleich zu Beginn fest, dass „ein Gesamtbild (...) des werteorientierten Lebens und Unterrichtens an unseren

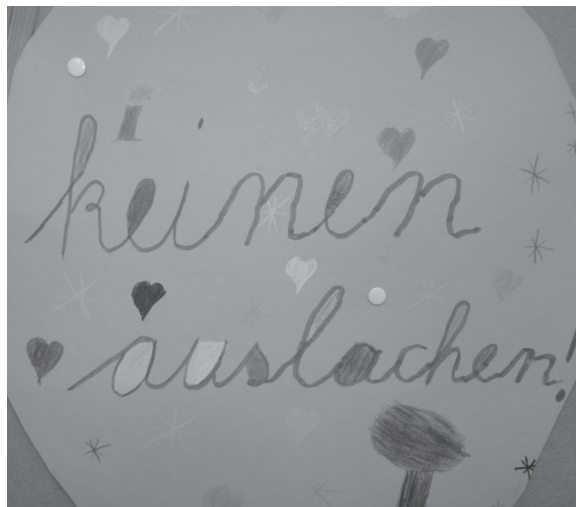
Schulen, (...) für sich genommen etwas völlig Neues darstellt.“⁹ Systematisch evaluierte Konzeptionen zur Werteerziehung fehlten bisher in der pädagogischen Landschaft. Und noch etwas sei völlig ungeklärt: Die Nachhaltigkeit von Werteerziehungskonzepten ist „beim heutigen Stand der Forschung noch weitgehend ungeklärt.“¹⁰ Erste Untersuchungen in den 1990er Jahren hätten ergeben, dass die „Erfolgsaussichten der diversen Konzepte“ ernüchternd wirken. „Generell gilt: Die Wissensziele werden in der Regel gut erreicht. Einstellungsänderungen kommen dagegen seltener vor, gelten eher als Ausnahme (...). Überraschend ist sogar eher, dass sich nur mit einigen Wochen oder Monaten Schulerziehung überhaupt etwas erreichen lässt, denn Persönlichkeitsmerkmale wie die Werteinstellungen und Gewohnheiten werden weitaus mehr außerhalb der Schule erworben. Werteerziehung braucht nämlich vorrangig Zeit.“¹¹

Die Werteinitiative des Kultusministeriums steht wie auch das Berliner Bündnis für Erziehung „Kinder brauchen Werte“ (gestartet 2006 unter Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) in einer Reihe von Appellen, die den letzten Jahren von Seiten der Politik erhoben wurden. Abgesehen vom Verdienst solcher Aktivitäten bleibt grundsätzlich die Frage, ob das Zauberwort von der Werteerziehung nicht auch ein Alarmsignal für ganz unterschiedliche erzieherische Defizite in Elternhaus und Gesellschaft ist. Die Frage muss erlaubt sein, ob die Schule hierbei nicht als „Reparaturanstalt“ für gesamtgesellschaftliche Trends herhalten muss. Damit würde sie jedoch maßlos überfordert und überlastet. Ohne ein traditionelles und konservatives Familienbild propagieren zu wollen, bleibt festzustellen, dass die Gesamtentwicklung auch durch den Wertewandel der letzten Jahrzehnte bedingt ist. Konsumismus als Konzentration auf materielle Bedürfnisse, die Berufstätigkeit beider Elternteile, die hohen Scheidungszahlen usw. sind in diesem Kontext entscheidende Bedingungsfaktoren des gesellschaftlichen Bewusstseinswandels. Eltern haben häufig zu wenig Zeit für die emotionalen und psychischen Bedürfnisse ihrer Kinder und kompensieren dies durch die materielle Bedürfnisbefriedigung, wobei nicht selten Medien, wie neueste Handys und PC-Spiele im Vordergrund stehen.¹²

a) Die Frage nach dem primären Ort der Werteerziehung

Im Auftrag des Bundesministerium für Familie befragte das Institut für Demoskopie Allensbach im Jahr 2006 die Deutschen zu ihren Einstellungen im Bereich der Werte-Erziehung und der religiösen Erziehung (mit dem Titel: „Einstellungen zur Erziehung“). Bei der Frage, was „sollten Kinder vor allem im Elternhaus lernen“, liest man folgende Ergebnisse: 88 Prozent antworten, dort sollten Höflichkeit und gutes Benehmen erlernt werden, 82 Prozent plädieren für ordentliches und gewissenhaftes Arbeiten, 79 Prozent für Hilfsbereitschaft, 77 Prozent für Tole-

ranz und sogar für Sparsamkeit setzen sich 71 Prozent ein, ebenso viele wie für den Wert der Durchsetzungsfähigkeit. Resümierend hält die Untersuchung fest: „In den Erziehungsvorstellungen der Bevölkerung gibt es folglich keine Unterschiede in der Zustimmung (...) zu Pflicht- bzw. Akzeptanz- und Persönlichkeitswerten. Aus den gewünschten Erziehungszielen lässt sich vielmehr das Ideal eines Menschen ablesen, für den Persönlichkeitswerte ebenso wichtig sind wie Werte des gesellschaftlichen Zusammenlebens.“¹³ Die Umfrageergebnisse zeigen also – wie die Shell-Studie 2006 – eine neue Hochschätzung eher als konservativ geltender Sekundärwerte und zudem – im Bereich der Erziehung – eine erwünschte Fähigkeit zur Integration zum Teil konträrer Wertvorstellungen.



Jenseits der Erwartungshaltung der Bevölkerung zu bestimmten im Elternhaus erlernten Werten, enthüllt die Umfrage ein anderes Problem: „Im Bereich der Wertvorstellungen scheinen sich die meisten jedoch nicht allzu viele Gedanken zu machen, wie man Werte auch über das Lernen anständigen Verhaltens in der konkreten Situation hinaus vermitteln könnte. Zwar sind Bemühungen zu erkennen, möglicherweise schlechte Einflüsse von den Kin-

dern fernzuhalten: 89 Prozent der jungen Eltern halten eine Steuerung des Fernsehkonsums für notwendig, 45 Prozent eine Kontrolle dessen, was die Kinder lesen. Doch nur 37 Prozent denken, daß sie Einfluß darauf nehmen sollten, welche Vorbilder ihre Kinder haben. Konkrete politische oder religiöse Wertvorstellungen wollen sogar nur 24 Prozent den Kindern vermitteln. Die meisten haben die Einstellung, daß man den Kindern in diesen Bereichen ihren Willen lassen müsse.“¹⁴

b) die Familie: primärer Nahbereich erlebter Werte

Gerade hier zeigt sich jene Diskrepanz, mit der eine Bildung zu werteorientiertem Handeln umgehen muss: die hohe externe Erwartung an die Familien zur Vermittlung bestimmter Werte einerseits und

andererseits die konkrete Hilflosigkeit oder die bewusste entschiedene Zurückweisung seitens der Eltern, dies zu tun.

Wer aber eine solche Analyse als Anlass nehmen möchte, im Bereich der wertorientierten Bildung die Schule an erste Stelle zu rücken, vergisst die staatlich geregelte Zuständigkeit schulischer Praxis: *Schule ist gerade nicht der primäre Ort der Werterziehung.* Es wäre fatal, wenn sie es sein würde. Die Volksschulordnung (§ 13 Abs. 1 Satz 3) formuliert dabei, wie auch die gymnasiale Schulordnung (§45 Abs. 1), einen wichtigen Kerngedanken: „Die Schule unterstützt die Erziehungsberechtigten bei der religiösen Erziehung der Kinder.“ Was hier mit dem Wort „unterstützt“ für die religiöse Erziehung ausgesagt wird, gilt ebenso für die Werteerziehung. Da das Grundgesetz nur zwei Erziehungsträger kennt, nämlich die Eltern und den Staat, erhält der familiäre Bereich den grundlegenden Vorzug vor dem öffentlichen.

Schule ist ein, wenn auch sekundärer, so doch wesentlicher Ort zur Bildung zu wertorientiertem Handeln. Was die Definition Kluckhohns oben bereits artikulierte, beansprucht für den Bereich der Schule seine Gültigkeit: die implizite und explizite Dimension der Wertekonzeptionen. Selbstverständlich werden an der Schule Werte vermittelt und zwar eher alltäglich und unbewusst als explizit und bewusst: Sehen die Schüler auf dem Lehrerparkplatz Jahr für Jahr die neuesten Fabrikate des Automarktes oder führt man ihnen exklusive Kleidung, die mit Tommy Hilfiger- oder adidas-Symbolen kenntlich gemacht ist, vor, so sind das anscheinend Werte, die man für wertvoll hält; und zwar nicht nur im ökonomischen, sondern im ethischen Sinn. Erleben die Schüler, dass in schwierigen Lebenslagen, wenn Eltern sich scheiden lassen oder Schicksalsschläge zu bewältigen sind, aktive und diskrete Ansprechpartner zur Verfügung stehen, so ist das offenbar für die Schule etwas, auf das sie Wert legt. Sehen die Schüler, wie man vor der Klasse auf schlechte Noten angesprochen wird, so ist das Vier-Augen-Gespräch in solchen Situationen anscheinend etwas, das man nicht unbedingt anstreben muss. Jeder, der in der Schule tätig ist, könnte die Liste über Seiten hinweg fortschreiben. Hier reicht es festzuhalten: Bildung zu wertorientiertem Handeln geschieht in der Schule weit mehr auf indirekten, nicht explizit reflektierten Wegen und steht quer zu den sonstigen Lernprozessen. Sie hat ihren Platz weit mehr im Alltag als in gesonderten Werteinitiativen.¹⁵

Objektiv gültige Werte und der Relativismus der Werte

Machen wir uns die obige Unterscheidung der Wertgruppen in „durchdacht wünschenswerte“ und „sozial notwendige“ zu eigen, so bleibt auch aus Sicht des christlichen Glaubens zu klären, welche Werte über eine recht verstandene Liberalität hinweg zu den bleibend gültigen zählen sollen. In dem überaus lesenswerten und nachdenklich stimmenden Sammelband von Aufsätzen, Vorträgen und Reden aus den vergangenen 12 Jahren „Werte in Zeiten des Umbruchs. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen“ setzt sich der damalige Kardinal Joseph Ratzinger und jetzige Papst Benedikt XVI. intensiv mit der Problematik der objektiv gültigen Werte und ihrer Relativierung auseinander. Dazu setzt er grundsätzlich an: Für ihn ist zwar der weltanschauliche Relativismus eine notwendige, aber keineswegs ausreichende Voraussetzung der Demokratie. Ihre argumentative Zuspitzung erfährt diese Kritik am herrschenden Werte-Relativismus in der Predigt als Dekan des Kardinalskollegiums in der Heiligen Messe „Pro Eligendo Romano Pontifice“ am 18. April 2005: „Einen klaren Glauben nach dem Credo der Kirche zu haben, wird oft als Fundamentalismus abgestempelt, wohingegen der Relativismus, das sich ‚vom Windstoß irgendeiner Lehrmeinung Hin-und-her-treiben-Lassen‘, als die heutzutage einzige zeitgemäße Haltung erscheint. Es entsteht eine Diktatur des Relativismus, die nichts als endgültig anerkennt und als letztes Maß nur das eigene Ich und seine Gelüste gelten lässt.“¹⁶ Werte der personalen Selbstgewinnung und -verwirklichung stünden demnach hoch im Kurs und verdrängten die Frage nach der Objektivierbarkeit von Werten.

Diese berechtigte Fundamentalkritik an einem überzogenen säkularen Liberalismus führt zur Kernthese des Papstes, dass Europa zusehends seine weltanschaulichen und ethischen Wurzeln verliert, die insbesondere im Christentum liegen.¹⁷ Im Vortrag über „Politische Visionen und die Praxis der Politik“ von 2002¹⁸ warnt er eindringlich vor der zunehmenden inhaltlichen Aushöhlung zentraler europäischer Grundwerte wie Fortschritt, Wissenschaft und Freiheit. Diese Wertvorstellungen würden heutzutage in mythischer Weise verklärt und verabsolutiert bzw. völlig vereinseitigt. Der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt verselbständige sich. Aufgrund allgemein gehaltener und dennoch emotionsgeladener Heilsversprechen, z. B. in den modernen Lebenswis-

senschaften (Medizin, Molekularbiologie, Human-genetik) werde die entscheidende Frage, nach welchen moralischen Maßstäben der Fortschritt gesteuert werden soll, verdrängt bzw. nicht selten ausgeblendet. Die Mythisierung der Freiheit in der offenen Gesellschaft führe dazu, dass das formale Recht der Freiheit von der Religion und von christlichen Werten, z. B. auch in der Abtreibungs- und Euthanasiefrage überbetont und übersehen werde, welche moralische Kraft der christliche Glaube in seiner geschichtlichen Entfaltung entwickelt hat und heute noch entwickeln kann. In diesem Zusammenhang weist der Papst zurecht auf die Grenzen des Konsensprinzips der Demokratie hin, die von ethischen Voraussetzungen lebt, die sie sich nicht selbst geben kann – ein Gedanke, den der Sozialphilosoph Jürgen Habermas im Anschluss an den früheren Verfassungsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde aufgreift.¹⁹ Die personale Menschenwürde zu schützen ist für Benedikt XVI. am ehesten dann möglich, wenn man sich an klaren Vorgaben, wie z. B. dem Dekalog orientiert.

Die Diskussion über den Relativismus der Werte muss sich allerdings einer Unterscheidung bewusst sein, die die oben angeführten Arbeiten von Hentigs präzisieren. Zum einen sind Werte, weil sie als *subjektive Handlungsüberzeugungen von gesellschaftlicher Tragweite* Geltung beanspruchen, notwendigerweise – wenn auch nicht unbedingt relativ – so doch partikular und zwar in allen drei Ebenen gesellschaftlicher Lebensvollzüge: a) partikular bezüglich des wertenden Subjekts, weil die Überzeugung ihrer Gültigkeit von ihm ausgesagt und bezeugt werden muss; b) partikular bezüglich der Sozialstruktur einer Gesellschaft, weil es erst dort zu einer Verständigung über Geltung kommen kann; c) partikular bezüglich der Kultur, weil in ihrem Rahmen ein den Wert kontextualisierender Prozess erst (und immer wieder)

vollzogen werden muss.²⁰ Deshalb muss man auch sagen: „Wer mit dem Wertbegriff arbeiten will, ist mit der Frage (...) der Partikularität unvermeidlich konfrontiert. (...) Bejahung der Partikularität ist deswegen auch nicht relativistisch. (...) Sie hält am Wahrheitsanspruch der eigenen Überzeugung fest und sucht dafür zu gewinnen.“²¹

Damit ist gleichzeitig der zweite Aspekt angesprochen, den Joseph Ratzinger damals betonte: Gerade weil wir in pluralen Gesellschaften mit einer Vielzahl an Werten umzugehen lernen, drängt sich die Frage notwendigerweise auf, welche Wertvorstellungen denn unbedingte Geltung beanspruchen müssen. Dabei wird die Organisation des Zusammenlebens genauso angesprochen wie die Integration der Überzeugungen von Glaubensgemeinschaften und Religionen. Die Partikularität der Werte stellt automatisch die Frage nach der Objektivität, oder präziser gesagt, der Objektivierbarkeit eines Kernbereichs an Wert-

überzeugungen. Übersieht man einen der beiden Aspekte der Wertecharakteristik, ist man entweder schnell dabei „vom Untergang der Werte zum Untergang unserer Kultur“²² zu kommen und defensive Barrieren zum Schutz spezifischer Überzeugungen aufzubauen, um sich jeglichem öffentlichen Diskurs zu entziehen oder spricht einem Toleranzbegriff das Wort, der so auf Pluralität wert legt, dass er am Ende in Gleichgültigkeit endet, weil er die anderen Überzeugungen ungefragt gelten lässt.

Objektivierbarkeit und Partikularität der Werte können nur dann gegeneinander gestellt werden, wenn man ihre unterschiedlichen Ansprüche übersieht. Bei den Jugendlichen in Deutschland scheint ein Trend erkennbar zu sein, der beide Bereiche lebenspraktisch miteinander in Bezug setzt. Ein letztes Beispiel: Der Blick in die Shell-Jugendstudie 2006 zeigt, dass Jugendliche durchaus konservative bzw. durchaus „objektivierbare“ Werte schätzen: „Leistungsbereit-



schaft, Engagement und eine Orientierung an den konkreten und naheliegenden Problemen prägen die Grundhaltung dieser Generation. Damit verbunden ist der Wunsch nach befriedigenden persönlichen Beziehungen. Die Bedeutung von Familie und privatem Freundeskreis, die den Jugendlichen als Rückhalt dienen und Sicherheit vermitteln, hat sogar noch weiter zugenommen.²³ Vor allem die – stärker noch als 2002 – bemessene hohe Gewichtung sogenannter Sekundärtugenden (wie „Gesetz und Ordnung akzeptieren“ oder „Fleiß und Ehrgeiz“) überrascht. Entgegen mancher Stimmen vom derzeitigen umfassenden Wertewandel – wie er in den 1970er Jahren von Robert Inglehart diagnostiziert wurde –, muss festgestellt werden, dass Werte wie Freundschaft, Partnerschaft, Familienleben (die Top 3 bei den Jugendlichen), aber auch – jedoch erst nachrangig – Eigenverantwortung und Unabhängigkeit zeigen, dass die Fähigkeit zur Integration persönlichkeitsbezogener und „objektivierbarer“ Werte bei den Jugendlichen zunimmt. Vor allem die gleichzeitige „Aufwertung sozialer Bindung und sozialer Unabhängigkeit“ führt dies vor Augen. Dies „muss kein Widerspruch sein“²⁴, zeigt es doch lediglich die Fähigkeit der Jugendlichen zur Wertintegration. Auch im allgemeinen Bevölkerungsquerschnitt zeichnen sich ähnliche Tendenzen ab, wie das Institut für Demoskopie in Allensbach herausfand. Auf der einen Seite lässt sich eine enorme Wertschätzung der Freiheit quer durch alle Bevölkerungsmilieus der Bundesrepublik feststellen. Man misst hierzulande diesem Wert „eine hohe Bedeutung bei, wenn auch im Verlauf des letzten Jahrzehnts (...) Verschiebungen zugunsten der konkurrierenden Werte Gleichheit und Sicherheit zu beobachten waren.“²⁵ Die andere Seite: Die Bereitschaft „objektivierbare“, für das soziale Zusammenleben notwendige Werte zu akzeptieren und selber zu vertreten, ist unerwartet hoch. Die strittige Frage scheint eher zu sein, welche Werte denn dies sind und was sie in den konkreten Praxisfeldern für das Handeln und seine Maßstäbe bedeuten.

Ziele einer Werteerziehung

Was lässt sich daraus für eine wertorientierte Bildung der Zukunft ableiten? Wenn auch hier nicht auf die Sonderrolle des Religionsunterrichts eingegangen wurde, so hat dieses Fach wohl die meiste Erfahrung im Umgang mit der Vermittlung von Werten. Als vor fast 35 Jahren die Würzburger Synode einen „Beschluss: Religionsunterricht“ fasste, setz-

te man dessen künftige Ziele fest: „Der Religionsunterricht macht (...) auch ein Angebot von Bewältigungsmustern des Lebens – zur freien Aneignung durch den Schüler und zur Vorbereitung einer mündigen Glaubensentscheidung“. Damit ist Wesentliches gesagt. Über den Religionsunterricht hinaus, hat eine wertorientierte Bildung – in pluralen Gesellschaften mehr denn je – die Mündigkeit der Lernenden zu fördern, die „sie zu kritischem Einsatz für die Gesellschaft“²⁶ befähigt.

Jedes Konzept einer Erziehung zu wertorientierter Bildung setzt sich zwangsläufig mehreren Prüfungen aus. Nur einige davon sind absehbar: gesellschaftliche Pluralität fordert einen Spagat zwischen notwendiger Verständigung über Grundwerte *und* über lebensdienliche Liberalität; Jugendliche verlangen, dass ihr kritisches Denken über die Komplexität der Welt und Werte vernommen wird; das Leben in der Zivilgesellschaft verlangt, dass alles kritische Denken über die unterschiedlichen Werte nur ein erster Schritt sein kann und, dass alle Werterziehung dem Primat des verantwortlichen Handelns folgen muss; die großen Religionsgemeinschaften bestehen darauf, dass das kulturelle Gedächtnis und die Jahrhunderte fortdauernde Erfahrung in der Vermittlung von Werten ernst genommen werden und der Religionsunterricht als parteiischer Reflexionsunterricht zur Orientierung der Lebensgestaltung wesentlicher Bestandteil jeder Werteerziehung bleiben muss; die Autoren der schulischen Pädagogikkonzepte beanspruchen, dass sich jede Bildung zu wertorientiertem Handeln in den Schulen als eine Aufgabe aller Fächer darzustellen hat, wobei selbstverständlich manche Fächer – wie der konfessionelle Religionsunterricht – eine besondere Verantwortung übernehmen. Was aber die Schulen, die Lehrer, die Schüler, die Eltern von solchen Gesamtkonzepten erwarten können und was sie dafür investieren müssen, das kann wohl nur vor Ort beantwortet werden. Die Untersuchungen hierzu erlauben noch kein übersichtliches und aussagekräftiges Urteil. In der Vielzahl einzelner Projekte ist noch nicht absehbar, wie eine Werteerziehung der Zukunft in der Schule konkret aussehen soll. Vielleicht wird sie vielschichtig und uneinheitlich bleiben; und vielleicht reicht es, wenn sie sich streng an der Kernanforderung jeder Bildung orientiert:

Die Ausprägung von am Handeln ablesbarer Überzeugung einer unbedingten Humanität, das bleibt das Ziel aller Bildung – auch des Religionsunterrichts.

¹ Vgl. Rödter, Andreas, Werte und Wertewandel. Historisch-politische Perspektiven, in: Bueb, Bernhard/Frevert, Ute/Joas, Hans u.a., *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*. Göttingen 2008, 9-26, 12. Vgl. Lautmann, Rüdiger, *Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie*. Köln 1969.

² Brockhaus, *Die Enzyklopädie*. Bd. 24. Leipzig ²⁰ 2001, 88-99, 88.

³ Vgl. Pieper, Annemarie, Art. Wert. I. Philosophisch, in: LThK 3, Bd. 10, 1105-1109, 1105.

⁴ Vgl. Thome, Helmut, Wertewandel in Europa aus der Sicht der empirischen Sozialforschung, in: Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hrsg.), *Die kulturellen Werte Europas*. Frankfurt am Main ⁴2006, 386-443, 429.

⁵ Kluckhohn, Clyde, Values and Value-Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification, in: Parsons Talcott/Shils, Edward A. (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences* Cambridge 1951, 388-433, 395 (Übersetzung v. d. Verf.).

⁶ Von Hentig, Hartmut, Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München 1999, 69.

⁷ Breitsameter, Christof, *Individualisierte Perfektion. Vom Wert der Werte*. Paderborn 2009, 246.

⁸ Vgl. Standop, Jutta, *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*, Weinheim u.a. 2005, 98.

⁹ Seiser, Ulrich, Einführung, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werterziehung*. München 2008, 4/5, 4.

¹⁰ Multrus, Ute, *Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte*, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werterziehung*. München 2008, 22-37, 31.

¹¹ Ebd., 31/32.

¹² Vgl. die Studie, Groebel, Jo/Gehrke, Gernot, Internet 2002: *Deutschland und die digitale Welt*. Opladen 2003, 206-209.

¹³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), *Einstellungen zur Erziehung. Kurzbericht zu einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage im Frühjahr 2006*. Allensbach 2006, 6.

¹⁴ Ebd., 15 (Hervorhebungen v. d. Verf., Originalschreibweise beibehalten).

¹⁵ In jedem Fall aber sind solche Initiativen zu begrüßen. Sie dienen der Klärung der Frage, wo und wie wertorientierte Bildung ihren Platz haben sollte und wo der Blick auf implizite Wertvorstellungen notwendig wäre. Vgl. Uhl, Siegfried, *Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten*, in: Gauger, Jörg-Dieter, *Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung*. Sankt Augustin 1998, 148-169, 158-169.

¹⁶ Zitiert nach: Seelsorgeamt der Diözese Regensburg: Benedikt. Ein Name ist Programm. Grundlegung. Impulse zur geistlichen Vorbereitung auf den Pastoralbesuch von Papst Benedikt XVI. in Regensburg 2006, H. 1. Regensburg 2006, 43.

¹⁷ Vgl. dazu das überaus erhellende Buch, Pera, Marcello/Ratzinger, Joseph, *Ohne Wurzeln. Der Relativismus und die Krise der europäischen Kultur*. Augsburg 2005.

¹⁸ Vgl. Ratzinger, Joseph, *Werte in Zeiten des Umbruchs. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen*. Freiburg im Breisgau 2005, 22-27.

¹⁹ Vgl. Habermas, Jürgen, *Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaats?*, in: Ders., *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main 2005, 106-118, bes. 106 und 115-118.

²⁰ Vgl. Edgerton, Robert B., *Traditionelle Überzeugungen und Praktiken: Gibt es bessere und schlechtere?*, in: Huntington, Samuel P./Harrison, Lawrence E. (Hrsg.), *Streit um Werte. Wie Kulturen den Fortschritt prägen*. Hamburg 2002, 165-183, 171-173.

²¹ Laux, Bernhard, *Wert der Werte. Zur Bedeutung und Tragfähigkeit des Wertkonzepts in der pluralen Gesellschaft*, in: *Stimmen der Zeit* 220 (2002) 507-518, 511/512.

²² Vattimo, Gianni, *Der Untergang der Werte*, in: Bindé, Jérôme (Hrsg.), *Die Zukunft der Werte. Dialoge über das 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main 2007, 25-35, 32.

²³ Zusammenfassung 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, 1. (www.static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2006youth_study_2006_exposee.pdf)

²⁴ Gensicke, Thomas, *Zeitgeist und Wertorientierungen*, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt am Main 2006, 169-202, 176.

²⁵ Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), *Der Wert der Freiheit. Ergebnisse einer Grundlagenstudie zum Freiheitsverständnis der Deutschen*. Allensbach 2003, 118. (http://www.ifd-allensbach.de/pdf/akt_0406.pdf)

²⁶ *Beschluß Religionsunterricht*, in: Bertsch, Ludwig u.a. (Hrsg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg im Breisgau ⁶1976, 123-152, 139/140.

Zu den Autoren:

OSTr Robert Glöckl, geb. 1964, studierte Katholische Theologie, Germanistik, Philosophie und Geschichte. Derzeit ist er Fachbetreuer für Katholische Religionslehre am Carl-Friedrich-Gauß Gymnasium Schwandorf.

Dr. Bernhard Bleyer, geb. 1977, studierte ebenfalls Katholische Theologie. Derzeit ist er Akademischer Rat a. Z. im Fach Theologische Anthropologie und Wertorientierung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.