

PAradigma

Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für
Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik

Themenheft

WERTE & MORAL

in der Schule

**Beiträge verschiedener
wissenschaftlicher Disziplinen**



Zentrum für Lehrerbildung,
Fach- und Hochschuldidaktik
Wissenschaft für die Praxis

IMPRESSUM:

Herausgeber: Prof. Dr. Norbert Seibert, Direktor des Zentrums für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik und Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik an der Universität Passau, Innstraße 25, 94032 Passau, Telefon: 0851/509-2640, Fax: 0851/509-2642, E-Mail: norbert.seibert@uni-passau.de

Redaktionelle Mitbearbeitung: Doris Cihlars, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Passau, Karlsbader Str. 11a, 94036 Passau, Telefon: 0851/509-2646, E-Mail: doris.cihlars@uni-passau.de

Layout: martin.sonnenholzer@gmail.com

Druck: Druckerei Tutte GmbH, Salzweg

Redaktionsschluss: 08.05.09

ISSN: 1864-2411

Die inhaltliche Verantwortlichkeit sowie die Art der Zitation liegen allein bei den jeweiligen Autoren.

Editorial 4

Beiträge aus der Forschung

- Verbindliche Werte für alle? Ethische Mindeststandards als Orientierung für ein Zusammenleben in pluraler Gesellschaft (Peter Fonk) 6
- Global gedacht- lokal gehandelt? Psychologische Aspekte der Interkulturellen Kompetenz (Petia Genkova, Ludmila Smokova) 32
- Empirische Werteforschung - Ausgewählte Ergebnisse mit Relevanz für Lehrerbildung, Schule und Unterricht (Jutta Mägdefrau) 50
- Von der „Silent Revolution“ bis zur Shell-Studie - Wertewandel und politische Bildung (Wilhelm Bernert, Matthias Müller) 64
- Werte machen stark – der Lehrer als Vorbild für Schüler (Fritz Haselbeck) 83

Projekte

- PACZion - ein EU-Interreg-IV-A-Projekt zur Lehrergesundheit (Doris Cihlars) 93

EDITORIAL

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser,

mittlerweile ist unser Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik in eine zentrale Einrichtung umgewandelt worden und es hat sich eine Namensergänzung ergeben, um einen zusätzlichen Schwerpunkt zu verdeutlichen: Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. An dieser Stelle sei auch wieder allen herzlich gedankt für die zahlreichen Rückmeldungen und vielen kritisch-konstruktiven Hinweise zum letzten Themenschwerpunkt.



Der Schwerpunktsetzung dieser Ausgabe ist als Ziel und Grundlage allen pädagogischen Handelns, insbesondere als Maxime für die Lehrerausbildung, zu verstehen: Werte, Werthaltungen, Normen. Da kein Lehrender wertneutral unterrichten und erziehen kann, ist die Reflexion über Werte, die Anbahnung von Werthaltungen und die Pflichterfüllung durch Normen besonders wichtig, wenn Ideologisierungen vermieden werden sollen. Dabei ist heute im Zeitalter des Pluralismus, der Patchworkfamilien, der Multikulti-, der Risiko-, Medien- und Konsumgesellschaft gar nicht mehr evident, was unter Werten zu verstehen ist. Die Beispiele in der Bayerischen Verfassung, die die obersten Bildungs- und Erziehungsziele konkretisieren sollten und die neben Ehrfurcht vor Gott in die „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ gipfeln, geben jungen Lehramtsstudierenden wenig Hilfestellung für die eigenen Unterrichtsversuche und sind oft nicht Bestandteil, wenn es um die Begründung pädagogischer Maßnahmen und Entscheidungen geht. Die Ausweitung der empirischen Bildungsforschung ist dabei unserem Thema nicht unbedingt dienlich, denn wie lässt sich messen, ob in einem guten Unterricht Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Verantwortungsbereitschaft oder Zuverlässigkeit auf welcher Kompetenzstufe erreicht worden ist? Wie lassen sich Werthaltungen operationalisieren, wenn nahezu kein Konsens mehr erzielt werden kann, da nicht selten gutes Essen, Ausgehen mit Freunden, Spass haben als „Werte“ bezeichnet werden? Wie können wir von der Optimierung des Unterrichts im Rahmen der inneren Schulentwicklung sprechen, wenn die Intentionen des Unterrichts fragwürdig sind, weil sich Lehrende nicht mehr im Klaren sind, welche Werthaltungen sie beispielsweise durch die Auswahl von Themen, die Anordnung von Inhalten, die Gestaltung von Lernumgebungen, die Bildung

der Sitzordnung transportieren?

Von einer Umsetzung von Werten kann keine Rede sein, sonst gäbe es viele Probleme in unserer Gesellschaft nicht. Werte sind immer Idealvorstellungen, die niemals zur Gänze realisiert werden können. So ist folglich auch die „Umsetzung“ des Bildungs- und Erziehungsauftrages nur eine leere Worthülse, da dieser immer nur als Maximalvorstellung zu denken ist. Wer diese Aussage bezweifelt, möge sich einmal umsehen, inwieweit das Wahre, Gute und Schöne in Reinform vorhanden ist.

Im Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik der Universität Passau haben positive Werturteile einen zentralen Platz: gute Lehre, Lehrerbildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung, guter Unterricht und guter Lehrer. Bemühungen um Optimierung ist bereits ein Werturteil inhärent. Lehrerbildung und Schulentwicklung gehen Hand in Hand. Dabei müssen Werte, konkretisiert in Werthaltungen und Normen als Sollensforderungen die Breiten- und Längengrade unserer Entscheidungen sein.

Ich lade Sie ein zur Diskussion eines scheinbar abgegriffenen Themas mit viel aktueller Brisanz, das aus keinem Kontext von Bildung und Ausbildung wegzudenken ist.

Mit den besten Grüßen

A handwritten signature in blue ink, reading "Norbert Seibel". The signature is written in a cursive style with a large initial "N".

Direktor des Zentrums für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik

Verbindliche Werte für alle? Ethische Mindeststandards als Orientierung für ein Zusammenleben in pluraler Gesellschaft

Peter Fonk

1. Problemanzeige

Hinter einem Zitat wie „Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widerspricht den Eltern, legt die Beine übereinander und tyrannisiert die Lehrer“ könnten Vertreter eines vorwiegend restaurativen Gesellschaftskonzeptes vielleicht das Porträt der gegenwärtig vierzehn- bis einundzwanzigjährigen vermuten. Tatsächlich geht es auf den Philosophen Sokrates (470-390 v. Chr.) zurück, der so die Zustände in der Zeit des griechischen Altertums beschreibt. Offenbar ist die Klage über Werteverfall und Wertverlust ein Thema, das damals als ebenso bedrückend empfunden wurde wie heute. Verändert hätten sich demnach lediglich die äußerlich wahrnehmbaren Phänomene, an denen sich die Symptome des Werteverfalls ablesen lassen.

Nicht selten begegnen wir in öffentlichen Verkehrsmitteln Jugendlichen, die laut und für alle Mitfahrenden vernehmbar ihre Musikgeräte abspielen, ihre schmutzigen Schuhe auf den gegenüberliegenden Sitzplatz stellen, die Fenster verschmieren und zerkratzen oder die Sitze gar mutwillig aufschlitzen. Von tätlichen Angriffen auf Mitfah-

rende, bevorzugt mit Migrationshintergrund, ganz zu schweigen. In dieses Bild fügen sich auch Berichte, dass immer mehr Jugendliche sich bei so genannten Flatrate-Partys sinnlos bis zum Koma betrinken. Sachbeschädigungen und Gewaltexzesse sind nicht selten die unmittelbaren Folgen, gesundheitliche Schäden bleiben bei regelmäßigem Alkohol- und Drogenmissbrauch auf die Dauer nicht aus.

Doch gäbe es ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit wieder, würde man die Diagnose solcher Besorgnis erregender Phänomene allein auf die Generation der heutigen Jugend beschränken. Denn gleichzeitig häufen sich die Berichte von Eltern, die ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr nachkommen. Sie ignorieren es, wenn ihre Kinder regelmäßig dem Schulunterricht fern bleiben; manche scheinen es sogar als nicht der Rede wert zu erachten, wenn sie mit ihren Kindern erst eine Woche nach Beginn des neuen Schuljahres aus dem Sommerurlaub zurückkehren. Die Frage, wo dabei die Vorbildfunktion der Eltern bleibt, die ihren Kindern Werte wie Verantwortungsbewusstsein, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit und Disziplin vorleben sollten, behält dann bestenfalls noch rhetorischen Charakter.¹

¹ Vgl. H. Zehetmair, Werteerziehung an katholischen Schulen in Bayern, S. 3.

Es wäre aber zu einfach, ganz pauschal von einem Werteverfall zu sprechen. Die angeführten Negativbeispiele sind keineswegs repräsentativ. Sie beschreiben eher Verhaltensweisen marginalisierter Jugendlicher, deren Zahl – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Teilhabe an den Möglichkeiten qualifizierter Schul- bzw. Berufsausbildung – leider im Wachsen begriffen ist. Sie sehen oft keinen anderen Ausweg, ihrem Frust über die eigenen, wenig hoffnungsfrohen Zukunftsaussichten anders als in der oben beschriebenen Weise Luft zu machen.

2. Die Jugend von heute ist sehr viel besser als ihr Ruf

Es ist ein Verdienst der so genannten „Reinders-Studie“², auf der Basis breit angelegter empirischer Untersuchungen zweifelsfrei nachgewiesen zu haben, dass von einem Werteverlust oder gar Werteverfall in der Gruppe deutscher Schüler und Jugendlicher keineswegs die Rede sein kann. Das Gegenteil ist richtig. Aus diesem Grunde erteilt die „Reinders-Studie“ allen düster-pessimistischen Urteilen diesbezüglich eine deutliche Absage. Hilfreich ist diese Studie aber nicht zuletzt auch deshalb, weil sie die Herkunft und Genese weit verbreiteter Pauschalurteile,

besser: Fehlteile, plausibel macht. In gebotener Kürze seien deshalb zumindest die Ergebnisse vorgestellt:

In den 1990er Jahren entstand eine breite Debatte darüber, warum Jugendliche kein Interesse an Politik zeigen und rechtsextreme Gedanken Zuspruch bei Jugendlichen finden. Gewalt von Jugendlichen gegenüber Mitschülern und Lehrern hat zu der Frage geführt, ob die Jugend soziales und faires Verhalten wieder neu lernen müsse. In der Öffentlichkeit findet man häufig Klischeevorstellungen: von Jugendlichen, die Bushaltestellen mit dicken Filzern bemalen, Bierflaschen auf Spielplätzen liegen lassen, alten Menschen keinen Platz in der Straßenbahn anbieten und ihr Geld mit vollen Händen für Computerspiele, Handys und überteuerte Markenklamotten ausgeben.

Aus der Perspektive der Jugendlichen stellt sich die Situation jedoch zum Teil anders dar. Jede Jugendgeneration erlebt ihre ganz eigenen Bedingungen des Aufwachsens. Für die aktuelle Generation ist dies die Gleichzeitigkeit von Leistungsanforderungen und Angeboten der Freizeitgestaltung sowie des Konsumwarenmarkts. Die Jugendlichen befinden sich in einer grundlegenden Spannung zwischen den Anforderungen der Wissensgesellschaft einerseits und dem Lebensgenuss der

² H. Reinders, „Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter, Stuttgart 2005. Diese von der Landesstiftung Baden-Württemberg in Auftrag gegebene Studie wurde anhand von Befragungen an 1.195 Jugendlichen aus allen Schularten im Rhein-Neckar-Gebiet durchgeführt. Die erste Befragung (Altersgruppe: 12-16 Jahre) fand im Jahr 2003 statt, die zweite Befragung (Altersgruppe: 13-17 Jahre) im Jahr 2004.

Verbindliche Werte für alle?

Erlebnisgesellschaft andererseits. Gerade wenn für Jugendliche unklar ist, ob sich schulische Investitionen lohnen, weil der Übergang in den Arbeitsmarkt gefährdet ist, sind die Alternativen der Erlebnisgesellschaft reizvoll.

Werden nun die Positionen der Erwachsenen- und Jugendgeneration gegenüber gestellt, wird deutlich, warum bei Erwachsenen Skepsis entsteht und warum Jugendliche alternative Strategien der Zukunftsbewältigung entwickeln.

Erwachsene bewerten Jugendliche vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen. Der eigene Übergang zum verantwortungsvollen Bürger wurde vollzogen. Jugendliche nehmen für sich andere Bedingungen des Aufwachsens wahr als für ihre Eltern. Aus diesen unterschiedlichen Bewertungen der Jugendphase entsteht jedoch nicht der vielfach – fälschlicherweise – zitierte Generationen-Konflikt. Im Gegenteil: Erwachsene, insbesondere die Eltern, sind nach wie vor wichtige Bezugspartner in Fragen der Zukunftsgestaltung oder bei schulischen Problemen.

Eltern und Freunde – kein Gegensatz

Gleichzeitig sind aber auch Freunde und Gleichaltrige als Ratgeber in Fragen des Lebensstils, der Partnerfindung und des fairen Miteinanders hinzugekommen. Wer man ist und sein möchte wird neben den Eltern auch

von den Vorstellungen der Peer Group mitbestimmt. Wiederum im Gegensatz zu geläufigen Auffassungen konkurrieren Eltern und Freunde nicht um den Einfluss auf Jugendliche. Sie ergänzen sich vielmehr in ihrer Aufgabenverteilung in sinnvoller Art und Weise: Erwachsene sind Repräsentanten der Wissensgesellschaft, Gleichaltrige sind Ratgeber in der Erlebnisgesellschaft. Diese Kompetenzzuweisung durch Jugendliche an Eltern und Freunde führt dazu, dass Konflikte zwischen den Vorstellungen der beiden Bezugsgruppen moderat ausfallen. Ferner hat dies zur Folge, dass Jugendlichen beides wichtig ist: die Vorbereitung auf die Zukunft und die Betonung der Gegenwart des Jugendlich-Seins.

Die Studie geht davon aus, dass die Entwicklung der Jugendlichen heute im Dreieck von Ehrenamt, Freunden und Eltern stattfindet. Entsprechend wurden hinsichtlich der Wertevermittlung insgesamt 4 Bereiche abgefragt:

1. Wertvorstellungen der Jugendlichen
2. Wertevermittlung durch soziales Engagement
3. Wertevermittlung durch Freunde
4. Wertevermittlung durch Eltern.³

³ In diesen vier Bereichen wurde nicht die „objektive“ Realität erfragt, sondern die subjektive Einschätzung der Jugendlichen, aber auch der Eltern und Freunde. Die Befragung zu allen vier Bereichen ist jeweils analog aufgebaut.

Werte, die den Jugendlichen selber wichtig sind

Der Bereich „Werte, die den Jugendlichen selbst wichtig sind“, umfasst Fragen bzw. Stellungnahmen zu den Bereichen Beruf, Fairness, Lebensstil und Sparsamkeit.⁴ Interessant ist das Ergebnis: auf Platz 1 rangierte die berufliche Zukunft, auf Platz 2 die Fairness, auf Platz 3 der Lebensstil und auf Platz 4 die Sparsamkeit. Damit sind klassische Sekundärtugenden (Beruf, Sparsamkeit) ebenso existent wie postmoderne Tugenden (Lebensstilfragen). Kurz: Sämtliche Negativklischees werden von Grund auf in Frage gestellt. Diese Gruppe gibt es sicher auch unter den Jugendlichen, aber sie ist keineswegs repräsentativ. Nur eine Minderheit passt in dieses Klischee, diese allerdings lässt sich in den Medien ausgezeichnet vermarkten.

Freiwilliges soziales Engagement gemeinnützige Tätigkeit

Das soziale Engagement ist heute so hoch wie nie zuvor. Jeder zweite bis fünfte Jugendliche (schwankend nach Tätigkeitsbereich) ist gemeinnützig tätig. Freiwilliges soziales bzw. gemeinnütziges Engagement trägt zur Entwicklung eines positiven Selbst- und

Weltbildes bei und verstärkt die Wertorientierung in allen vier Kategorien.

Freunde und Gleichaltrige

Jugendliche entwickeln ihre Wertvorstellungen nicht im stillen Kämmerlein. Sie bedürfen des Austausches bzw. der Kommunikation mit Gleichaltrigen. Nicht umsonst hat schon der Philosoph Aristoteles der Freundschaft einen so hohen Wert beigemessen (von insgesamt zehn Büchern der Nikomachischen Ethik sind zwei dem Thema Freundschaft gewidmet!). Unter Freunden werden Normen und Werte – anders als mit den Eltern – ausgehandelt und nicht vorgegeben. Zwischen ihnen herrscht Gleichberechtigung, kein Machtgefälle wie zu den Eltern oder Lehrern. In diesem Klima können sich Jugendliche am besten über Sexualität, Partnerfindung oder Eltern-Kind-Konflikte austauschen. Im Freundeskreis können Kooperationsfähigkeit und eine grundsätzliche Demokratiefähigkeit erworben bzw. eingeübt werden.

In Fragen des Kleidungs- und Ausdrucksstils sowie in Formen des Miteinander- Umgehens (Fairness) üben Freunde den größten Einfluss auf die Wertorientierung – insbesondere im Blick auf soziale Werte – der Jugendlichen aus!⁵

⁴ Konkret lauteten die zu bewertenden Aussagen: „Mir persönlich ist es wichtig, dass ich ... meine berufliche Zukunft ernst nehme, bei Konflikten mit anderen Menschen fair bin, meinen eigenen Lebensstil entwickle, mit Geld richtig umgehen kann.“ Die Bewertung erfolgte auf einer Skala von 0 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll zu).

⁵ Zur Erfassung der Freundesnormen wurde konkret Folgendes erfragt: „Meinem besten Freund/-in ist es wichtig, dass ich ... meine berufliche Zukunft ernst nehme, bei Konflikten mit anderen Menschen fair bin, meinen eigenen Lebensstil entwickle, mit Geld richtig umgehen kann.“ Das Ergebnis der Befragung ist eindeutig: An erster Stelle steht der Wert der Fairness, ihm folgen mit einigem Abstand, aber etwa in gleicher Ranghöhe, die Werte, die sich auf Beruf und Lebensstil beziehen; den vierten Platz nimmt der Wert Sparsamkeit ein.

Eltern

Eltern und Freunde, so ein weiteres, überraschendes Ergebnis, werden in den meisten Fällen nicht als konkurrierende, sondern als ergänzende Sozialisationsinstanzen erfahren.⁶ Von einem Generationenkonflikt hinsichtlich der Werteorientierung kann heute eigentlich kaum noch die Rede sein. Jugendliche orientieren sich durchaus an den Positionen ihrer Eltern, insbesondere hinsichtlich der Werte Berufsvorbereitung, Fairness, Sparsamkeit und eigener Lebensstil (in der Reihenfolge des Untersuchungsergebnisses).⁷

Eltern geben ebenso wie Freunde und Gleichaltrige soziale Standards mit, die in das Wertinventar integriert werden. Ein Unterschied besteht lediglich insofern, als in der Kindheit der Einfluss durch die Eltern klar dominiert, dieser aber in der Jugendzeit durch die Peer Groups allmählich relativiert wird (im Sinne einer Ergänzung oder Erweiterung). Das deckt sich im übrigen mit älteren Untersuchungen aus dem Bereich der Moralpsychologie und Moralpädagogik.⁸

3. Werte im Wandel

Im Anschluss an die „Reinders-Studie“ ist das Urteil berechtigt: Von einem Werteverlust, gar von einem Werteverfall kann keine Rede sein. Wohl aber von einem Wertewandel. Doch worin liegen dessen Ursachen?

Sie sind in einem hochkomplexen Gefüge verschiedener gesellschaftlicher, kultureller, politischer und wirtschaftlicher Veränderungen angesiedelt, deren feststellbare Beschleunigung des sozialen Wandels den Prozessen der Sedimentierung und Traditionsbildung tragender Wertmuster als konstitutive Momente sozialer Lebenswirklichkeit nicht mehr genügend Raum lassen.⁹ Unter dem Schlagwort „Flexibilität“ scheint sich Veränderlichkeit im Zuge der Modernisierungsdoktrin selbst als Wert etabliert zu haben. Durch die pluralistische Vielfalt der Wertangebote ist das gelebte Ethos in Bewegung geraten. Unterschiedliche Menschenbilder und Werte, die miteinander in Konkurrenz treten, führen nicht selten zu Wertkonflikten, deren „Lösung“ manches Mal in einer Wertrelativierung gesucht wird. Wenn

⁶ Dies wird durch vier analog aufgebaute Fragen erwiesen: „Meinen Eltern ist es wichtig, dass ich ... meine berufliche Zukunft ernst nehme, bei Konflikten mit anderen Menschen fair bin, meinen eigenen Lebensstil entwickle, mit Geld richtig umgehen kann.“

⁷ Von der Einschätzung der Jugendlichen hinsichtlich der elterlichen Erwartungen weicht aber die tatsächliche Orientierung an den elterlichen Wertvorstellungen ab. Faktisch richten sich Jugendliche nämlich am stärksten an den elterlichen Wertorientierungen hinsichtlich Sparsamkeit und Fairness aus.

⁸ Besonders bedeutsam geworden sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Jean Piaget (1896-1960), Lawrence Kohlberg (1927-1987) und Franz Scholz (1909-1998); vgl. dazu auch P. Fonk, Das Gewissen. Was es ist- wie es wirkt- wie weit es bindet, Kevelaer 2004, S. 174-187.

⁹ Vgl. G. Beirer, Wert, Tugend und Identität: zur Gestaltung und Vermittlung sozialer Kompetenz, in: V. Eid/A. Elsässer/G.W. Hunold (Hg.), Moralische Kompetenz, Mainz 1995, 76-116, S. 76 f.

die eigenen Werte und Wertkonzepte in Frage gestellt werden, deckt diese Hinterfragung nicht nur die Plausibilität der eigenen Einsichten und Orientierungen auf. Sie kann sich auch in einer existentiellen Verunsicherung und tief greifenden Orientierungskrise manifestieren. Die pluralistische „Überproduktion an Werten“ und das weitgehend offene Orientierungsangebot führen zu einem Zwang permanenter ethischer Improvisation, da objektive Kriterien zur Wert- und Lebenswahl abhanden gekommen sind beziehungsweise ihrer Legitimation durch eine zum chronischen Dauerzustand gewordene infrage stellende Relativierungstendenz beraubt worden sind. Die Verweigerung der Annahme allgemein verbindlicher Orientierungen und Maßstäbe für das eigene Handeln bedingt dann aber das Aufkommen jener neuen und für pluralistische Gesellschaften typischen Tendenz, die mit dem Begriff „Individualisierungsschub“ treffend bezeichnet ist. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim definieren den gegenwärtigen Individualisierungsprozess wie folgt: „Die Biographie der Menschen wird aus traditionellen Vorgaben und Sicherheiten, aus fremden Kontrollen und überregionalen Sittengesetzen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das

Handeln jedes Einzelnen gelegt.“¹⁰ Bestehende Institutionen werden in Frage gestellt und als nicht mehr zeitgemäß empfunden. Man verabschiedet sich still von ihnen. Nicht mehr die gesellschaftlich vorgeschriebene oder erwartete Lebensgestaltung wird als verbindliche Richtschnur akzeptiert, sondern die ganz individuelle Selbstverwirklichung wird zum obersten Lebensziel, das man als „Live-Designer“¹¹ eigenständig und selbstbestimmt zu erreichen sucht. Dieses Lebensziel wird auf beruflicher Ebene, aber ebenso in den Bereichen von Freizeit, Konsum, Partnerschaft, Ehe und Familie verfolgt. Neben dem Wert der Selbstverwirklichung haben in der Gesellschaft des 20. und 21. Jahrhunderts materielle Werte zunehmend Konjunktur erhalten. Diese veränderte Einstellung verbindet sich häufig mit der so genannten „Anything goes“-Mentalität, der Überzeugung, dass alles machbar sei.

Die zunehmende Autonomisierung der Lebensweise hat zweifellos eine zunehmend größer werdende Auswahl an Möglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten, zur Folge. Hans-Ludwig Schmidt spricht in diesem Zusammenhang vom „Prinzip der Optionserweiterung, d.h. der immer größeren Vielfalt an Möglichkeiten zur Auswahl, die sich

¹⁰ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, Riskante Chancen Gesellschaftliche Individualisierung und soziale Lebens- und Liebesformen, in: Dies., Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a. M., S. 12.

¹¹ H.-P. Buba, Stirbt der Pascha aus? Neues Selbstverständnis der Frauen und seine Auswirkungen auf Ehe und Familie, in: Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung (AKF) e. V. (Hg.), Aktuelle Entwicklungen im Eheverständnis. Beiträge zur Familienkultur (Bericht Nr. 30), Bonn 1992, S. 11.

auf (fast) alle Bereiche des Lebens erstreckt“¹². Die deutschen Bischöfe bringen denselben Sachverhalt auf eine noch pointiertere Formulierung: „Normalbiographie verwandelt sich in Wahlbiographie.“¹³

Tendenzaussagen wie diese sind gewiss hilfreich zur Verdeutlichung von markanten Veränderungen, doch gleichzeitig neigen sie zu Vereinfachungen und Überzeichnungen. Denn tatsächlich gibt es nur selten Personen, die entweder die traditionellen, bisher dominierenden, oder aber die neuen, im Aufwärtstrend liegenden „modernerer“ Werte in Reinkultur vertreten. Infolge der Verwurzelung der meisten Angehörigen der pluralistisch-differenzierten, modernen Gesellschaft in unterschiedlich ausgeprägten Lebensbereichen, verstärkt durch Globalisierung und eine ausufernde Flut massenmedial ausgebreiteter, vielfach inkonsistenter Informationen befindet sich die Mehrheit der Bevölkerung in einer labilen Situation der „Wertemischung“¹⁴. Anders gesagt: Viele Menschen sind dementsprechend Träger gemischter, teilweise widersprüchlicher Wertorientierungen, in denen im Sinne einer komplexen

Gemengelage alte und neue, konservative und moderne Werte gemeinsam auftreten. Für eine realitätsgerechte Erfassung des gegenwärtigen Wertewandels und der komplexen Wertemischung, die dem Alltagshandeln der meisten Menschen zugrunde liegt, hat Helmut Klages eine differenziertere Typologie entwickelt und fünf, seiner Meinung nach repräsentative Wertetypen herausgearbeitet, welchen sich die Bevölkerung Deutschlands seiner Meinung nach „fast vollständig zurechnen lässt“¹⁵. Mit Blick auf die von ihm empirisch ermittelten Dimensionen des Wertewandels hat er drei Gruppen von Werten herausgearbeitet: *erstens* Pflicht- und Akzeptanzwerte, *zweitens* hedonistisch-materialistische Selbstentfaltungswerte und *drittens* idealistische Selbstentfaltungswerte. Diese drei Gruppen von Werten lassen sich – in unterschiedlicher Verteilung und in unterschiedlicher Rangfolge – in allen fünf Wertetypen nachweisen.¹⁶ Dementsprechend zählt Klages zu Typ 1, die Konventionalisten, bei denen Pflicht- und Akzeptanzwerte hohe Rangplätze einnehmen, die übrigen Wertebereiche hingegen niedrig aus-

¹² H.-L. Schmidt, „...in guten und in bösen Tagen...“. Ehe-Partner unterwegs, in: St. E. Müller/E. Möde (Hg.), Ist die Liebe noch zu retten? Brennpunkt Partnerschaft, Sexualität und Ehe, Münster 2004, S. 47.

¹³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Auf dem Weg zum Sakrament der Ehe. Überlegungen zur Trauungspastoral im Wandel (Die deutschen Bischöfe 67), Bonn 2000, S. 14.

¹⁴ Vgl. K.-H. Hillmann, Wertewandel. Ursachen – Tendenzen – Folgen, Würzburg 2003, S. 285.

¹⁵ H. Klages, Werte und Wertewandel, in: B. Schäfers/W. Zapf (Hg.), Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen 1998, S. 698-709, S. 706.

¹⁶ Vgl. H. Klages, Werte und Wertewandel, in: B. Schäfers/W. Zapf (Hg.), Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen 1998, S. 698-709, hier: S. 706f.

geprägt sind. Der Anteil der Konventionalisten, denen vorwiegend ältere Menschen angehören, ist permanent im Rückgang begriffen.

Typ 2, die perspektivenlosen Resignierten, die sich vornehmlich aus einer Bevölkerungsschicht rekrutieren, deren Werteverlust durch mangelnde Lebenserfolge bedingt wurde. Ihr Merkmal ist die Suche nach sozialen Nischen, in denen sie möglichst unbehelligt von gesellschaftlichen Veränderungen existieren können.

Typ 3, die aktiven Realisten, bei denen alle drei Wertebereiche zu einer relativ ausgewogenen Wertesynthese vereinigt wurden. Sie reagieren auf die verschiedenartigsten Herausforderungen vorwiegend pragmatisch, sind überdurchschnittlich erfolgsorientiert und weisen ein hohes Niveau von Eigenaktivität auf. Infolgedessen haben sie verhältnismäßig wenig Schwierigkeiten, sich in der von schnellem Wandel geprägten modernen Gesellschaft zurechtzufinden.

Typ 4, die hedonistischen Materialisten („Hedomats“), bei denen die hedonistisch-materialistischen Selbstentfaltungswerte hoch, die übrigen Werte hingegen niedrig ausgeprägt sind. Besonders unter jüngeren Menschen zeigt dieser Wertetyp eine anwachsende Tendenz. Zu den hervorstechenden Merkmalen zählt auch eine auffällige Unlustintoleranz, das heißt die man-

gelnde Bereitschaft oder Fähigkeit, Dinge zu tun, die mit längerfristiger Anstrengung verbunden sind. Wenn die eigenen Interessen berührt werden, scheut diese Gruppe auch nicht vor der Übertretung gesellschaftlicher Normen zurück und nimmt es durchaus in Kauf, wo nötig, die Interessen anderer Menschen zu verletzen.

Typ 5, die nonkonformen Idealisten, deren Anteil in der Bevölkerung gegen Ende der 1980er Jahre – besonders unter jüngeren Menschen – seinen Höhepunkt erreicht hatte. Seither ist er kontinuierlich rückläufig. Im Blick auf individuelle Emanzipation und gesellschaftliche Egalität der Menschen präsentieren sie sich als starke Modernisierungsbejaher, sind aber gleichzeitig in hohem Maße frustrationsanfällig und eher hilflos, wenn es darum geht, die alltäglich erlebbaren, von belastungsreichen Anpassungsanforderungen und Zwängen geprägte Alltagswirklichkeit der Modernisierung zu bewältigen.

Man kann der von Klages herausgearbeiteten Typologie der Wertetypen entgegenhalten, sie sei zu wenig differenziert und müsste noch weitere Kategorien berücksichtigen.¹⁷ Andererseits ist zu bedenken, dass eine Typologie, die alle denkbaren oder faktisch vorkommenden Wertekombinationen erfasst, überdifferenziert und damit als Analyseinstrument schlichtweg unbrauchbar wäre.

¹⁷ Eine weitere Typologie, die nach Meinung des Verfassers ebenfalls in geeigneter Weise die gesellschaftliche Realität abbildet, geht auf Gisela Maag zurück, die zwischen Werttraditionalisten, -modernisten, -pluralisten und -minimalisten unterscheidet, vgl. G. Maag, *Gesellschaftliche Werte. Strukturen, Stabilität und Funktion*, Opladen 1991, S. 197f.

4. Das breite Spektrum der Werte

Es fällt auf, dass der Wertebegriff bisher weniger erklärt als einfach vorausgesetzt wurde. Das hat durchaus einen gewissen Sinn, weil dieser Begriff zunächst im Sinne einer Arbeitshypothese eingeführt wurde und erst im Zuge dieser Ausführungen definitorisch erhellt werden soll. Deshalb ist es hilfreich, sich den semantischen Gehalt des Wertbegriffs beziehungsweise die verschiedenen Formen seines Gebrauchs in einer kurzen, aber in unserem Zusammenhang hinreichend genauen Übersicht vor Augen zu führen.

Das Wort „Wert“ ist erst im 19. Jahrhundert zu einem Grundbegriff der Ethik geworden.¹⁸ Dort bezeichnet er das, was wir als gut und erstrebenswert ansehen und was unser Leben in materieller, sozialer, geistiger, ästhetischer oder religiöser Hinsicht bereichert. In all diesen Fällen richtet der Mensch sein Handeln auf Güter aus, die er verwirklichen oder besitzen will.

Werte und Normen prägen die Entscheidungen, Handlungen und das

Verhalten der Mitglieder einer Gruppe bzw. der Gesellschaft und bestimmen deren Kooperationsfähigkeit und somit auch ihren Erfolg. Werte als zentraler Punkt der Ethik lenken die Aufmerksamkeit der Menschen und dienen dem Handeln als Zweck und als Maßstab. Jedes menschliche Streben wird erst dann als sinnvoll betrachtet, wenn es Wertehalte anstrebt.

Werte bieten somit grundlegende Orientierungsmaßstäbe und bilden die Basis des Vertrauens und der Glaubwürdigkeit innerhalb einer Gruppe und in der Gesellschaft. Sie sind jene „Leitvorstellungen“, die dem Menschen ermöglichen, über sein eigenes Verhalten und auch das seiner Mitmenschen nachzudenken, dieses zu beurteilen und zu bewerten.

Nach der klassischen Definition von Kluckhohn werden Werte als „Auffassung vom Wünschenswerten, die explizit oder implizit sowohl für ein Individuum oder für eine Gruppe kennzeichnend ist, und welche die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst (...)“¹⁹, bezeichnet. Ein Wert ist also die Vorstellung von etwas, das begehrt, erstrebt, respektiert, bewundert oder ver-

¹⁸ Vgl. P. Fonk/B. Irrgang, *Desiderate der Inhaltlichkeit. Ein problemgeschichtlicher Essay zu Ursprüngen und Chancen der modernen Wertphilosophie*, in: H.M. Baumgartner/B. Irrgang (Hg.), *Am Ende der Neuzeit. Die Forderung eines fundamentalen Wertwandels und ihre Probleme*, Würzburg 1985, S. 119-154: Der Wertbegriff entstammt ursprünglich der Ökonomie und bezeichnet dort den materiellen Wert einer Sache oder einer erbrachten Leistung, das heißt den Gebrauchswert, Arbeitswert oder Mehrwert. Erst im 19. Jahrhundert ist er zu einem Zentralbegriff der Ethik avanciert und hat in kurzer Zeit den seit der Antike gebräuchlichen Begriff des Gutes (griech.: *agathon*; lat.: *bonum*) weitgehend verdrängt.

¹⁹ C. Kluckhohn, *Values and Value-Orientations in the Theory of Actions: An Exploration in Definition and Classification*, in: T. Parsons/E.A., Shils (Hg.), *Toward a General Theory of Action*, New York 1962, S. 388-433, S. 395.

ehrt wird und innerhalb eines sozialen Systems allgemeine Anerkennung erlangt hat.²⁰

Werte lassen sich zu Zielen umformulieren bzw. konkretisieren und beschreiben somit Präferenzen und Prioritäten bezüglich verschiedener möglicher Ziele und Verhaltensweisen.²¹ Entsprechend wird zwischen verschiedenen Typen von Werten unterschieden. Der Soziologe Karl-Heinz Hillmann, Verfasser eines Standardwerks zum Thema des Wertewandels, unterscheidet mindestens sechzehn Kategorien von gesellschaftlich relevanten Werten bzw. Wertorientierungen: 1.Grundwerte, 2.prosoziale Werte, 3.Anstands- und Höflichkeitswerte, 4.bürgerliche Tugenden, 5.Arbeits- und Berufswerte, 6.materialistische Wertorientierungen, 7.hedonistische Wertorientierungen, 8.individualistische Wertorientierungen, 9.familienorientierte Wertvorstellungen, 10.konservative Wertorientierungen, 11.ethnisch-nationale Wertorientierungen, 12.religiöse Wertorientierungen, 13.asketische Tugenden und Moralvorstellungen, 14.idealistisch-nichtmaterialistische Wertorientierungen, 15.ökologische Wertorientierungen und 16.politische Wertorientierungen.²² Abgesehen davon, dass Hillmanns Auflistung einem gewissen Zufallsprinzip folgt und gewisse Unschärfen in der Begriffsverwendung enthält²³, ist sie doch gut geeignet, die Breite des Spek-

trums aufzuzeigen, innerhalb dessen der Wertebegriff verwendet wird.

Da diese Untersuchung aber nicht dem Interesse empirischer Vollständigkeit folgt, sondern eine systematische Klassifizierung des Wertebegriffs anstrebt, soll als oberstes Abgrenzungskriterium die Unterscheidung zwischen Relativität und Absolutheit dienen. Anhand dieser Kategorisierung in objektgerichtete Werte und Idealwerte, welche die höchsten Güter darstellen, kann eine Identifizierung der Werttypen vorgenommen werden:

Objektgerichtete oder auch materielle Werte sind Werte, die eine relative Bedeutung im Hinblick auf höhere Werte besitzen oder Mittel zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse bzw. Erreichung übergeordneter Ziele sind (z.B. Kapital, sichere Autos, gelungene Architektur). Aus diesem Grund leitet sich ihre Qualität aus dem Bezug auf höhere Werte ab.

Bei instrumentellen oder ideellen Werten spricht man von Werten mit einer eigenen intrinsischen Qualität. Sie können sowohl um ihrer selbst Willen angestrebt werden oder auch der Erreichung höherer Werte oder Güter dienen. Beispiele ideeller Werte sind Wissen, Wohlbefinden, Freundschaft, Tugenden oder Religion.

Ethische Werte beschreiben schließlich die höchsten Güter oder letzte Ziele menschlicher Existenz, auf die der

²⁰ A. Kleinfeld, Wertemanagement als Beitrag zu gelingenden Merger&Acquisition-Prozessen, in: J. Wieland, Handbuch Wertemanagement, Hamburg 2004, S. 102-125.

²¹ Vgl. ebd., S. 44

²² K.-H. Hillmann, Wertewandel. Ursachen – Tendenzen – Folgen, Würzburg 2003, S. 187-279.

²³ Die Unterscheidung zwischen Werten, Wertorientierungen und Tugenden wird nicht klar erkennbar.

Mensch von Natur aus ausgerichtet ist bzw. die er anstrebt. Beispiele für diese höchsten Werte sind Freiheit, menschliche Würde, Liebe und Gerechtigkeit. Die Idealwerte dienen als Maßstab zur Begründung ethischer Werte und Normen und zur Bewertung bestehender Handlungen als ethisch bzw. als moralisch gerechtfertigt. Mit einem Satz: Achtung der Personwürde des Menschen, Gleichheit aller Menschen sowie Gerechtigkeit und Liebe zählen als unverzichtbare Werte²⁴, „welche die Freiheit des Menschen unbedingt beanspruchen“²⁵.

Von dieser Einsicht, dass die Werte oder Güter, mit denen Menschen in ihrem täglichen Handeln konfrontiert werden und zwischen denen sie sich nicht selten entscheiden müssen, auf unterschiedlichen Ebenen ethischer Verbindlichkeit liegen können, wurde in den 1970er Jahren die Debatte um die so genannten Grundwerte in Staat und Gesellschaft geleitet. Es ging im Kern um die Frage, welche Werte für den Bestand des demokratischen Verfassungsstaates unverzichtbar und von daher unbedingt schützenswert sind. Im Gegenzug war damit die Frage aufgeworfen, welche zeitgeschichtlichen Wertungen immer noch im Rang von Leitvorstellungen des politischen und gesellschaftlichen Handelns stehen, von denen es sich bei genauer Betrachtung zeigt, dass sie keine absolute Gültigkeit beanspruchen können, geschichtlich überlebt und von daher verzichtbar sind. Im Hintergrund der Diskussion standen zwei Gesetze, mit

denen der Staat auf die veränderte gesellschaftliche Lage und die neuen politischen Herausforderungen reagieren musste. Da ist zum einen der „Radikalerlass“ zu nennen, der in der damaligen Bundesrepublik Deutschland die Wogen politischer Auseinandersetzung stark ansteigen ließ: Um die Revolutionsbestrebungen der Neuen Linken und antiautoritärer Protestbewegungen abzuwehren, wurde am 28. Januar 1972 der Extremistenbeschluss der Bundesrepublik und der Länderchefs verabschiedet und anschließend zum Erlass erhoben – dem „Radikalerlass“. Sein Ziel war es, jene Personen, die Zweifel erweckten, ob sie sich positiv zum Grundgesetz bekennen und verlässlich für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einsetzen, vom öffentlichen Dienst und vor allem von der Beamtenlaufbahn fern zu halten. Er betraf vor allem junge Akademiker, die bei Demonstrationen und politischen Auseinandersetzungen in Erscheinung getreten waren oder Organisationen angehörten, die als verfassungsfeindlich eingestuft wurden. Da viele der politisch radikal engagierten Akademiker sich auf eine spätere Tätigkeit im Staatsdienst ausgerichtet hatten, traf sie dieser Erlass besonders hart und wurde als „Berufsverbot“ heftig diskreditiert.

Zum anderen ist als Anlass der Grundwertedebatte der 1970er Jahre an die damals heftig diskutierte Reform des Paragraphen 218 StGB hinzuweisen. Die Änderungsvorschläge, die damals im Raum standen, reichten von der er-

²⁴ Vgl. P. Fonk, Handeln aus christlicher Verantwortung. Einführung in die Theologische Ethik (Theologie im Fernkurs/Grundkurs, Lehrbrief 23) Würzburg 2007, S. 39.

²⁵ Ebd., S. 39.

satzlosen Streichung, das heißt völligen Straffreiheit der Abtreibung, bis zur Umwandlung in eine Fristenlösung, derzufolge das ungeborene Kind in den ersten drei Monaten der Schwangerschaft nicht unter dem Schutz des Strafrechts stehen sollte. Nicht zuletzt durch das starke Engagement der Kirchen wurde keiner dieser Vorschläge zu einem neuen Gesetz erhoben. Stattdessen wurde nach der Wiedervereinigung in den alten Bundesländern bis zum 1. Oktober 1995 die „Indikationenlösung“ praktiziert.

Im Hinblick auf das Problem der Werte ergab sich aber letztlich eine paradoxe Situation:

Soweit es die Fernhaltung jener Gruppe junger Akademiker, die unter die Bestimmungen des Radikalenerlasses fielen, vom öffentlichen Dienst und der Beamtenlaufbahn betraf, herrschte innerhalb der sozialliberalen Regierungskoalition – und auch der CDU/CSU Fraktion – Konsens in der Frage, welche Werte als unbedingt schützenswert, weil für die Demokratie konstitutiv, zu behandeln seien. Als allgemein anerkannte Grundwerte des demokratischen Verfassungsstaates können demnach die Würde und Freiheit der menschlichen Person, Frieden, Gerechtigkeit und Solidarität gelten, denen elementare Institutionen wie die Rechtsordnung, den Staat und die Demokratie gleichberechtigt zur Seite stehen. Offensichtlich bestand innerhalb der damaligen Bundesregierung zumindest weitgehend auch Konsens hinsichtlich der Auffassung, dass es nicht ausreicht, Werte in

wohlgesetzten Worten zu beschreiben, damit sie auch praktisch gelten. Die konkreten Entscheidungen und Handlungen der einzelnen Mitglieder werden auf der sachlichen und der zwischenmenschlichen Ebene erst durch Normen verbindlich geregelt. In ihnen drückt sich die Verbindlichkeit der herrschenden Moral aus, die erst durch die Befolgung von Normen verwirklicht wird.²⁶

Unter Norm (lat. norma) werden Maßstäbe und Vorschriften verstanden, welche die Einstellungen und das Verhalten von Menschen regeln. Sie können in Form von Ge- oder Verboten vorliegen²⁷ und zielen auf eine Konkretisierung der Werte durch Handlungsaufforderungen ab. Werte sind unbewusste oder bewusste Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich die Individuen oder Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen. In einem Satz gesagt: Werte müssen auch normiert werden, um sie gegebenenfalls gegen Widerstände durchzusetzen und auf Dauer ihre Geltung sicher zu stellen.

Doch was im Falle des Radikalenerlasses noch mit hinreichender Überzeugungskraft vermittelbar erschien, stieß beim zweiten aktuellen Anlass, der Reform des Paragraphen 218, schon damals auf einen bereits brüchig gewordenen Konsens. Als der Theologe Karl Lehmann anlässlich der Diskussion über die neuen strafrechtlichen Bestimmungen zum Schwangerschaftsabbruch auf der Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken am 5. und 6.

²⁶ Vgl. K. Berkel/ R. Herzog, Unternehmenskultur und Ethik, Heidelberg 1997, S. 71f.

²⁷ Vgl. ebd., S. 47.

November 1976²⁸ die Hochrangigkeit bestimmter christlicher Werte wie Würde und Freiheit der menschlichen Person, Gewissensfreiheit, Wahrheit, Frieden, Gerechtigkeit, Nächstenliebe und Solidarität hervorhob, konnte er sich breiter Zustimmung sicher sein, handelt es sich hierbei doch nicht um exklusiv christliche Werte, sondern um jene identitätsstiftende Basis, an deren allgemeiner Geltung die Existenz des demokratischen Verfassungsstaates hängt. Hinsichtlich der konkreten Wertschätzung einzelner Bereiche des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs, insbesondere des Schutzes ungeborenen Lebens, wies das tragende Fundament des Konsenses allerdings erhebliche Risse auf. Das war in einer viel beachteten Rede zum Thema „Ethos und Recht in Staat und Gesellschaft“ deutlich geworden, die der damalige Bundeskanzler Helmut Schmidt im Rahmen einer Vortragsreihe der Katholischen Akademie in Hamburg gehalten hatte.²⁹ Zwar legte Schmidt zu Beginn seiner Rede das zu erwartende staatsmännische Bekenntnis zum Grundgesetz, dem unbedingten Schutz der Menschenwürde und den verfassungsrechtlich garantierten Grundrechten ab, die – das wurde völlig zutreffend festgehalten – zunächst Abwehrrechte sind. Warum allerdings diese Abwehrrechte, die etwa die Unantastbarkeit der Menschenwürde und den Schutz des menschlichen

Lebens garantieren sollen, für ungeborene Menschen nicht gelten sollen, wurde von Helmut Schmidt an keiner Stelle seiner Rede thematisiert. Es sei denn, man würde den common sense zum alleinigen Maßstab der sittlichen Legitimität eines Wertes erklären und damit die Normativität des Faktischen in den Rang eines ethischen Arguments erheben wollen. Zumindest liegt die Annahme, dass die Mehrheitsmeinung im moralischen Sinne stilbildend sein solle, in der Konsequenz einer der Kernaussagen seiner Rede: „Der demokratische Staat hat die Werthaltungen und die sittlichen Grundhaltungen nicht geschaffen. Er findet sie vielmehr in den einzelnen und in der Gesellschaft vor und muss bei seinem Handeln dort anknüpfen. Das heißt, der demokratische Staat lebt von ihm vorgegebenen Werten und Werthaltungen. Er hat sie nicht geschaffen, er kann ihren Bestand nicht garantieren, ohne seine Freiheitlichkeit in Frage zu stellen.“³⁰

Wenige Sätze später wird dasselbe Argument noch einmal vorgetragen und sogar noch verschärft: „Die Rechtsordnung des demokratisch verfassten Staates muss sich grundsätzlich an dem tatsächlich in den Menschen vorhandenen Ethos orientieren – und zwar unabhängig davon, ob diese Orientierung allen normativen Anforderungen entspricht, die von einzelnen Personen oder Gruppen erhoben werden. Das Recht kann nur begrenzt in

²⁸ Vgl. K. Lehmann, Versuch einer Zwischenbilanz der Grundwertediskussion. Vorgelegt auf einer Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken am 5./6. November 1976, in: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977, S. 159-172, hier: S. 159f.

²⁹ Vgl. H. Schmidt, Ethos und Recht in Staat und Gesellschaft, in: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977, S. 13-28.

³⁰ Ebd., S. 20.

ein Spannungsverhältnis zum tatsächlich in der Gesellschaft vorhandenen Ethos treten.³¹

Allerdings verschwieg der damalige Bundeskanzler, wo denn diese Grenze der zum gesellschaftlichen Mainstream zumutbaren Spannung verläuft – ob sie normativ festgelegt sei oder vom pragmatischen Kalkül des Kampfes um die Stimme des Wählers diktiert werde. Damit machte er seine Position in hohem Maße angreifbar und setzte sich dem beißenden Spott des damaligen Oppositionsführers Helmut Kohl, der Bundeskanzlerverkürzte Politik auf eine Mischung aus Demoskopie und Technologie³², einigermaßen ungeschützt aus. Tatsächlich hatte er Kohl für dessen noch weiter gehende Kritik, dass der Staat weder der Notar von Mehrheitsmeinungen noch das Herrschaftsinstrument sei, um die Wertvorstellungen der jeweiligen Mehrheit durchzusetzen³³, eine hochwillkommene Steilvorlage geliefert. So gesehen hatte der damalige Oppositionsführer mit der abschließenden Feststellung, die Frage nach den Grundwerten lasse sich nicht positivistisch durch Verweis auf die bloße Faktizität der Gesellschaft geben³⁴, den entscheidenden Schwachpunkt in Schmidts Argumentation offen gelegt. Man muss der sicher berechtigten Kritik allerdings entgegen halten, dass

Schmidts leidenschaftliches Insistieren auf eine pluralistische Gesellschaft, in der es schon von der Sache her keine volle Identität der Werthaltung aller Beteiligten geben könne³⁵, in engem Zusammenhang mit der deutschen Geschichte im zwanzigsten Jahrhundert zu sehen ist. Aus den Erfahrungen mit der Nazi-Diktatur und – in den neuen Bundesländern – mit der Herrschaft der kommunistischen Parteien hatten demokratische Politiker die Lehre gezogen, dass der Staat keine bestimmte Wertordnung unter Ausschluss anderer Wertordnungen zur allein verbindlichen erklären dürfe.³⁶ Beide Beispiele können als historischer Beweis für das Diktum von Helmut Klages gelten, dass am ehesten in modernen totalitären Herrschaftssystemen deutliche Tendenzen einer „Wertplanung“ oder gar eines „Wertemanagements“ hervorgetreten sind.³⁷ Wurden in der nationalsozialistischen Erziehung Werte wie Treue, Zucht, Ordnung, Wehrhaftigkeit und Opfer absolut gesetzt, und zwar als exklusiv rassistisch-völkische, nicht als kosmopolitische Werte, so setzte die kommunistische Moral als verinnerlichte Werte der sozialistischen Persönlichkeit Kollektivität und Sozialität, Internationalismus und Patriotismus, die durch vormilitärische Ausbildung und wehrpolitische Bildungs- und Erziehungsarbeit gezielt

³¹ Ebd., S. 21.

³² Vgl. H. Kohl, Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit, in: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977, S. 52 – 64., hier: S. 53.

³³ Vgl. ebd., S. 57.

³⁴ Vgl. ebd., S. 60f.

³⁵ Vgl. H. Schmidt, Ethos und Recht in Staat und Gesellschaft, in: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977, S. 13-28, hier: S. 16.

³⁶ Vgl. ebd., S. 19.

³⁷ Vgl. H. Klages, Handlungsrelevante Probleme und Perspektiven der soziologischen Wertforschung, in: H. Lenk (Hg.), Handlungstheorien interdisziplinär IV, München 1977, S. 291-306.

gefördert werden sollten, ganz oben. Die Einseitigkeit und Gefährlichkeit einer solchen Erziehung besteht darin, dass in dieser Werteskala jedes Regulativ fehlt und Wertbegriffe wie Toleranz, Liebe und Barmherzigkeit gar nicht vorkommen. Dann besteht allerdings die Gefahr, dass am Ende eine „Tyrannei der Werte“ steht, das heißt, dass selbst an sich ideale Werte zur Tyrannei neigen, weil jeder Wert sich durchsetzen will. Diese Gefahr wurde schon recht früh von Nicolai Hartmann, einem der Hauptvertreter der materialen Wertethik im zwanzigsten Jahrhundert, zugegeben.³⁸ Sein Eingeständnis wurde im Übrigen von dem (evangelischen) Theologen Eberhard Jüngel begeistert aufgenommen, um ihn gegen den Erstautor und damit gegen die materiale Wertethik als Ganze zu wenden.³⁹ Das Verdikt von der Tyrannei der Werte fand eigentlich erst durch die heftigen Attacken Jüngels weite Verbreitung und nährte ein allgemeines Misstrauen gegen die materiale Wertethik, das sich in den 1970er Jahren angesichts der Frage nach den unverzichtbaren Grundwerten für eine stabile Demokratie als nicht selten anzutreffende Hilflosigkeit in den Geisteswissenschaften zeigte. Auch diese Entwicklungslinie der philosophischen Ethik ist zu berücksichtigen, um die eher defensive Verhältnisbestimmung zwischen Staat und Wertordnung richtig einzuordnen: Da der demokratische Verfassungsstaat zu religiöser und

weltanschaulicher Neutralität verpflichtet sei, könne er sich nicht mit bestimmten ethischen Überzeugungen identifizieren und sei folglich auch nicht für die Durchsetzung der Grundwerte in der Gesellschaft zuständig.⁴⁰ Die Zuständigkeit dafür liege vielmehr in der Gesellschaft selber.

Die Gesellschaft ist freilich eine vage Adresse, so dass konkret die Vielzahl von Gemeinschaften, Institutionen und Gruppen mit unterschiedlichen Orientierungen angesprochen sind, die miteinander die Gesellschaft bilden und sich innerhalb der Gesellschaft um Einfluss bemühen. Unter diesen Gruppen komme allerdings den Kirchen eine besondere, zwar nicht ausschließliche, wohl aber tragende Bedeutung zu, wenn es um die Bewahrung und Bildung von ethischen Grundüberzeugungen gehe. Die Weigerung des Staates, diese Aufgabe zu übernehmen, erzeugt wohl nur deswegen kein ethisches Vakuum, weil das Mandat in die Hände der Kirchen gelegt wird, die gerade in der Erfüllung dieser Aufgabe – neben allem verdienstvollen Engagement in Caritas und Diakonie, das sie allerdings etwa mit dem Roten Kreuz und der Arbeiterwohlfahrt teilen – ihren gesellschaftlichen Grundauftrag wahrnehmen.

Zu Recht kommentierte Karl Lehmann diese Sicht der Zuständigkeiten in Sachen Grundwerte, dass damit die Kirche in eine exponierte Stellung erhoben

³⁸ Vgl. N. Hartmann, *Ethik* (1926), Berlin 1962, S. 576.

³⁹ Vgl. E. Jüngel, *Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen III*, Tübingen 1990, S. 97.

⁴⁰ Vgl. H. Schmidt, *Ethos und Recht in Staat und Gesellschaft*, in: G. Gorschenek (Hg.), *Grundwerte in Staat und Gesellschaft*, München 1977, S. 13-28, hier: S. 19 und 23.

werde, die zunächst zwar sehr schmeichelhaft klingt.⁴¹ Denn die Sorge um Moralität und Solidarität innerhalb einer Gesellschaft gehört zweifellos zu den wesentlichen Diensten, welche die Kirchen der Gesellschaft schulden. Dieser Auftrag der Kirchen darf jedoch nicht als Alibi für andere gesellschaftliche Gruppen oder gar für den Staat selber missbraucht werden, um sich von dieser Verpflichtung zu verabschieden. Es wäre in der Tat eine fatale Konsequenz aus der missverstandenen Forderungen nach religiöser und weltanschaulicher Neutralität des Staates, wenn man an die Kirchen eine Art Wächteramt über die Grundwerte in einer solchen Weise delegiert, dass man sie mehr oder weniger allein in die moralische Anwaltschaft für das bedrohte Humanum in der spätmodernen Gesellschaft drängt. Im Interesse einer stabilen Demokratie kann niemand im Ernst wollen, dass Ethik nur noch für ein bloßes Reservat der Kirchen gehalten wird – die Gesellschaft nicht und genauso wenig die Kirchen selbst, die sich zu Recht dagegen verwahren, als „Bundesagentur für Werte“ missbraucht zu werden, um der nicht selten anzutreffenden Erwartung zu entsprechen, „angesichts der Orientierungsunsicherheiten und der modernen Gesellschaft für deren Sozialkitt zu sorgen und ... auf diesem Felde funktionaler Relevanzzeugung zu punkten“⁴².

5. Verbindliche Werte für alle? Oder: Verba docent, exempla tra- hunt

Allerdings besteht der dringlichste Klärungsbedarf nicht hinsichtlich der unterschiedlichen Auffassungen über die Rolle der Kirchen in der Grundwertedebatte, auch nicht in der sicherlich berechtigten Zurückweisung einer Erwartungshaltung, die sie auf die Rolle eines „Wertelieferanten“ reduzieren möchte. Vorrangiger Klärungsbedarf ergibt sich zuallererst hinsichtlich des nicht selten vorgetragenen Zweifels, ob überhaupt eine Ethik genuin christlicher Prägung geeignet sei, ethisch hilfreiche Orientierungshilfen für eine Gesellschaft bereit zu stellen, zu deren wesentlichen Eigenschaften Globalität, Multikulturalität und Multioptionalität der konkreten Lebensgestaltung gehören.

Es lässt sich nicht leugnen, dass die Prägekraft, die vom Christentum ausgeht, nicht nur dem heutigen Europa, sondern der gesamten westlichen Welt in ihrer Vielgestaltigkeit einen unverwechselbaren Stempel aufgedrückt hat. Der Satz, dass Europa, wie es heute dasteht, ohne seine Kirchen, ohne seine Klöster, ohne die sakrale Kunst, ja auch ohne die Päpste und die Reformation gar nicht zu verstehen sei, kann mit ernsthaften Gründen wohl von niemandem bestritten werden. Gewiss wird der Kirche im

⁴¹ Vgl. K. Lehmann, Versuch einer Zwischenbilanz der Grundwertediskussion. Vorgelegt auf einer Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken am 5./6. November 1976, in: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977, S. 159-172, hier: S. 167.

⁴² P. Dabrock, „Es gibt kein richtiges Leben im falschen!“? Theologische Anmerkungen zur Erwartung gesellschaftlicher Wertebildung durch die Kirche, in: ETHICA 16 (2008), S. 195 -222, hier: S. 198.

Rückblick auf die Rolle, die sie zeitweilig in der europäischen Geschichte gespielt hat, manches Mal ein Schuldbekenntnis abverlangt werden; denn nicht immer war ihre Wirksamkeit frei vom Streben nach Ruhm, Macht und Einfluss. Andererseits war es aber auch die Kirche und die institutionell mit ihr verbundene Theologie, die das Gewissen Europas geschärft und den Stachel in das Fleisch der Selbstgenügsamkeit und Selbstgerechtigkeit getrieben hat. Jene, die privilegiert waren auf Grund ihrer Geburt und Standeszugehörigkeit, wurden wachgerüttelt durch das Evangelium des Jesus von Nazareth, der den Armen, den Bedrückten, den Trauernden, den Verfolgten, kurz: jenen, die auf der Schattenseite des Lebens standen, mit allem Ernst und Nachdruck versicherte, dass Gottes besondere Liebe und Fürsorge auf ihrem Leben ruht.

Zur christlichen Identität Europas gehört auch die Überzeugung, dass jedem Menschen Achtung gebühre, seine Würde unantastbar sei und jeder einen von Natur aus gegebenen Anspruch darauf habe, gerecht behandelt zu werden. Diese tief verwurzelten Werthaltungen verbinden sich zu ihrer dichtesten Konzentration in der Anerkennung der uneingeschränkten Geltung allgemeiner Menschenrechte. Sie können ebenso wenig wie die dauernd wache und bohrende Frage nach Wahrheit und Gerechtigkeit von Europas Identität abgezogen werden, ohne ihr etwas Wesentliches zu nehmen.

Der Verweis auf die Geschichte allein reicht aber nicht aus. Mit Recht könnten Skeptiker einwenden, dass die unbestrittenen historischen Verdienste des Christentums und des christlichen Ethos noch kein hinreichendes Qualifikations-

merkmal darstellen, um seine Tauglichkeit für eine Gesellschaft von morgen unter Beweis zu stellen. Was in der Vergangenheit gut war und sich bewährt hat, muss nicht unbegrenzt dauern und für alle Ewigkeit in die Zukunft hinein fortgeschrieben werden. Müsste man nicht ganz nüchtern und vorurteilsfrei die Frage stellen dürfen, ob eine zukünftige europäisch oder gar global orientierte Gesellschaft nicht auch ohne den Geist des Christentums und das in seinem Raum beheimatete Ethos vorstellbar wäre?

Von der Beantwortung dieser Frage hängt vieles ab – im Hinblick auf das Thema dieses Beitrags sogar alles. Gerade deshalb sollte sie so klar und eindeutig wie möglich sein und den Kern des Problems nicht rhetorisch umgehen. Zweifellos ist eine solche Gesellschaft, in der christliches Ethos keine oder bestenfalls nur noch eine historische Rolle spielt, *vorstellbar*. Die beiden Diktaturen in der deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts haben für sich schon gezeigt, dass in dieser Hinsicht kein Zweifel besteht. Nun ist aber das, was faktisch möglich ist, deshalb nicht gleich auch schon als erstrebenswert gerechtfertigt. Die Frage, ob eine solche Gesellschaft wie die soeben geschilderte somit auch *wünschenswert* wäre, könnte hingegen als Antwort ein eindeutiges Nein hervorbringen, zumindest dann, wenn diese Gesellschaft mit dem Anspruch auftreten will, eine demokratische zu sein. Diese lapidar klingende Feststellung mag im ersten Moment etwas unvermittelt in der Argumentation auftreten und eine gewisse Verlegenheit bereiten, weil der freiheitlich-demokratische Staat einerseits von seinem Selbstverständnis her weltanschaulich neutral ausgerichtet ist, andererseits aber auch die moder-

ne pluralistische Gesellschaft unabdingbar auf einen moralisch-ethischen Gesellschaftsvertrag angewiesen ist, wenn sie nicht auseinanderdriften will. Zur Beantwortung dieser heiklen Frage, woher denn eine explizit christliche Ethik ihre Legitimation nimmt, in einem sich selbst als weltanschaulich neutral verstehenden Staat an der Neubildung des brüchig gewordenen gesellschaftlichen Grundkonsenses beizutragen, hat der amerikanische Rechts- und Moralphilosoph John Rawls eine wichtige Überlegung eingeführt: Wenn ein Staat sich als *weltanschaulich neutral* begreift, so ist dieses Selbstverständnis etwas grundsätzlich anderes als die Aussage, der Staat verstehe sich auch in ethischer Hinsicht als *wertneutral*. Wäre das der Fall, dann hätte jener strenge Rechtspositivismus sich durchgesetzt, der die Geltung seiner Rechtsnormen nur auf das Faktum ihres gemäß der Verfassung eines Staates oder einer Gesellschaft formal richtigen Zustandekommens bezieht, ohne die Frage nach der materialen Gerechtigkeit dieser Normen zu stellen. Dass eine solche Auffassung in unhaltbare Aporien führen und für die Demokratie eine geradezu tödliche Bedrohung darstellen kann, liegt auf der Hand. Dazu steht jede naturrechtliche Form einer Rechtsgeltungstheorie, die selbstredend auch von der christlichen Ethik vertreten wird, in schroffem Gegensatz. Dieser Auffassung zufolge gibt es ein Ensemble *präpositiver*, d.h. jeder konkreten Rechtsordnung schon vorausliegender Normen, die unter dem Begriff

der Rechtsidee verschiedene Prinzipien wie Gerechtigkeit, Rechtssicherheit und Menschenwürde in sich vereinigen. An diese Position knüpfen auch die Überlegungen von John Rawls an, der in seiner Schrift „Die Idee des politischen Liberalismus“⁴³ die Vereinbarkeit von philosophischen und theologischen Postulaten, von Vernunft und Glaube oder anders gesagt: von einem säkularen, auf der Menschenrechtsidee basierenden Menschenbild mit der christlichen Überzeugung von der Personwürde und Gottebenbildlichkeit des Menschen aufzeigt. Um deutlich zu machen, dass wir einerseits mit dem Faktum des Pluralismus dauerhaft rechnen müssen, andererseits aber gerade der demokratische Verfassungsstaat einen ihn tragenden übergreifenden Konsens benötigt, führt Rawls den Gedanken eines sog. „overlapping consensus“ d.h. eines übergreifenden Konsenses ein. Dieser Grundkonsens, ohne den die Stabilität moderner Demokratien permanent gefährdet wäre, bedarf nach seiner Auffassung des Fundamentes von fünf tragenden Säulen, auf denen er aufruhet. „(1) Die politische Autorität muss die Rechtsstaatlichkeit und eine Konzeption des Allgemeinwohls respektieren, die das Gute jedes Bürgers umfasst; (2) Gedanken- und Gewissensfreiheit müssen garantiert werden, und dies schließt die Freiheit ein, seiner eigenen Konzeption des Guten zu folgen, vorausgesetzt, diese verletzt nicht die Grundsätze der Gerechtigkeit; (3) gleiche politische Rechte müssen gesichert sein, zusätzlich Versammlungs-

⁴³ J. Rawls, Die Idee des politischen Liberalismus, Aufsätze 1978-1989, hrsg. v. W. Hindsch, Frankfurt a. M. 1992.

und Pressefreiheit, das Recht, politische Parteien zu gründen, einschließlich des Gedankens einer loyalen Opposition; (4) faire Chancengleichheit und freie Berufswahl müssen vor dem Hintergrund verschiedener Optionen gewählt werden; und (5) allen Bürgern ist ein fairer Anteil an materiellen Mitteln zu sichern, so dass sie genügend unabhängig sind und ihre gleichen Grundrechte, Grundfreiheiten und Chancen zum eigenen Vorteil nutzen können“.⁴⁴

Diese Gedanken kann man nicht beiseite schieben und danach zur Tagesordnung übergehen. Wenn man sie weiterdenkt, führen sie zu folgenreichen Konsequenzen: Es geht darum, Konsensbestände zu bewahren sowie unveräußerbare moralische Grundüberzeugungen, unaufgebbare Werte auch für die Zukunft der demokratischen Gesellschaft zu sichern und zu bewahren. Deshalb muss allem politischen Meinungsstreit immer schon eine grundlegende Gemeinsamkeit im Sinne einer für alle verbindlichen Basis tragender Wertüberzeugungen vorausgehen.

Da eine solche Überlegung mit dem Einwand eines eurozentrischen Vorurteils zu rechnen hat, empfiehlt es sich, ihn interkulturell und induktiv zu widerlegen, weil ein Zeitalter der Globalisierung relevante Werte nicht nur der eigenen, im jüdisch-christlichen sowie im griechisch-römischen Boden verwurzelten Kultur, sondern auch den Kulturen Ägyptens, Indiens und Chinas entnimmt. Schon vor einigen Jahren hat der Tübinger Phi-

losoph Otfried Höffe den gelungenen Versuch unternommen, in äußerster Verdichtung die weltweit anzutreffenden Vorstellungen der Menschen hinsichtlich der zentralen Werte darzustellen, durch die eine Gesellschaft zusammengehalten wird.⁴⁵ Ein solcher, zwischen allen Kulturen unstrittig gültiger Kern findet sich etwa in der Goldenen Regel.⁴⁶ In unserer Alltagssprache hat sie sich als Volksweisheit etabliert: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg' auch keinem andern zu.“ In dieser Formulierung ist sie aber nicht nur missverständlich, sondern sogar falsch wiedergegeben; denn so wäre sie dem Standpunkt eines naiven Egoismus und einer weit verbreiteten Vergeltungsmoral („Wie du mir, so ich dir“) zum Verwechseln ähnlich. In den Schriften des Neuen Testaments begegnet sie uns allerdings in einer anders lautenden Formulierung. Im Matthäusevangelium heißt es: „Alles, was ihr von anderen erwartet, das tut auch für sie.“ (Mt 7,12). In ähnlichem Wortlaut begegnet sie uns im Lukasevangelium: „Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso für sie.“ (Lk 6,31). Diese beiden Fundstellen im Neuen Testament stellen nicht bloß eine geringfügige Nuance dar, sondern sie enthalten eine ganz andere Sinnspitze als die naiv-egoistische Vergeltungsmoral, die dem Motto folgt: „Wie du mir, so ich dir.“

Die Goldene Regel ist eine Grundnorm für das sittlich richtige Verhalten. Sie gibt uns ein erstes Kriterium an die Hand, mit dem wir überprüfen können, ob unsere

⁴⁴ Ebd., S. 321.

⁴⁵ O. Höffe, Werte für ein demokratisches Bildungswesen, in: FAZ v. 23. August 2004, S. 7.

⁴⁶ Vgl. P. Fonk, Handeln aus christlicher Verantwortung. Einführung in die theologische Ethik, Würzburg 2007, S. 49f.

Entscheidungen - besonders in Konfliktsituationen - prinzipiell als moralisch gelten können. Richtig verstanden müsste die angemessene Lesart daher wie folgt lauten: Verhalte dich einem anderen gegenüber so, wie auch du behandelt werden möchtest, wenn du dich in seiner Lage befändest. Jede Entscheidung, die diesem Überprüfungsmaßstab *nicht* standhält, ist ethisch absolut indiskutabel. Wer einem anderen etwas zumutet, was er selbst nicht bereit wäre zu akzeptieren, ist ein verantwortungsloser Egoist.

Die Goldene Regel erscheint nicht nur in der christlichen, sondern gleichermaßen in der jüdischen, in der islamischen und selbst in der chinesischen Ethik bei Konfuzius, des Weiteren aber auch z.B. in der antiken griechischen Philosophie und im indischen Nationalepos Mahabharata. Aufgrund ihres weltweiten Vorkommens kann man in ihr einen Beweis für die fundamentale Übereinstimmung aller Menschen hinsichtlich des sittlich Richtigen und zugleich ein entscheidendes Argument gegen den ethischen Relativismus sehen. Dieser behauptet nämlich, alle Moral sei grundsätzlich wandelbar und hänge nur von ihrem jeweiligen religiösen, kulturellen und geschichtlichen Kontext ab. Neuere Forschungen auf dem Gebiet der Vergleichenden Kulturanthropologie belegen jedoch überzeugend, dass die Menschen weltweit erstaunlich ähnliche Vorstellungen von den Kerngehalten der Moral haben.

Neben der Goldenen Regel nennt Höffe noch einen zweiten Wert, genauer: Komplex von Werten, der übereinstimmend in den unterschiedlichsten Kulturen und Epochen vorkommt: Mitleid, Hilfsbereitschaft und Wohlwollen beziehungsweise Nächstenliebe. So besteht eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der Ablehnung von Mord, Lüge, Vergewaltigung, Ehebruch, Totenschändung, religiöser Verunglimpfung, Inzest u.a.m. Als geboten erscheint hingegen über alle kulturellen Unterschiede gelebter Ethosformen hinweg Solidarität und Loyalität innerhalb der Familie, Respekt gegenüber den Alten, Fürsorge für Arme und Benachteiligte sowie das Einhalten von Verträgen und Versprechen.⁴⁷

Es gibt offenbar einen universal akzeptierten Kernbestand der Ethik, der sich auch in der abendländisch-christlichen Tradition niedergeschlagen hat: in der Ethik des griechischen Philosophen Aristoteles, bei den Kirchenvätern der Antike, in der einzigartigen Synthese von Philosophie und Theologie im christlichen Mittelalter, in der Neuzeit auf dem Höhepunkt der europäischen Aufklärung vor allem bei Immanuel Kant, dessen Vorstellungen von der Rückbindung von Recht und Gesetz an das moralische Kriterium oder den ethischen Grundwert der Gerechtigkeit bis heute nachwirken. Kant war es auch, der in das Zentrum seiner Ethik die unverrückbare Überzeugung vom absoluten Wert jedes einzelnen Menschen, der gegen keinen ande-

⁴⁷ Vgl. K. P. Rippe, *Ethischer Relativismus. Seine Grenzen – Seine Geltung*, Paderborn-München-Wien-Zürich 1993, 111f. Aus der Perspektive kulturenvergleichender Humanethologie: I. Eibl-Eibesfeldt, *Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten*, Kiel 1985, 62.

ren Wert abwägbaren Menschenwürde stellte.⁴⁸ Von Kant führt ein gerader Weg zu John Rawls. Im Anschluss an dessen „Theorie der Gerechtigkeit“⁴⁹ und den im Zentrum seines Verständnisses vom politischen Liberalismus stehenden Gedanken vom „overlapping consensus“⁵⁰ entwickelt Höffe *fünf Dimensionen* von Grundwerten, die er aus der (Universal)geschichte der Ethik ableitet. In diesen fünf Dimensionen sind alle relevanten Grundwerte unserer demokratischen Gesellschaft enthalten⁵¹:

Erste Dimension: Das basale und alle höheren Interessen des Menschen erst ermöglichende Interesse richtet sich auf das ganz schlichte Überleben. Dieses Interesse wird in der Wirtschafts- und Arbeitswelt abgedeckt, so dass der *ökonomischen* Dimension etwa folgende Werte angehören: Arbeitswille und Leistungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Kreativität sowie die Fähigkeit und der Wille, eine Berufskompetenz zu erwerben.

Zweite Dimension: Die *politische* und *soziale* Wertedimension garantiert die Erfüllung der zuerst genannten Dimension, weil sie diese an den grundlegenden Wert der Gerechtigkeit zurückbindet. Dieser wird in einer

Rechtsordnung durchgesetzt, welche die wechselseitige Anerkennung der Menschen untereinander als Personen gleicher Würde auf der Basis der Menschenrechte festschreibt. Eng mit der Gerechtigkeit hängt daher die Toleranz zusammen, die, stark vereinfacht gesagt, kein Verzicht auf den eigenen Standpunkt, sondern als Offenheit für andere Standpunkte das Ergebnis eigener fester Überzeugungen ist.

Dritte Dimension: Da jeder Mensch als Zweck an sich selbst existiert (hier schlägt das Erbe Kants durch) hat jeder Mensch einen *Eigenwert* und das *Recht auf Glück* (hier greift Höffe einen zentralen Gedanken der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung auf). Diesen Zwecken dienen Werte im Dienst der Selbstentfaltung und des gelingenden Lebens, das heißt Besonnenheit, Klugheit (um etwa Gefährdungen der Menschenrechte durch die wachsenden Möglichkeiten der modernen Wissenschaften frühzeitig zu erkennen), aber auch Selbst- und Fremdnachachtung sowie Kooperationsfähigkeit und Sozialkompetenz.

Vierte Dimension: Eine entwickelte *Sprachkultur* (entweder in Form einer offiziellen einheitlichen Sprache oder ei-

⁴⁸ Vgl. I. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785), Hamburg 31965 (AA Bd. IV S. 434).

⁴⁹ J. Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a. M. 1979.

⁵⁰ Vgl. Anm. 43.

⁵¹ Dabei kann er auf etablierte Entwürfe zurückgreifen, in denen ebenfalls eine Hierarchisierung der Werte vorgenommen wurde. Exemplarisch seien hier nur genannt: M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus (1913-1916), Bern-München 1980, S. 122-126. Scheler legt dort den Entwurf einer aufsteigenden Hierarchie der Werte in folgender Reihe vor: 1. Werte des sinnlichen Fühlens, des Angenehmen oder Unangenehmen; 2. Werte des vitalen Fühlens, des Edlen und des Gemeinen; 3. Geistige Werte des Schönen, des rechten und der Wahrheitskenntnis; 4. Werte des Heiligen und des Unheiligen. Außerdem N. Hartmann, Ethik (1926), Berlin 1962, der die Klimax von Lustwerten, Vitalwerten, Güterwerten und sittlichen Werten herausarbeitet.

ner wohldefinierten Mehrsprachigkeit), in der die Gesellschaft ihren Zusammenhalt findet, in der die Politik agiert, in der Wissenschaft, Philosophie, Musik, Kunst und Architektur stattfinden können, macht den Kerngehalt dieser Dimension aus.

Fünfte Dimension: Im Zeitalter der Globalisierung müssen die bisher genannten Dimensionen um die weitere Dimension der *kosmopolitischen Werte oder Weltbürgerwerte* ergänzt werden. Was vielen Einzelstaaten selbstverständlich ist, muss auch im Verhältnis der Staaten zueinander Wirklichkeit werden: eine liberale Demokratie, die durch eine globale Rechts- und Friedensordnung ermöglicht wird.

Schulen und Hochschulen sind offensichtlich allen fünf Dimensionen verpflichtet. Für die Frage jedoch, wie man dieser Verpflichtung sachgerecht nachkommt, ist weniger die Ethik, sondern vor allem die Pädagogik zuständig. Zu Recht aber macht die Pädagogik auf eine Voraussetzung aufmerksam, die

man nicht ungestraft vernachlässigen kann: Werte lassen sich nicht einfach in junge Köpfe einpflanzen. Ethische Erziehung, moralisches Lernen überhaupt, vollzieht sich primär nicht über die *Kenntnis*, gar ein bloßes Auswendiglernen von Wertekatalogen, von Normen und Geboten, sondern über die *Anerkenntnis* von Werten, die dem einzelnen Menschen in seiner Biographie glaubhaft und überzeugend vermittelt werden.⁵² Werteerziehung erfolgt im Wesentlichen wohl nicht auf dem Wege *direkter* Belehrung, sondern *indirekt* über Vorbilder, Beispiele und Einübung.⁵³ Hier gilt das alte Sprichwort: Verba docent, exempla trahunt.

So gesehen kann die Schule das wertgemäße Handeln durchaus einüben, wenn sie sich dabei der Grenzen ihrer Möglichkeiten bewusst bleibt. Denn Werte werden diskursiv, in fortschreitender intersubjektiver Auseinandersetzung herbeigeführt oder entdeckt. Handlungsrelevant wird ein Wert aber erst, wenn seine personale Verbindlich-

⁵² Werteerziehung spricht damit den gesamten Bereich der Herzensbildung an, die zur Lebensbewältigung bzw. -tüchtigkeit und Persönlichkeitsentfaltung beiträgt, vgl. dazu u.a. W. Brezinka, „Werte-Erziehung“ in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: Pädagogische Rundschau 48 (1994), S. 47-60; ders. Glaube, Moral und Erziehung, München-Basel 1992, S. 142-171; ders., Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, München-Basel 1993, S. 111-136.

⁵³ Werteerziehung und ethisches Lernen werden durch konkrete Erfahrungen geprägt. So wurde beispielsweise im Bereich des diakonischen Lernens empirisch bestätigt, dass das Absolvieren von Sozialpraktika und die Teilnahme an Compassions-Projekten in Verbindung mit einer systematischen Reflexion zur Veränderung der sozialen Einstellung und Haltungen führen, vgl. dazu L. Kuld/S. Gönneheimer, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000 und D. Fischer, Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts und Werteerziehung, in: V. Elsenbast/F. Schweitzer/G. Ziener (Hg.), Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung, Münster 2008, S. 156-167; H. Schirp, Werteerziehung. Zur Entwicklung sozialer Orientierungsmuster und demokratischer Kompetenzen in der Zivilgesellschaft, in: A. Bucher (Hg.), Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge (F. Oser) (Forum Theologie und Pädagogik 15), Wien 2007, S. 85-98.

keitsseite anerkannt ist, anders gesagt, wenn der allgemein als Verpflichtung anerkannte Wert zur Orientierung für das *Handeln des Einzelnen* wird.⁵⁴ Diese *Wertorientierung* findet ihren Niederschlag in (wert)adäquaten Handlungen, die aus ihr hervorgehen. Wenn sie zur verlässlichen und stabilen Einstellung geworden ist, spricht man von einer *Werthaltung*. Im Kontext christlicher Ethik wird eine solche verbindliche Werthaltung auch als ethisches Haltungsbild oder – in klassischer Terminologie – als Tugend bezeichnet.⁵⁵ Dazu zwei Bemerkungen:

Erstens: Entgegen einem heute weit verbreiteten Missverständnis bedeutet Tugend in der langen Tradition christlicher Ethik, die bis auf Aristoteles zurückreicht, nicht die Bravheit oder Ordentlichkeit eines Tuns oder Lassens, sondern dass der Mensch seine besten Möglichkeiten ergreift und sich damit selbst verwirklicht.

Zweitens: Christliche Ethik versteht sich somit nicht primär als theoretische Wissenschaft sondern als praktische Disziplin. Ihre Grundidee besteht darin, Moral und Ethik nicht an einem Regelkatalog von Vorschriften und Geboten aufzuhängen (woran wir heute meist zuerst denken), sondern sie aus dem Menschen selbst heraus zu entwickeln.

Anders gesagt: Ihr wichtigstes Ziel besteht darin, den Menschen selbst in den Stand zu setzen, eigenverantwortlich zu handeln und situationsgerecht richtig zu entscheiden. Das heißt, sie steht vor der Aufgabe, den Menschen zur eigenverantwortlich handelnden Persönlichkeit zu erziehen. Man kann auch sagen: Christliche Ethik hat den Sinn, dem Menschen sozusagen die Schlüsselkompetenzen für ein umfassend gelingendes Leben zu vermitteln. In der Umsetzung dieses Anliegens kann der Ethiker zum Dialogpartner des Pädagogen werden.

Thomas von Aquin hat diese Einsicht auf sieben grundlegende ethische Haltungen des Menschen zurückgeführt, die er in der Sprache seiner Zeit als „Tugenden“ bezeichnete. Dazu gehören die Tugend der Klugheit, der Gerechtigkeit, der Tapferkeit, des rechten Maßes, des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe. Dieses System von sieben Tugenden hatte den Stellenwert eines Koordinatenkreuzes, an dem der Einzelne sein ganzes Leben ausrichten konnte.

Die Leitbildfunktion dieser sieben Tugenden, von denen die ersten vier (Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß) als *Kardinaltugenden*⁵⁶, die übrigen aber (Glaube, Hoffnung, Liebe)

⁵⁴ Vgl. u.a. R. Mokrosch, Heute noch vom Gewissen reden? Warum Wert- und Gewissenserziehung aufeinander angewiesen sind, in: V. Eisenbast/F.Schweitzer/G. Ziener (Hg.), Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung, Münster 2008, S. 124-135 und J. Frank, Werte und Wertebildung im Bildungshandeln der Kirche, in: V. Eisenbast/F.Schweitzer/G. Ziener (Hg.), Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung, Münster 2008, S. 147-155.

⁵⁵ Vgl. D. Mieth, Die neuen Tugenden, Düsseldorf 1984, S. 61.

⁵⁶ Nach dem lateinischen Wort „cardo“: Türangel, Dreh- und Angelpunkt.

als *göttliche Tugenden* bezeichnet werden, lässt sich in Form von sieben Thesen etwa folgendermaßen wiedergeben⁵⁷:

1. These: Der Mensch soll klug sein, weil der Blick auf die Realität für ihn nicht nur pragmatisch und vorteilhaft ist, sondern geradezu eine Eintrittsbedingung in den Bereich des sittlich verantworteten Handelns. Darüber hinaus bietet die Tugend der Klugheit den sichersten Schutz vor Fanatismus aller Art; denn sie schärft den Blick für das Angemessene und Realitätsgerechte. Sie verlangt, die eigenen Stärken ebenso realistisch einzuschätzen wie die eigenen Schwächen, und sich dementsprechende Ziele zu setzen. Sie befähigt den Einzelnen auch, aus dem Überangebot an Werten die richtigen auszuwählen oder in guter und richtiger Weise Prioritäten zu setzen.

2. These: Der Mensch soll gerecht sein, das heißt, er akzeptiert sowohl die berechtigten Wünsche und Interessen der anderen als auch die eigenen. Beide versucht er in einem ausgewogenen Balanceverhältnis miteinander zu vermitteln. In heutiger Zeit wird der Gerechtigkeit oft die Solidarität gleichberechtigt zur Seite gestellt. Dahinter steht die Einsicht, dass sich die Zukunftsfragen der Menschheit nur dann lösen lassen, wenn alle bereit sind, das Eigeninteresse dem Wohl der Gemeinschaft unterzuordnen, andererseits aber die Gemeinschaft am Wohl jedes einzelnen orientiert ist.

3. These: Der Mensch soll tapfer sein,

mit anderen Worten: er ist bereit, für die Verwirklichung der Gerechtigkeit bis zur äußersten Konsequenz einzustehen, persönliche Benachteiligungen und - wenn es sein muss - sogar den Tod hinzunehmen. Tapferkeit im Alltag umfasst die Bereitschaft, auch schwierige Situationen auszuhalten, Durststrecken zu bestehen und auch bei einer Niederlage nicht am Wert der eigenen Person zu zweifeln.

4. These: Der Mensch soll Maß halten, das heißt, er ist bereit anzuerkennen, dass sein Haben-Wollen und Genießen-Wollen an Grenzen ihrer Erfüllung stoßen, die man nicht überschreiten darf. Im Rahmen der Diskussion um Fragen des Umweltschutzes und des schonenden Umgangs mit den Gütern unserer Erde wird diese Tugend wiederentdeckt. Sie stellt den Menschen hinsichtlich der sittlichen Gestaltung seiner eigenen Existenz aber auch vor die Aufgabe, die rechte Mitte zwischen Überforderung und Unterforderung zu finden. Beide Extreme sind ihm nicht zuträglich; denn während Unterforderung die besten Kräfte gar nicht freisetzt und auch nicht zur Entfaltung bringt, verleitet Überforderung zum Raubbau mit der eigenen Gesundheit und wirkt auf die Dauer selbstzerstörerisch.

5. These: Der Mensch erhält seine Identität aus dem Glauben an die Wirklichkeit Gottes. Der Glaube lehrt zum einen, dass es nur Gott selber zukommt, Endziel jeder menschlichen Bemühung zu sein, dem sich alle anderen Ziele als vorläufige unterordnen müssen. Zum

⁵⁷ Vgl. P. Fonk, Handeln aus christlicher Verantwortung. Einführung in die theologische Ethik, Würzburg 2007, S. 92f.

anderen lehrt dieser Glaube auch den Glauben an sich selbst, das heißt an den Wert und die Würde der eigenen Person, die unabhängig von Erfolg oder Misserfolg bestehen und dem Menschen allein deshalb zukommen, weil er von Gott geschaffen und geliebt ist, ohne dass er sich die Liebe und Zuwendung Gottes durch besondere Leistungen verdienen müsste.

6. These: Der Mensch lebt auch aus der endgültigen Erfüllung seiner Hoffnung im Ewigen. So vermag auch eine Niederlage eher zu akzeptieren. Im Blick auf die Ewigkeit Gottes wird ihm deutlich, dass auch das Scheitern immer nur ein vorläufiges ist. Der hoffende Mensch wird niemals resignieren und sagen: „Ich schaffe es nicht“, sondern das Motto seines Lebens lautet: „Heute habe ich es noch nicht geschafft, doch morgen oder übermorgen wird es mir gelingen.“

7. These: Das Grundmotiv allen christlichen Handelns entspringt der Bejahung Gottes und des Mitmenschen, das heißt: der Liebe. Liebe ist die positive Grundkraft ethischen Handelns. Sie wird deshalb auch als Formprinzip aller übrigen Tugenden verstanden, weil diese erst durch die Liebe ihre echte moralische Würde empfangen. Liebe im christlichen Verständnis wird in der Einheit von Gottesliebe und Nächstenliebe erfahrbar, aber auch als Liebe zu sich selbst. In diesem zuletzt genannten Sinne hilft sie dem Menschen, sich selbst annehmen zu können in seinen vorgefundenen und nicht mehr überschreitbaren Grenzen, so dass er nicht seine besten Kräfte bei dem verzweifelten Versuch zerreibt, ein anderer zu sein als der, der er nun einmal ist und der zugleich von Gott so gewollt ist.



Prof. Dr. Dr. Peter Fonk

Lehrstuhl für Moraltheologie
Institut für angewandte Ethik in
Wirtschaft, Aus- und Weiterbildung
Michaeligasse 13, Zimmer 88a
94032 Passau

Zur Person:

Seit 1994 Inhaber des Lehrstuhls für Moraltheologie an der Universität Passau. Seit 2003 Leiter des Instituts für angewandte Ethik in Wirtschaft, Aus- und Weiterbildung (ethik WAW). Ausgedehnte Tätigkeit in der außeruniversitären Fort- und Weiterbildung. Zahlreiche Buch- und Aufsatzveröffentlichungen.

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Interdisziplinäre Begegnung von christlicher Ethik mit Humanwissenschaften, philosophischer Ethik sowie mit Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften; medizinische Ethik und Bioethik.

Intensive Verzahnung von Wissenschaft und Praxis.

Global gedacht - lokal gehandelt?

Psychologische Aspekte der Interkulturellen Kommunikation

Petia Genkova, Ludmila Smokova

1. Einleitung

Im Zeitalter der Globalisierung und der damit einhergehenden Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen verschiedenster Länder, gewinnt die Interkulturelle Kommunikation zunehmend an Bedeutung. Nicht zuletzt trägt die seit Jahren anhaltende Migration dazu bei, dass die Fähigkeit zur Interkulturellen Kommunikation keineswegs mehr einzelne soziale Gruppen betrifft, sondern zu einem festen Bestandteil unseres Alltags geworden ist. Aus diesem Grund wird es zunehmend wichtiger, Interkulturelle Kompetenzen zu erlernen, um etwaigen Vorurteilen, Missverständnissen und Konflikten zwischen bestimmten sozialen Gruppen vorzubeugen. All diese Entwicklungen führen dazu, dass die Interkulturelle Kommunikation heutzutage als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen angesehen werden kann.

Aus der Sicht der Psychologie¹ ist die Interkulturelle Kommunikation praxisorientiert und soll die theoretischen Grundlagen der Psychologie dafür beanspruchen, die Kommunikation zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen zu verbessern. In diesem Sinne bietet die Sozialpsychologie

in verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Bereichen Erklärungs- und Handlungsansätze. Dies gilt ebenfalls für die Interkulturelle Kompetenz, da um eine erfolgreiche Interkulturelle Kommunikation zu führen, soziale Kompetenzen u.a. Interkulturelle Kompetenzen erforderlich sind.

Unter "Interkultureller Kompetenz" versteht man die „Fähigkeit, eine erfolgreiche Kommunikation mit Angehörigen einer fremden Kultur führen zu können“². Um dies zu ermöglichen, benötigen wir grundlegende Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen, Akzeptanz gegenüber anderen Ansichten oder Regeln und die Fähigkeit, sich in die Perspektive eines anderen hineinzusetzen.

Nichtsdestotrotz bleibt unklar, ob es sich bei der Interkulturellen Kommunikation um eine Persönlichkeitsdisposition handelt oder um eine Kompetenz, die trainierbar ist. Forscher sind sich ebenso nicht einig, ob eine Interkulturelle Kompetenz für alle Kulturen existiert, oder ob diese Kompetenz kulturspezifischen Tendenzen unterliegt. Es stellt sich ebenfalls die Frage, welche Konflikte in der Interkulturellen Kommunikation entstehen können und welche bei dem Trainieren von dieser Kompetenz, insbesondere im Sozialisierungsprozess, berücksichtigt

¹ Thomas, 1993

² Genkova, 2008

werden sollten.

Am offensichtlichsten sind Konflikte in der Interkulturellen Kommunikation in Bezug auf die Sprache: Der "Fremde" redet anders, spricht eine andere Sprache oder redet vielleicht lauter oder leiser als wir selbst es gewöhnt sind. Auch die Sprachgeschwindigkeit unterscheidet sich zwischen den Ländern in hohem Maße - meist kommt es uns so vor, also ob der Gegenüber grundsätzlich zu schnell spricht.

Es gibt jedoch auch andere Merkmale in der Kommunikation, die zu Störungen im zwischenmenschlichen Austausch führen können.³

Von weitaus größerem Maße als die Sprache an sich bestimmen Körpersprache, Gestik, Mimik, etc. eine Interaktion. Diese nonverbalen Zeichen führen in der Regel zu stärkeren Irritationen im interkulturellen Austausch als dies bei der verbalen Kommunikation der Fall ist. Normalerweise sind wir uns jedoch gar nicht bewusst, dass unsere Körpersprache kulturell geprägt ist. So empfinden wir es z.B. als unhöflich, abweisend oder schüchtern, wenn unser Gegenüber den Blickkontakt vermeidet. In anderen Kulturen jedoch, wie z.B. in der Türkei, gilt der fehlende Blickkontakt als Zeichen für Gehorsam oder betont das Machtgefälle zwischen den Interaktionspartnern. Ein weiteres Beispiel für kulturelle Differenzen im nonverbalen Ausdruck ist das Ausmaß von körperlicher Nähe bzw. Distanz. Während in nordeuropäischen Kulturen eher Distanz gehalten wird, ist es in südlichen Ländern selbstverständlich, sich zur Begrüßung herzlich zu umarmen.

Wie verhalten sich diese Unterschiede nun in der Interkulturellen Kommunikation bei Kindern und wie wirken sich diese Denk- und Verhaltensmuster auf den schulischen Alltag aus? Die Bedeutung von Körpersprache dürfte weniger stark sein als bei Erwachsenen, da Kindern in den meisten Fällen die für ihre Kultur typische Körpersprache erst im Laufe ihrer Entwicklung erlernen und sich den Unterschieden im Vergleich zu anderen Kindern nicht so bewusst sind. Möglicherweise ist es aber auch entscheidend, dass es im freundschaftlichen Austausch zwischen Kindern nicht so bedeutsam ist, welche nonverbalen Zeichen der Gegenüber benützt. Kinder verständigen sich bekannter Weise nötfalls auch mit "Händen und Füßen" und sind in ihrem körperlichen Ausdruck weitaus offener und aktiver als Erwachsene. Des Weiteren sind die moralischen Vorstellungen von Höflichkeit, Respekt, oder Ähnlichem noch längst nicht so entwickelt bzw. gefestigt.

Schwierigkeiten gibt es daher eher, wenn Kinder anderer Nationalitäten auf beispielsweise deutsche Erwachsene stoßen. In Deutschland kommt es im schulischen Alltag beispielsweise häufig zu Konflikten zwischen Lehrern und Kindern anderer Kulturen, wenn das Verhalten des Kindes nicht den "deutschen Normen" entspricht. Für das Kind jedoch ist es nur schwer zu verstehen, warum seine erlernten Verhaltensmuster nicht akzeptiert werden - es hält sie schließlich für völlig normal, da es so erzogen wurde. Vielfach zeigen sich auch religiöse Konflikte im Schulwesen, z.B. wenn Kinder an Feiertagen ihrer Religion

³ Bierhoff, 2006, S.25 ff

die Schule nicht besuchen dürfen, der Tag jedoch in der christlichen Religion als ein normaler Werktag gilt.

Wie wir aus der Sozialpsychologie wissen, sind Vorurteile eine äußerst bequeme Art und Weise, um mit der Andersartigkeit fremder Gruppen umzugehen. Allerdings erweist sich, wie auch beim Stereotyp, die Meinung der Anderen oftmals als falsch und vor allen Dingen als überzogen negativ.

2. Soziale Kategorisierung - Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung

Der Begriff des Stereotyps wurde etwa vor hundert Jahren von Walter Lippman in die Sozialpsychologie eingeführt. Für Lippman waren Stereotype „Bilder in unseren Köpfen, die sich als schablonisierte und schematisierte Vorstellungsinhalte zwischen unserer Außenwelt und unser Bewusstsein schieben.“⁴ Sie stellen für ihn „Fiktionen, Bilder in unseren Köpfen“ dar, „die weder wahr noch falsch sind, schematische Modelle bzw. Karten von der sozialen Umwelt, die unter anderem bestimmen, wie die Fakten zu sehen sind.“⁵

Einer der wohl bekanntesten Forscher zum Thema Vorurteil bzw. Stereotype ist auch heute noch Gordon W. Allport. In seinem Werk „Die Natur des Vorurteils“ widerspricht er der Theorie Lippmans,

da seiner Meinung nach Lippman Stereotyp und Kategorie verwechsle. Für ihn ist ein Stereotyp nicht identisch mit einer Kategorie, sondern „eher ein festes Merkzeichen an der Kategorie.“⁶ Darüber hinaus ist „ein Stereotyp eine überstarke Überzeugung, die mit einer Kategorie verbunden ist. Sie dient einer Rechtfertigung (Rationalisierung) unseres diese Kategorie betreffenden Verhaltens.“⁷ Urteile über größere soziale Gruppen, ganze Kulturkreise oder sogar Nationen werden als kulturelle Stereotype bezeichnet. Hinzu kommt die Unterscheidung zwischen Autostereotyp und Heterostereotyp. Die Meinung, die eine Gruppe von sich selbst hat, wird als Autostereotyp bezeichnet. Das Bild, das Andere von einer fremden Gruppe haben, nennt man Heterostereotyp.⁸ Hierzu machte Sherif in den Jahren 1949, 1953 und 1959 mehrmalige Lagerexperimente. Er konnte dabei nachweisen, dass durch eine erhöhte Konkurrenzsituation unter den Gruppen das Verhalten von Gruppen negativ verändert werden kann. Dieses Experiment wird unter dem Gesichtspunkt der sozialen Diskriminierung nochmals näher beleuchtet.

Die Alltagsbedeutung von Vorurteilen ist insbesondere, dass ein vorschnelles und unbegründetes Urteil meist mit einer negativen Komponente verbunden ist.⁹

⁴ Bierhoff, 2006, S.430

⁵ Güttler, 1996, S.82

⁶ Allport, 1971, S.201

⁷ Allport, 1971, S.200

⁸ Güttler, 1996, S. 82

⁹ Allport, 1971

Die heutigen psychologischen Definitionen eines Vorurteils sind zahlreich. Nach dem Strukturmodell von Rosenberg und Hovland beschreibt das Vorurteil vorrangig den affektiven Aspekt, also im Besonderen das Gefühl, die Wertung, das Mögen oder Nichtmögen gegenüber einer Person oder einer Sache.¹⁰

In der sozialpsychologischen Forschung werden Vorurteile typischerweise als negative (im Sozialisierungsprozess) gelernte Einstellungen bzw. als die negative Bewertung von Gruppen (-mitgliedern) und die damit einhergehenden negativen Gefühle und Verhaltenstendenzen definiert.¹¹

Entscheidend für die Bildung der Vorurteile ist, dass sich Menschen in Gruppen absondern. Dadurch erhalten sie automatisch weniger Information über Fremdgruppen und übertreiben gerne die Unterschiede zu anderen ihrer Gruppe nicht angehörigen Personen. Darüber hinaus kann diese Absonderung auch zu Interessenskonflikten mit anderen Gruppen führen.

Im Unterschied zu Vorurteilen ist die soziale Diskriminierung nicht auf der Überzeugungsebene sondern auf der Handlungsebene angesiedelt. Wie zuvor bereits erwähnt, können Vorurteile - müssen aber nicht in jedem Fall - zu einer direkten sozialen Diskriminierung führen. Jedoch gehen laut Frey negative Überzeugungen (Vorurteile) oft mit

negativen Handlungen (Diskriminierungen) einher.¹²

Frey geht in seiner Definition noch einen Schritt weiter und behauptet, dass sich soziale Diskriminierung auf die Benachteiligung einer Person auf Grund ihrer Gruppenzugehörigkeit bezieht. Es handelt sich hierbei immer um eine soziale Aktion, die sowohl einen Akteur als auch eine Zielperson oder Zielgruppe impliziert. Diese „Aktion“ wird neben Vorurteilen auch durch die konkrete Situation und Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel Aggressivität oder auch kulturelle Traditionen, ausgelöst.¹³ Für Bergmann spielen neben diesen Aspekten auch äußere Reize, Befehle von Autoritätspersonen und Gruppensolidarität eine Rolle für die Motivation von sozialer Diskriminierung.¹⁴

Es ist schwierig zu messen, wie weit soziale Diskriminierung verbreitet ist und angewendet wird. Zumal jemanden zu ignorieren genauso diskriminierend sein kann wie sich explizit auf jemanden, zum Beispiel durch verweigerte Hilfeleistungen oder verbale Äußerungen, zu beziehen. Die schlimmste und extremste Form einer sozialen Diskriminierung sind körperliche Angriffe, vor allem wenn sie gruppenbezogen sind.

Nach Güttler ist die soziale Diskriminierung zielgerichtet, jedoch sind die Opfer, diejenigen über die man spricht, mit denen man jedoch vermeidet di-

¹⁰ Güttler, 1996

¹¹ Bierhoff, 2006

¹² Bierhoff, 2006

¹³ Bierhoff, 2006

¹⁴ Bergmann, 2005

rekt zu reden.¹⁵ Auch Allport ist der Meinung, dass soziale Diskriminierung meistens indirekt ausgeübt wird und nicht offen von Angesicht zu Angesicht, wodurch Schwierigkeiten entstehen können. Das ist meist dann der Fall, wenn ein klarer Widerspruch zwischen Gesetz und Gewissen auf der einen Seite und Sitte und Vorurteil auf der anderen Seite besteht.¹⁶ Eine Umfrage in Großbritannien, die von The Guardian 2003 durchgeführt wurde, besagte, dass 32% der Probanden in ihrem Arbeitsumfeld Diskriminierung ausgesetzt seien, 15% hatten es selbst im Zusammenhang mit Bewerbungen erlebt.¹⁷ In Deutschland führen Statistiken der Bundesanstalt für Arbeitssicherheit und Arbeitsmedizin an dritter Stelle Ausländer in gehobenen Positionen als Mobbing-Opfer auf.

Frey stellt vier Theorien vor, die als Erklärung für die Entstehung sozialer Diskriminierung herangezogen werden können: die Theorien der relativen Deprivation, des realistischen Gruppenkonflikts, der sozialen Identität und die Theorie der sozialen Dominanzorientierung.¹⁸

1. Die Theorie der relativen Deprivation:

Bei dieser Theorie wird von Runciman nochmals zwischen individueller und kollektiver relativer Deprivation unterschieden. Deprivation allgemein bedeutet so viel wie Entbehrung oder Entzug. Unter der

individuellen Deprivation versteht Runciman die Empfindung individueller Benachteiligung durch eine andere Person oder Gruppe. Diese Art der Deprivation ist für ihn oft mit psychischen und psychosomatischen Schwierigkeiten verbunden. Dagegen beinhaltet die kollektive Deprivation häufig Feindseligkeit und Diskriminierung gegenüber anderen Gruppen. Denn hier empfindet die eigene Gruppe eine Benachteiligung gegenüber einer anderen fremden Gruppe.

2. Eine weitere Möglichkeit für die Entstehung von sozialer Diskriminierung ist die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts. Diese Bezeichnung geht auf Campbell¹⁹ zurück, der die Meinung vertrat, dass "Vorurteile das Ergebnis eines Wettbewerbs zwischen unterschiedlichen Gruppen um seltene, knappe Ressourcen darstellen, wobei die Ziele der verschiedenen Gruppen inkompatibel sind."²⁰ Ein aktuelleres Beispiel für Gruppen, die auf Grund der Konkurrenz um materielle Ressourcen stärkere Abneigungen und Vorurteile gegeneinander haben, wäre sowohl das Verhältnis zwischen Ausländern und Einheimischen als auch zwischen Männern und Frauen in der Arbeitswelt. Viele Frauen werden heute noch diskriminiert, nicht zuletzt deswegen, da einige Männer Sorge um ihre Arbeitsplätze haben,

¹⁵ Güttler, 1996

¹⁶ Allport, 1971

¹⁷ Bierhoff, 2006

¹⁸ Bierhoff, 2006

¹⁹ Campbell, 1965

²⁰ Allport, 1971

die nur in begrenzter Anzahl zur Verfügung stehen.²¹

3. Auch „die Theorie der sozialen Identität“ von Tajfel und Turner wird als eine weitere Möglichkeit zur Erklärung von sozialer Diskriminierung herangezogen. Sie besagt, dass die soziale Identität eines jeden Menschen auf drei Basisprinzipien beruht. Das erste beschreibt, dass Menschen immer ein positives Selbstkonzept herstellen und beabsichtigen es aufrechtzuerhalten. Das zweite Prinzip beschäftigt sich mit dem Selbstkonzept, welches aus zwei Teilen besteht. Die persönliche Identität, worunter man individuelle Merkmale, Fähigkeiten etc. versteht und die soziale Identität, die durch die Eigenschaften der zugehörigen Gruppe geprägt wurden. Das dritte Basisprinzip beschreibt das Verlangen, ein positives Selbstkonzept zu erreichen, wodurch die soziale Identität aufgewertet wird, indem man die eigene Gruppe bevorzugt, andere Gruppen abwertet und benachteiligt und so automatisch diskriminierendes Verhalten zeigt. Die sozialen Abwärtsvergleiche mit einer selbstwertschätzenden Funktion sind eines der üblichen Verhaltensweisen in derartigen Fällen. In diesem Zusammenhang führt man zum Beispiel mangelnde Sprachkompetenz auf Intelligenzdefizite zurück oder schreibt der abgewerteten Gruppe negative Attribute zu.
4. Die letzte von Frey aufgeführte Möglichkeit ist die Theorie der sozialen Dominanzorientierung von

Sidanius & Pratto. Diese geht davon aus, dass jede Gesellschaft bestimmte Ideologien vertritt, die soziale Hierarchien aufrechterhalten. Jedes Individuum unterscheidet sich lediglich darin, inwieweit es diese Ideologien akzeptiert. Vor allem dominanzorientierte Menschen beabsichtigen bestehende Hierarchien in einer Gesellschaft beizubehalten, was zur Folge hat, dass sie eine eindeutige Dominanz gegenüber der Gruppe, der sie selbst angehören, deutlich machen möchten. Durch diese starke Dominanzorientierung ergibt sich letztendlich eine stärkere Diskriminierungsbereitschaft.

Man geht auch hier wieder davon aus, dass die Bereitschaft zu diskriminierendem Verhalten nicht ausschließlich auf einer Theorie beruht. Es wirken mehrere Faktoren und Reize zusammen. Was bereits bei einem Menschen schon zum diskriminierenden Verhalten führen kann, liegt bei einem anderen Individuum noch weit unter der Bereitschaftsgrenze. Experten konnten jedoch zeigen, dass alle der vier aufgeführten Theorien früher oder später zu diskriminierendem Verhalten führen. Was bewirkt jedoch soziale Diskriminierung? Graumann und Wintermantel führen fünf Funktionen auf, durch die eine Person einer fremden Gruppe von Mitgliedern einer *Ingroup* zunehmend deindividualisiert wird.²² Wird die Diskriminierung als Separation (1) verwendet, so wird versucht eine strukturelle Ordnung zu schaffen,

²¹ Bierhoff, 2006

²² Güttler, 1996

indem der Diskriminierende kognitiv einen Unterschied durch Kategorisierung und Klassifizierung von Menschen zieht. So differenziert er zwischen Kategorie X und Kategorie Nicht-X. Er separiert die Eigengruppe von der Fremdgruppe und hebt die *In-Group* hervor. Dazu gehören auch die Aussagen: „Ich habe nichts gegen die, aber sie sollen mir nicht zu nahe kommen“, oder „ich mag mit denen nichts zu tun haben.“

Die Folge dieser Gruppierung von Objekten, Sachverhalten oder Menschen ist dann die Diskriminierung als Distanzierung (2). Um Gruppen auseinander zu halten, einen räumlichen oder ideellen Abstand einzuhalten und somit die kognitiv vollzogene Einteilung auch deutlich sichtbar zu machen, ist Distanz der beste Weg. „Die da“ aber auch die Nutzung von abstrakten Wörtern, wie z.B. „Asylantenflut“ gehören zu einer verbalen Äußerung einer Diskriminierung als Distanzierung.

Als nächsten Schritt der Diskriminierung kann man die Akzentuierung (3) sehen. Hier wird die Andersartigkeit der Separierten und Distanzierten in den Vordergrund gestellt, auffällig gemacht und unterstrichen. Man legt nun sein Augenmerk auf die Unterschiede der Gruppen, wie z.B. Hautfarbe, Rasse etc. Dabei werden fälschlicherweise Ähnlichkeiten oft als Unähnlichkeiten wahrgenommen, was zur Folge hat, dass die Differenz zwischen den Gruppierungen überbetont wird.

Sprachlich äußert sich diese verbale Polarisierung etwa in Ausdrücken wie „Weiße“ gegen „Schwarze“. Bei sozialen Abwärtsvergleichen wird beispielsweise ein ausländischer Akzent

bei der Aussprache als mangelnde Sprachkompetenz bezeichnet oder Sprüche wie „redet Deutsch wie meine Putzfrau“ usw. verwendet. Die Steigerung dazu wären dann Ausdrücke wie „Nigger“ oder „Schlitzaugen“, bei denen die „Anderen“ herabgesetzt oder lächerlich gemacht werden. Hier manifestiert sich vorrangig der negative, emotionale Aspekt eines Vorurteils. Diese affektiven Reaktionen gegenüber sozialen Kategorien, bei welchen die Außengruppen deutlich abgewertet werden, nennt man Diskriminierung als Evaluierung (4).

Die fünfte Funktion beschreibt Diskriminierung als Fixierung (5). Hierbei wird der kognitiv-emotionale Diskriminierungsprozess abgerundet und gewissermaßen fixiert. Dies hat zur Folge, dass eine diskriminierte Person nicht mehr als Individuum angesehen wird, sondern einer sozialen Kategorie zugeordnet und als Exemplar einer Fremdgruppe gilt. Durch diese „Deindividualisierung“ und dem Zuordnen von meist falschen und negativen Eigenschaften werden Unterschiede zwischen den sozialen Kategorien gefestigt. Von Güttler wird dieser Vorgang auch als *Labeling* bezeichnet. Das Ergebnis der Fixierung besteht darin, dass der Diskriminator ein typisches Verhalten vom Diskriminierten erwartet. „Wenn jemand typisiert ist, dann wissen wir, wie wir mit ihm umgehen und uns ihm gegenüber verhalten müssen oder verhalten können“.²³ Bei untypischen Verhalten wird die Person dann sozial sanktioniert, da sie nicht der Kategorie entspricht - „was nicht sein kann, gibt es nicht“. Somit werden

²³ Güttler, 1996, S.5, 86

Gegenargumente mit Sätzen wie „Ja, aber...“ ausgeklammert. Informationen, die zur Veränderung einer Kategorie beitragen könnten, werden ignoriert oder als Ausnahmen wahrgenommen. Dieses Vorgehen wird auch als „Repräsentivitätsstrategie“ bezeichnet.

Gibt es Möglichkeiten, wie man soziale Diskriminierung reduzieren kann? Wie bereits erwähnt, stehen die Begriffe Stereotyp, Vorurteil und soziale Diskriminierung in enger Verbindung. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, Gegenmaßnahmen nur für Vorurteile oder soziale Diskriminierungen anzubringen, da sie wie ein Kreislauf funktionieren. Gelingt es, Vorurteile abzubauen, wird es sich automatisch auch auf die Bereitschaft diskriminierend zu handeln auswirken. Andersherum ist es fast nicht möglich, diskriminierendes Verhalten einzuschränken, wenn nicht auch die Vorurteile oder die Stereotypisierung zurückgegangen sind.

Allport nennt den *Intergruppenkontakt* als positive Strategie zur Reduktion von Diskriminierung. Dadurch werden Probleme zwischen den Gruppen reduziert. Auch neueste Metaanalysen, wie z.B. die von Pettigrew & Tropp²⁴ bestätigen die positive Auswirkung von Kontakten zwischen den verschiedenen Gruppen (die „Kontakt-Hypothese“). Des Weiteren wird von Brewer die Dekategorisierung vorgeschlagen, bei der Personen aus verschiedenen Gruppen

in Kontakt gebracht werden und somit die Mitgliedschaft in Gruppen auflöst, indem man einerseits die Ähnlichkeit zu *Outgroup-Mitgliedern* und andererseits ihre individuelle Verschiedenheit betont.²⁵ Als weitere Maßnahme gegen soziale Diskriminierung wird das Rekategorisierungsmodell von Gaertner & Dovidio im Handbuch der Psychologie beschrieben.²⁶

Hierbei soll durch Einführen von neuen Kategorisierungen den Teilnehmern in der Kontaktsituation mit der *Outgroup* ermöglicht werden, positive Gefühle aufbauen zu können. Dies ist meist nur dann möglich, wenn vor allem übergeordnete Gruppenmitgliedschaften vorliegen.

Frey veranschaulicht ganz deutlich, dass diese Modelle sich selbstverständlich nicht gegenseitig ausschließen, aber komplementär zueinander stehen.²⁷

Da sich Vorurteile und somit auch soziale Diskriminierungen bereits im späten Jugendalter stabilisieren, sollte zur Reduzierung ein Schwerpunkt auf die interkulturelle Erziehung in der Schule gelegt werden. Laut Bergmann ist neben anderen Möglichkeiten wie dem Aufbau von E-Mail-Kontakten sowie Schüleraustauschprogrammen zwischen Schulklassen verschiedener Länder von herausragender Bedeutung.²⁸ Die Schule ist nach Frey zudem aufgefordert, Schüler systematisch auf

²⁴ Pettigrew & Tropp, nach Frey ,2006

²⁵ Bierhoff, 2006

²⁶ Gaertner & Dovidio nach Frey, 2006

²⁷ Bierhoff, 2006

²⁸ Fleiterer, R. 2005

eine zunehmend diverser werdende Gesellschaft vorzubereiten. Die tätigen Lehrkräfte haben seiner Meinung die Möglichkeiten und auch die Verantwortung dies zu unterstützen. Jedoch wird von Frey bemängelt, dass interkulturelle Trainingsprogramme für kleinere Gruppen in der Schule oder in Unternehmen zwar die Probleme verringern, sie aber nicht beseitigen.²⁹ Des Weiteren sollte die regelmäßige Meinungs- und Stimmungsmache gegen Minderheiten und Andersdenkende aufhören. Stattdessen sollten benachteiligte Gruppen besonders gefördert werden, was wiederum einen positiven Einfluss auf die soziale Stellung von Minderheiten in der Gesellschaft haben könnte und Benachteiligungen erschweren würde.

Wie funktionieren Vorurteile im Alltag, welche Denk- und Verhaltensmuster sind hierbei relevant und wie könnte man diese in Zusammenhang bringen und erklären? Ansätze dafür bietet die Sozialpsychologie in Bezug auf die Vorurteils- bzw. Stereotypenbildung.

Der individuumsorientierte Forschungsansatz von Hamilton 1976 beschreibt dies in der „Theorie der illusorischen Korrelation.“³⁰ Darunter versteht Hamilton eine eingebildete, scheinbare Beziehung zwischen zwei Dingen, die es gar nicht gibt. Dieses fehlerhafte Urteil ist mit anderen Worten eine Ergebnisverzerrung durch subjektive Fehler, die von Hamilton als *kognitiver Bias* bezeichnet wurde.

Forscher gehen jedoch davon aus,

dass die illusorische Korrelation hauptsächlich auf dem gemeinsamen Auftreten von distinkten Reizen beruht. Mit experimentellen Ergebnissen konnten sie zeigen, dass eine illusorische Korrelation einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Stereotypen und eine differenzielle Wahrnehmung von Gruppen zur Folge hat. Des Weiteren wurde belegt, dass eine einmal gebildete illusorische Korrelation sogar Gruppen differenziell nach Eigenschaften bewertet, über die keine Informationen vorhanden einfach sind, sie sozusagen auf neue Verhaltensbereiche generalisiert und ihnen kurzerhand Verhaltensweisen zuschreibt.³¹ Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Erkenntnis, dass die Bildung einer differentiellen Beurteilung von Gruppen eher infolge einer Devaluation der Minoritätengruppe zustande kommt als durch eine Evaluation der Majoritätengruppe.³¹ „Aus allem ergibt sich, dass alle Maßnahmen, die die Distinktheit von Gruppen reduziert, zur Prävention illusorischer Zusammenhangsstiftungen in Frage kommen.“³² Hierbei bezieht man sich wieder auf die Theorie der sozialen Identität von Tajfel, die besagt, dass die soziale Interaktion durch die Beziehung zwischen den einzelnen Gruppen beeinflusst wird. Das Verhalten von Personen wird durch die Gruppenmitgliedschaft bzw. durch die Identifikation mit sozialen Kategorien wesentlich bestimmt, was im Gegensatz zu der Annahme von Adorno steht. Zudem geht Tajfel davon

²⁹ Bierhoff, 2006

³⁰ Güttler, 1996, S. 91

³¹ Güttler, 1996, S. 94

³² Güttler, 1996

aus, dass die menschliche Verhaltensweise zum einen aus dem interpersonalen Verhalten, also aus den persönlichen Beziehungen, und zum anderen aus dem Verhaltensrepertoire besteht. Dieses setzt sich u.a. aus dem gemeinsamen Zugehörigkeitsgefühl und der Interpretation der Beziehung zwischen Eigen- und Fremdgruppe zusammen.³³ Durch die Entwicklung seiner sozialen Identitäts-Theorie konnte Tajfel zudem die Favorisierung der *Ingroup* bzw. die Diskriminierung der *Outgroup* erklären. Diese Theorie beinhaltet vier miteinander in Beziehung stehende Begriffskonzepte, die Auskunft über psychologische Prozesse der Entstehung von Verhalten zwischen Gruppen geben: die soziale Kategorisierung, die sozialen Vergleiche, die soziale Identität und die soziale Distinktheit.³⁴

Allport beschreibt hingegen die Notwendigkeit des Menschen Kategorien zu bilden und die Tatsache, dass dieser Prozess unvermeidlich ist. Man benötigt Kategorien, da unser geordnetes Leben daraus hervorgeht. Seiner Meinung nach geraten die einmal gebildeten Kategorien allerdings oft mit neuen Informationen, die wir erhalten, in Konflikt. Denn wir können unsere Kategorien nicht immerzu anpassen, wenn wir neue Informationen bekommen. Schließlich haben wir die Kategorien gebildet, weil sie sich als gut erwiesen haben. Durch ständige Erneuerungen und Veränderungen würde man unsere Gewohnheiten nur

unnötig stören.³⁵

Aus diesem Grund nehmen wir lediglich diejenigen neuen Informationen in unsere Kategorien auf, die auch zu unserer Überzeugung passen. Erscheinungen, die nicht konform mit unseren Anschauungen sind, werden ohne weiteres als atypische Ausnahmen abgetan.³⁶ So verhärten sich einmal gebildete Ansichten. Dies gilt für alle möglichen Kategorisierungen, kann jedoch in Bezug auf die Interkulturelle Kommunikation verschärft zum Ausdruck kommen.

In Deutschland ist diese soziale Kategorisierung im Zusammenhang mit Ausländern verstärkt vertreten, da das Land nicht ein offizielles Einwanderungsland ist.³⁷ Es hat sich insbesondere die Kategorie der sozial benachteiligten Ausländer gebildet, die über eine schlechtere Ausbildung und schlechte Sprachkenntnisse verfügen und Hilfe diesbezüglich benötigen. Wie wir aus der Sozialpsychologie wissen, spielt die soziale Kategorisierung auch im Gender-Aspekt eine starke Rolle, als Beispiel sei hier die Kategorie „Frau in Führungsposition“ genannt. Da die Kategorie Führung männlich besetzt ist, werden Frauen in diesen Positionen oft als männlich und unweiblich beschrieben.

Soziale Kategorisierung äußert sich auch in anderen Formen und beeinflusst die interpersonelle Kommunikation enorm. Political Correctness schreibt vor, sich nett und tolerant gegenüber

³³ Gütler, 1996

³⁴ Gütler, 1996, S.120 ff

³⁵ Allport, 1971

³⁶ Gütler, 1996

³⁷ Bierhoff, 2006

Ausländern zu verhalten. Viele Ansätze aus der Praxis betonen jedoch die soziale Kategorisierung und die Diskriminierung durch Akzentuierung (s.o.) durch Verwendung von Begriffen wie „du bist anders“ oder „du bist der Fremde“.

Hinzu kommt, dass jeder seine eigenen Werte besitzt, die für ihn absolut notwendig sind. Man verteidigt sie nach außen und denkt meist auch nicht darüber nach, inwieweit sie überhaupt richtig oder falsch sein könnten oder andere verletzen können. Einsicht und Vernunft müssen sich diesen Wertekategorien beugen.³⁸

Und gerade diese persönlichen Wertekategorien bilden oft die Grundlage für Vorurteile. Bei einem Vorurteil passiert hingegen auch nichts anderes als beim sogenannten Liebes-Vorurteil, welches der Philosoph Spinoza definierte: Man übertreibt, blind vor Liebe, wie es so schön heißt, die Vorzüge des Geliebten und verwischt hingegen die schlechten Eigenschaften.³⁹

3. Soziales Lernen

Welche Ansätze könnten die Kommunikation in der Schule zwischen den Kindern aus verschiedenen Kulturen fördern? Wie kann man aber nun verhindern, dass Vorurteile negativer Art überhaupt erst entstehen? Wie bereits beim Stereotyp erwähnt wurde, ist es letztlich niemandem möglich, völlig frei von Vorurteilen zu sein. Beide, Stereotyp und Vorurteil, sind „sozial ge-

teilte, stabile, konsistente, änderungsresistente, starre, rigide und inflexible Urteile über andere Personen, soziale Gruppen bzw. Sachverhalte.“⁴⁰ Einmal gebildete Vorurteile sind erfahrungsgemäß sehr hartnäckig und werden meist schon in früher Kindheit erworben. Deshalb müssen bereits in der Kindheit Gegenmaßnahmen zur Entstehung von Vorurteilen ergriffen werden. Durch Stärkung des Selbstwertgefühls und Förderung der Eigeninitiative durch Eltern, Lehrer und Freunde kann man Kindern das Gefühl geben, selbst die Kontrolle über ihr Leben zu haben. Speziell in der Schule kann interkulturelle Erziehung zu einem besseren gegenseitigen Verständnis füreinander führen. In internationalen Forschungen konnte eine positive Wirkung eines kooperativen Unterrichtsprogramms auf das Miteinander der Kinder und Jugendlichen im Schulalltag festgestellt werden. Hierbei wurden insbesondere gegenseitige Ressentiments abgebaut, schulische Leistungen verbessert und das Selbstwertgefühl der Schüler angehoben.⁴¹

Alles das ist schön und gut, aber warum „funktioniert“ - oder auch nicht - die Interkulturelle Kommunikation in großen internationalen Unternehmen oder in einer Schulklasse?

Gibt es dort die Möglichkeiten, Kontakt zwischen den Gruppen herzustellen? Die Frage können wir bejahen. Gibt es Mittel und Wege, unvoreingenommen zusammenzuarbeiten und um gemeinsame Ziele zu kämpfen, da im

³⁸ Allport, 1971

³⁹ Allport, 1971

⁴⁰ Güttler, 1996

⁴¹ Wetzell, 2005

Mittelpunkt die Führung eines erfolgreichen Unternehmens steht? Warum scheitern dennoch so viele Fusionen, trotz interkultureller Trainings und wohlwollender Einstellung zueinander? Studien kamen zu dem Ergebnis, dass in der Regel die ersten drei Monate einer Fusion ohne größere Schwierigkeiten verlaufen, jedoch im Anschluss, in den meisten Fällen, ein Tief folgt. Trotz dieser Erkenntnis existieren hierfür in den interkulturellen Trainings bis heute keine Erklärungsansätze. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sowohl die soziale Kategorisierung, aber auch die soziale Dekategorisierung sein. Nach den ersten Monaten, in denen auf die Unterschiedlichkeit und das gegenseitige Kennenlernen Akzent gelegt wird, werden diese Aspekte im Laufe des Arbeitsprozesses vergessen, eine Dekategorisierung betrieben und häufig der fundamentale Attributionsfehler begangen. Der fundamentale Attributionsfehler ist ein oft gebrauchtes Konstrukt in der Sozialpsychologie und hat auch in der kulturvergleichenden Forschung seinen Platz. Er besagt, dass das Verhalten einer Person oft ihren Eigenschaften zugeschrieben wird und nicht äußeren Umständen, situationalen Merkmalen oder auch kulturellen Normen. Dies führt häufig zu Missverständnissen und Verletzungen und begünstigt wertende Aussagen. Man kann ohne weiteres die eigenen Mitarbeiter in einem fremden Land unter der Leitlinie von Corporate Identity umerziehen, dennoch kann man schlecht die gesamten kulturellen Regeln innerhalb eines Unternehmens

verändern. Demzufolge sind die eigenen Mitarbeiter dem doppelten Druck ausgesetzt, sich auf der einen Seite an fremde kulturelle Regeln innerhalb eines Unternehmens anzupassen, dadurch aber auf der anderen Seite aber in Konfrontation mit der nationalen Kultur außerhalb des Unternehmens zu geraten. Klare Regeln für kulturelle Umsetzung von Arbeitsprozessen begünstigen diese nur, wenn die konkrete Umsetzung in der fremden Kultur nicht streng predefiniert wird.

Vom sozialen Druck und von kulturellen *Bias* sind nicht nur Unternehmen sondern ebenfalls die Schule betroffen, da bei Kindern das interkulturelle Lernen als ein wichtiger Bestandteil im Sozialisierungsprozesse wahrgenommen werden kann. Doch wie kann man die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Theorie und Empirie in die Praxis implementieren?

4. Fazit - Interkulturelles Lernen in der Schule

Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihres Tages in der Schule. Aus diesem Grund ist es wichtig die Interkulturellen Kommunikation im Schulalltag zu fördern. Möglichkeiten implizieren die oben dargestellten Ansätze und stellen handlungsorientierte Empfehlungen dar.

In Deutschland ist eine „steigende Tendenz von Kindern und Jugendlichen mit nicht-weißer Hautfarbe“ wahrzunehmen.⁴² Auch die Zahl der bi-kulturell aufwachsenden Kinder scheint stetig anzusteigen. Es ist zur Normalität ge-

⁴² Dijk, 1996, S. 17

worden, dass in einer Schulklasse der Anteil an Kindern aus "Mischfamilien" hoch ist. Gerade wegen der hohen Aktualität des Themas "Multikulturelle Gesellschaft" ist ein interkultureller Lernansatz in deutschen Schulen besonders bedeutsam, da dieser die Bemühung unterstreicht, auf die zunehmende Multikulturalität zu reagieren.⁴³ Wie lässt sich jedoch ein solches Vorhaben in einem konkreten Unterrichtskontext praktisch umsetzen? Im Folgenden werden Ansätze und Ideen für das Gelingen Interkulturelle Kommunikation an Schulen zusammengefasst dargestellt.

Auswahl und Verhalten des Lehrpersonals⁴⁴

- Lehrer und Lehrerinnen sollten, wenn möglich, aus unterschiedlichen Ländern stammen oder sich mit den Traditionen und Besonderheiten eines speziellen Landes intensiv auseinandergesetzt haben.
- Zur Förderung der Integration von Kindern aus aller Welt sollte ausreichend Wissen über andere Kulturen vermittelt werden. Zudem trägt eine verständnisvolle Haltung gegenüber dem "Anderssein" dazu bei, Interkulturelle Kommunikation positiv zu gestalten.
- Lehrer sollten als Vorbilder fungieren, d.h. eine anti-rassistische Haltung einnehmen, keine Vorurteile in Bezug auf andere Kulturen schüren und Respekt vor anderen Menschen vermitteln.

Interkulturelle Kommunikation im Schulalltag/ Soziales Lernen⁴⁵

- Feiertage anderer Religionen und Glaubensrichtungen sollten respektiert werden, d.h. Kindern mit einer anderen Konfession als der katholisch/evangelischen die Möglichkeit zu bieten, an Feiertagen zuhause zu bleiben, wenn ihre Religion es verlangt.
- Wichtig ist zudem nicht-deutschen Kindern, die die Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, vermehrt Hausaufgabenhilfe anzubieten, um so ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und dem oft auftauchenden Gefühl vorzubeugen, dass sie schlechter als ihre Mitschüler seien. Sinnvoll wäre es auch, ältere Schüler zu bitten, den Jüngeren bei Problemen mit dem Schulstoff zur Seite zu stehen, sodass die Integration der Kinder gewährleistet ist.
- Es sollten so viele gemeinsame Aktivitäten wie möglich geplant werden, z.B. Sport, Ausflüge etc., bei denen die Kinder verschiedenster Migrationshintergründe Spaß miteinander haben können und das "Wir-Gefühl" stärken.⁴⁶
- Vorurteile müssen abgebaut werden, was z.B. durch gemeinsame Diskussionen über Werte, Moral, Traditionen, etc. gelingen kann. Auch die Auseinandersetzung mit dem Thema "Rassismus" darf im Schulalltag nicht fehlen.⁴⁷

⁴³ Holzbrecher, 2004, S. 87

⁴⁴ Gorzini, 1993, S. 97 ff

⁴⁵ Dijk, 1996, S. 97ff

⁴⁶ Dijk, 1996, S. 122

⁴⁷ Dijk, 1996, S. 150f

- Um in Kontakt mit anderen Kulturen zu treten, bieten sich Angebote wie ein Schüleraustausch, Projektpartnerschaften mit Schulen anderer Länder, Brieffreundschaften aus aller Welt etc. an. An Schulfesten können zudem durch Stände, Vorführungen etc. andere Kulturen vorgestellt werden.
- Um Rassismus und Gewalt zwischen den Schülern zu verhindern, sollten regelmäßig Trainings angeboten werden, wie z.B. Gewalt- und Deeskalationstrainings, interkulturelle Trainings oder Programme in welchen Schüler als Streitschlichter fungieren können.⁴⁸

Für eine erfolgreiche Interkulturelle Kommunikation erscheinen mehrere Kompetenzen als besonders wichtig. Fraglich ist, inwieweit Kinder diese Kriterien schon erfüllen, was sicherlich auch vom Entwicklungsstand abhängig ist. Andererseits sind Kompetenzen wie Neugierde und Lernbereitschaft vor allem bei Kindern stark ausgeprägt und wirken unterstützend auf Interkulturellen Kompetenzen. Wichtig sind dabei: Neugierde und Interesse; Offenheit, Lernbereitschaft, Flexibilität; Akzeptanz von Unterschieden, Respekt vor Mitmenschen, Toleranz, Erfahrung, Kenntnisse und Verstehen von kulturellen Zusammenhängen; Eine gesunde Selbstwahrnehmung und Individualität, Kompromissfähigkeit, allgemeingültige Grundwerte zu kennen und zu vertreten und die Fähigkeit zur Empathie. Sicherlich könnte man sich mit der

Thematik der Interkulturellen Kommunikation bei Kindern noch genauer beschäftigen, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Abschließend werden nun die wichtigsten Aussagen zusammenfassend dargestellt und einige Überlegungen für die zukünftige interkulturelle Arbeit in der Schule angestellt.

Im Vergleich zum Erwachsenen sind Kinder weitaus weniger von Vorurteilen belastet, was dazu führt, dass sie offener und flexibler mit der "Andersartigkeit" ihrer Mitmenschen umgehen können. Kinder weisen zudem eine hohe Lernbereitschaft auf, was die Möglichkeit, ihnen Interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, erhöht. Andererseits verfügen Kinder noch nicht in dem Maße wie Erwachsene über Kompetenzen wie Empathie, Selbsterfahrung und moralisches Empfinden. In diesem Punkt haben sie Erwachsenen gegenüber eventuell Nachteile. Es könnte aber auch bereichernd für die Entwicklung dieser Kompetenzen sein, wenn Kinder schon in jungem Alter mit interkulturellen Konflikten konfrontiert sind.

In Zukunft sollte es zunehmend zur Normalität werden, dass Kinder neben universalen Grundwerten wie Höflichkeit und Respekt auch gleichzeitig lernen sich anti-rassistisch zu verhalten. Die Erziehung zu einem Bewusstsein der Gleichberechtigung aller Kulturen sollte so früh wie möglich beginnen, sodass in diesem Zusammenhang durchaus darüber nachgedacht werden kann, Aspekte der Interkulturellen Kommu-

⁴⁸ Dijk, 1996, S. 101

nikation bereits auf das Vorschulalter anzuwenden. Umgekehrt können auch Erwachsene von Kindern lernen, indem sie deren Offenheit und Unbeschwertheit im Umgang mit anderen beobachten und für sich nutzen. Eine weitere Möglichkeit wäre mit Familien unterschiedlicher Kulturen interkulturelle Trainings zu veranstalten.

Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenzen werden sowohl für Kinder als auch für Erwachsene zweifelsohne aktuell bleiben und zunehmend wichtiger werden. Wenn ein Kind sich bereits in jungen Jahren ausgeschlossen oder nicht akzeptiert

fühlt, kann dies schwerwiegende Folgen für seine spätere Entwicklung und sein soziales Verhalten haben und bei einem ungünstigen sozialen Umfeld sogar zu aggressiven Verhalten führen. Kulturübergreifend ist klar, dass keiner angesichts seiner Kulturangehörigkeit leiden oder verletzt werden möchte. Die Globalisierung bringt die Herausforderung mit sich nicht nur global und tolerant zu denken, sondern auch global und tolerant zu handeln - jeden Tag, in jeder sozialen Situation und Interaktion und über lokale Stereotypen hinaus.

Literaturangaben

- Allport G. W. (1971) Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Bergmann W. in: Was sind Vorurteile? In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 271, Vorurteile, München, 2005
- Bergmann W. in: Was sind Vorurteile? In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 271, Vorurteile, München, 2005
- Bierhoff H. W. & Frey, D. (Hrsg.) (2006) Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie, Göttingen: Hogrefe
- Campbell, D.T. (1965) Distinguishing differences in perception from failures of communication in cross-cultural studies. In: F.S.C. Northrup & Livingston (Eds.) Cross-cultural understanding: Epistemology in anthropology. New York: Harper & Row, 308-336
- Dijk, L.v. (1996), Haut hat viele Farben: Aufwachsen in der multikulturellen Gesellschaft, 1. Auflage, Düsseldorf: Patmos- VerlagThema Kinder, ISBN 3-491-50018-
- Fleiterer R. , (2005). Editorial. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 271, Vorurteile, München
- Gorzini, Mehdi Jafari, Müller, Heinz (Hrsg.), (1993) Handbuch zur interkulturellen Arbeit, 1.Auflage, Wiesbaden, WUS
- Güttler P. O. (1996) Sozialpsychologie. München: Oldenburg Verlag
- Holzbrecher, A., (2004) Interkulturelle Pädagogik, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin,

Thomas, A. (Hrsg.) (1993) Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

Wetzel J. (2005) in: „Fremde“ in den Medien; in Informationen zur politischen Bildung, Heft 271, Vorurteile, München

Aus dem Internet:

Homepage: social-psychology.de, deutsch 2006

Dr. C. George Boeree in Grundlagen der Sozialpsychologie Kapitel 4: Vorurteil

URL:http://www.social-psychology.de/social/module-Book-displayarticle-art_id-78.htm (28.03.07)

Homepage des Instituts für Friedenspädagogik, Tübingen e.V., 1997-2006

Susanne Lin in: Stereotype, Vorurteile, Feindbilder des Friedens

URL:[http://www.friedenspaedagogik.de/themen/stereotypen_vorurteile_feindbilder\(28.03.07\)](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/stereotypen_vorurteile_feindbilder(28.03.07))



PD Dr. Petia Genkova

Philosophische Fakultät/ Fach Psychologie
Innstrasse 33/ 107
94032 Passau
Tel.: 0851 5092609
Mail: petia.genkova@uni-passau.de

Zur Person:

Privat-Dozentin- Venia Psychologie sowie Interkulturelle Kommunikation,
Akademische Oberrätin für Psychologie

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Sozial- und Organisationspsychologie; Kulturvergleichende Psychologie und Interkulturelle Kommunikation



Dr. Ludmila Smokova

Department of Clinical Psychology
Institute of Postgraduate Education
Odessa National I. Mechnikov University
2 Dvoryanskaya Street,
65026 Odessa/ UKRAINE
Phon: (0038) 0482 376204
Fax:(0038) 0482 374764
E-mail: lsmokova@abv.bg

Zur Person:

Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Odessa, Ukraine

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Sozialpsychologie; Konfliktlösung und Migrationsforschung

Empirische Werteforschung: Ausgewählte Ergebnisse mit Relevanz für Lehrerbildung und Werteerziehung in der Schule

Jutta Mägdefrau

1. Einleitung

In einer Lehramtsprüfung verstieg sich eine Studentin vor einigen Wochen zu folgender Äußerung: „Die heutige Jugend hat keine Werte mehr, weil Eltern immer weniger erziehen und sich nicht um sie kümmern und auch die Schule ihren Erziehungsauftrag nicht erfüllt, die Werte verfallen immer mehr, da braucht man ja nur das Fernsehen einzuschalten und im SPIEGEL stand es auch“. Diese Äußerung – völlig unberührt von erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalten und interessant auch im Hinblick auf die als Belege hinzugezogenen ‚Autoritäten‘ – macht anschaulich, welches Bild massenmediale Darstellungen von unserer Gesellschaft und der Werteerziehung in den Familien zeichnen. Auch wenn Jugendstudien seit Jahren beständig das Gegenteil beweisen: Lehrkräfte halten ihre Schüler und Schülerinnen einer Allensbach-Umfrage zufolge für „unromantische, areligiöse und von den Medien geprägte Materialisten“. ¹ Bildungspolitiker aller Couleur werden nicht müde, den „Verfall der Werte“ zu beklagen oder zu fordern, dass ihnen ein – so Ministerpräsident Beckstein

– „noch deutlicherer, unverrückbarer Platz in der Mitte unserer Gesellschaft“ zu geben sei. ² ‚Mit aller Entschiedenheit‘ werden dann Maßnahmen gegen den vermeintlichen Verfall gefordert, was – wie wir aus Erfahrung wissen – in der Regel bedeutet, dass dieser Erziehungsaspekt in der nächsten Lehrplannovelle als eine von vielen anderen Bindestrich-Erziehungen auftaucht, so erlebt mit Verkehrs-, Sexual-, Gesundheits-, Medien- und eben auch Werterziehung.

Im Unterschied zu politisch-wahltaktisch oder medial-auflagenstärkend motivierten Klagen über den Verfall gesellschaftlich zentraler Werte in unserer Gesellschaft versucht abseits des medialen Getöses die empirische Werteforschung Aufschluss über die Wertebasis unserer Gesellschaft und des ‚globalen Dorfes‘, in dem wir leben, zu erhalten.

Unterscheiden lassen sich dabei erstens Studien, die der Frage nach gesellschaftlichen Konsenswerten und deren Repräsentanz in bestimmten Gruppen der Gesellschaft nachgehen (soziologische Werteforschung und pädagogische Jugendforschung), zweitens Studien im Rahmen der Lehrer-

¹ Gensicke, Th. (2000): Wertewandel an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Trends und Perspektiven. In: Seibert, N./ Serve, H.J./ Terlinden, R. (Hg.): Problemfelder der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2000, S. 21-56. (Zitat Seite 51).

² Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Werte machen stark. Ein Handbuch zur Werteerziehung. Augsburg 2008. (Zitat S. 8).

forschung, die nach den Wertorientierungen der (künftigen) Werteerzieher fragen, drittens Untersuchungen, die die effektivste Form der Vermittlung von Werten im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen (empirische Lehr-Lernforschung, didaktische Forschung) herauszufinden versuchen und schließlich viertens Forschungsarbeiten, die sich mit dem Dauerproblem des (Nicht-)Zusammenhangs von Wertorientierungen und tatsächlich gezeigtem ‚wertvollen‘ Handeln befassen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags ist es nicht möglich, alle in diesen Rahmen gehörenden Studien zu berücksichtigen, daher sollen beispielhaft Ergebnisse dieser Forschungen vorgestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz für Lehrerbildung und schulische Werteerziehung diskutiert werden.

2. Soziologische Forschung und empirisch-pädagogische Jugend- und Schulforschung zu Werten und Wertewandelprozessen

Die Werteforschung in Deutschland stützt sich auf Zeitreihen des Allensbacher Instituts für Demoskopie (IfD), von EMNID seit Jahrzehnten durchgeführte Befragungen nach Erziehungspräferenzen in der Bevölkerung sowie den ALLBUS, von ZUMA (Mannheim) alle zwei Jahre durchgeführte Repräsentativumfragen. Seit 1987 liefert zudem auch die Speyerer Werteforschungsgruppe (Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften um Helmut

Klages und Nachfolger) eigene Zeitreihen.

Übereinstimmend dokumentieren Werteforscher für industrialisierte Gesellschaften einen Wandel von einem nomozentrischen zu einem autozentrischen Selbst- und Weltbild, in dem sich das Orientierungs- und Wertezentrum des Menschen von außen nach innen verlagert. Dabei sind empirisch bestimmte Wertetypen nachweisbar, die die klassischen Pflichten- und Akzeptanzwerte (Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit u.a.) mit Selbstverwirklichungswerten (Emanzipation von Autoritäten, Gleichheit, Partizipation, Autonomie, Ungebundenheit, Spontaneität u.a.) in verschiedenen Kombinationen präferieren.³ Grob lassen sich drei Typen unterscheiden, nämlich Wertsynthesetypen, Wertkonflikttypen und Wertverlusttypen. Man spricht dabei von konstruktiven und destruktiven Wertsynthesen. Vehement lehnt aber der Speyerer Forscher Klages die These eines generellen Werteverfalls ab, für den es seinen Untersuchungen zufolge keine empirischen Befunde gibt. Die empirisch identifizierten Wertetypen unter der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland nannten die Forscher den „Aktiven Realisten“, den „Idealisten“, den „Hedonistischen Materialisten“ und den „Perspektivenlos Resignierten“. Der „Aktive Realist“ (ein starkes Drittel der Bevölkerung Deutschlands) vereinigt die genannten Werte in Form einer Wertsynthese, bei ihm mischen sich hohe Zustimmung zu Pflicht- und

³ Klages, H./ Gensicke, Th. (1994): Spannungsfelder des Wertwandels. In: Seibert, N./ Serve, H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München S. 674- 695.

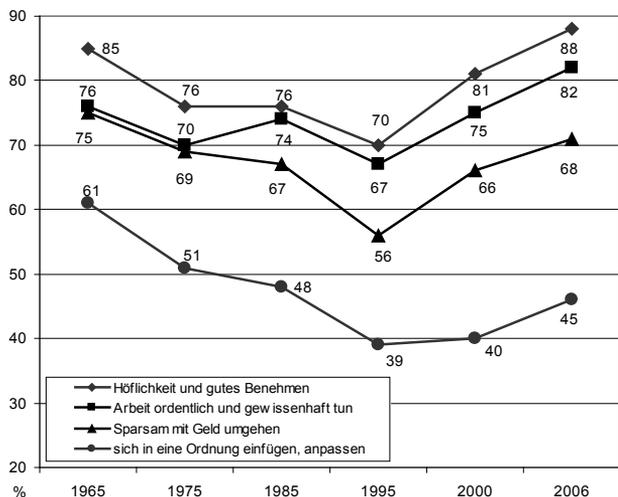


Abbildung 1: Elterliche Erziehungsziele 1965-2006

Quelle: Allensbacher Archiv, IFD-Umfragen
 (<http://www.bpb.de/files/9M8H2E.pdf>; zuletzt 13.2.2006)

Akzeptanzwerten mit hoher Zustimmung zu Selbstverwirklichungswerten. Es kommt zu einer aktiven, individualisierten Umdeutung der Pflicht- und Akzeptanzwerte, indem diese zu Tugenden im Rahmen einer eigenaktiven Lebensgestaltung werden. Dieser Typ ist den Untersuchungen von Keupp zufolge auch der am stärksten vertretene unter den Aktiven im Rahmen bürger-schaftlichen Engagements oder des so-zialen Ehrenamts (vgl. Keupp 2000).⁴ Unter den Wertetypen sorgte vor allem der Anstieg des „Hedonistischen Materialisten“ (kurz: Hedomat) unter den Jugendlichen für Aufregung in Päd-agogenkreisen. Auch in der Umfrage

von 1997 ist der Anteil der Hedomats unter der jüngeren Bevölkerung deutlich höher als im Schnitt der Gesamtbevölke-rung (22% gegenü-ber 14%). Gegenü-ber 1993 nahm aber der Anteil der Hedomats ab (damals noch 31%), während der Anteil der „Per-spektivenlos Resi-gnierten“ im gleichen Zeitraum von 10% auf 15% anstieg.

Beim „Hedonistisch-en Materialisten“ dominieren Selbst-verwirklichungs-werte mit deutlicher Betonung auf Kon-

sum- und Lustorientierung. Gleichzeitig besteht beim „Hedomat“ eine gewisse Neigung, die gesellschaftlichen Konsenswerte (Vertrauensvolle Partner-schaft, gutes Familienleben, Umwelt-bewusstsein, Gesundheitsbewusstsein, soziale Gerechtigkeit, u.a.), die sich empirisch als vom Wertewandel rela-tiv wenig berührt erweisen, in Frage zu stellen. Neuere – vor allem im Rahmen der Shell-Jugendstudien durchgeführte Untersuchungen bestätigen diese Tendenzen, auch wenn die Wertmuster leicht anders betitelt wurden: „selbst-bewusste Macher“, „pragmatische Ide-alisten“, „zögerliche Unauffällige“ und „robuste Materialisten“.⁵

⁴ Keupp, H. (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden. Hg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München

⁵ Deutsche Shell (Hrsg.). (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck, Hurrelmann, K. & Albert, M., Frankfurt a.M.

Die materialistisch-hedonistische Haltung fand man tendenziell häufiger bei jungen Männern als bei jungen Frauen (sie sind dafür bei den Idealisten überrepräsentiert) und eher bei den schlecht Ausgebildeten.

Neben den allgemeinen Wertesurveys wurden im Rahmen der Werteforschung längsschnittlich auch die Erziehungsziele in den Familien erhoben. Am Wandel von elterlichen Erziehungszielen kann man gesellschaftlichen Wandel recht deutlich zeigen.

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse der IfD-Studien Allensbach zu elterlichen Erziehungszielen zwischen 1965 und 2006. Nach einem kontinuierlichen Absinken der Pflicht- und Akzeptanzwerte als „wichtige Erziehungsziele der Familie“ steigen sie in den letzten Jahren wieder kontinuierlich. Sekundärtugenden erleben in den 90er Jahren offenbar eine gewisse Renaissance. Als deutlich rückläufig erweist sich auch das Konformitätsziel „sich in eine Ordnung einfügen/sich anpassen“. 1967 hielten noch 61% der Befragten dieses Ziel für besonders wichtig oder wichtig, 2006 noch 45%, aber auch hier mit seit 1995 steigender Tendenz.

In einer Untersuchung von Meulemann im Jahre 1997 konnte allerdings gezeigt werden, dass die Zustimmung zu Konformitätszielen wie „Gehorsam und Unterordnung“, „Fleiß und Ordnungsliebe“ bei Eltern der unteren Berufs- und Bildungsgruppen stärkere Zustimmung finden als „Selbstständigkeit und freier Wil-

le“, also Autonomieziele, die wiederum ihre stärkste Zustimmung in den besser ausgebildeten bürgerlichen Schichten finden.⁶ Dabei erwies sich die Bildung als noch entscheidender für die elterlichen Einstellungen als der ausgeübte Beruf. Allerdings gewannen – bezogen auf die Gesamtbevölkerung – insgesamt Autonomieziele vor Konformitätszielen und bestätigen damit den allgemeinen Trend des Wertwandels in industrialisierten Ländern.

Für die Entstehung der Wertemuster bei Jugendlichen scheint übrigens den Daten der verschiedenen Zeitreihen zufolge eher der Erziehungsstil der Eltern als andere soziale Determinanten bedeutsam zu sein.

Für schulische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen ist Hofer der Frage nach dem Zusammenhang von Wertorientierungen und Handeln ebenfalls nachgegangen.⁷ Die Entscheidung für Lernen als Lösung eines Zielkonflikts zwischen akademischer Leistung und Freizeitaktivitäten sieht Hofer als Wertentscheidung, da für ihn Einstellungen „Teile von Werten“ sind. Er entwirft eine „differenzielle Theorie schulischen Lernens, in der Werte als Bedingungen für die Zuwendung zu schulischen Lernaufgaben“ gesehen werden. Freizeit- und peer-Orientierung tritt in Konkurrenz zu schulischen Lernaufgaben: „Mit erlebtem zunehmendem Wirtschaftswachstum nimmt der Grenznutzen wirtschaftlicher Sicherheit ab, und das Bedürfnis nach Wohlbefinden gewinnt

⁶ Meulemann, H. (1997). Werte wandeln sich – aber nicht die Unterschiede zwischen sozialen Schichten. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 2/ 1997, S. 12-22.

⁷ Vergl. Zum Folgenden: Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In: W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.). Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen: 235-253.

Priorität. Für die heutige Jugend-Generation bedeutet das, dass das Aufwachsen in wirtschaftlichem Wohlstand und wohlfahrtsstaatlicher Absicherung im Rahmen einer stabilen Demokratie die Ausbildung postmoderner Werte begünstigt, die ein verstärktes Streben nach Wohlbefinden beinhalten⁸. Die junge Generation der Werteeerzieher/Lehrenden hat selbst durch wohlfahrtsstaatliche Absicherung gewandelte Wertemuster ausgeprägt und sieht sich in den unterrichtlichen Interaktionen mit den Schülern mit deren Zielkonflikten zwischen Lernen, das die meisten Kinder als Notwendigkeit ja durchaus einsehen, und ihrem Anspruch auf Wohlbefinden konfrontiert.

Hofer vermutet, dass „Menschen in der Wissensgesellschaft stärker als früher in Konkurrenz mit anderen Leistungswerten geraten, sich die Häufigkeit und Intensität von Zielkonflikten erhöht hat, die Anlass geben für suboptimale Entscheidungen hinsichtlich Lerndauer und Nutzung der Lernzeit“.⁹ Für diese Annahme spricht der Befund der TIMSS-Studie, wonach die Schulleistungen von Kindern in denjenigen Ländern am niedrigsten waren, die die höchsten postmodernen Werte auf den

Inglehart-Werteskalen hatten.

3. Werte der Werteeerzieher

Der Frage, welche Werte die künftigen Werteeerzieher (Studierende des Lehramts) haben und ob sich ihre Wertorientierungen von denen gleichaltriger Studierender anderer Fachrichtungen unterscheiden, ging eine Studie an der Universität Paderborn nach¹⁰. In einer schriftlichen Befragung bei 493 Studierenden der Fachrichtungen Lehramt (199), Maschinenbau (141) und Betriebswirtschaft (153) sollte geprüft werden, ob sich die Ergebnisse der Speyerer Wertewandelforschung und der Werteforschung des IfD Allensbach für Studierendengruppen replizieren lassen. Dabei wurde auch der Frage nachgegangen, ob sich die Vorurteile über einen Werteverlust in weiten Teilen der Jugend empirisch bestätigen lassen.

Die Ergebnisse bestätigten die Befunde der soziologischen Werteforschung in dem Punkt, dass von einem Verfall traditioneller Werte auch bei Studierenden keine Rede sein kann. Wir fanden hohe Zustimmung zu Pflicht- und Akzeptanzzielen bei Studierenden aller Studien-

⁸ A.a.O. S. 239.

⁹ Hofer, M./Fries, S./Reinders, H./Clausen, M./Dietz, F. & Schmid, S. (2004): Individuelle Werte, Handlungskonflikte und schulische Lernmotivation. In: J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.). Schulische und außerschulische Ansätze zu Verbesserung von Bildungsqualität. Münster: 293-308. (Zitat S. 307).

¹⁰ Mägdefrau, J.: (2008). Welche Werte haben zukünftige Lehrer? - Lehramtsstudierende und Studierende nicht-pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28 (1), 36-55. Die Stichprobe dieser Untersuchung stammt von einer Universität, die einen regionalen Bildungsauftrag hat. Im Wintersemester 2006/07 kamen 58,4% der Studierenden aus Paderborn oder der unmittelbaren Umgebung, 74,5% kamen insgesamt aus NRW, noch einmal 9% aus dem angrenzenden Niedersachsen. Der

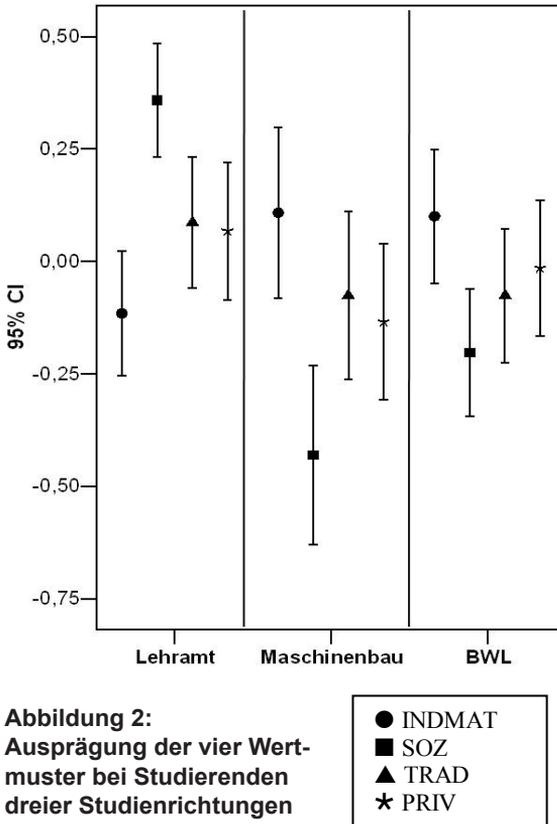


Abbildung 2:
Ausprägung der vier Wertmuster bei Studierenden dreier Studienrichtungen

richtungen, Unterschiede ergaben sich erst in den Wertkombinationen. Im Unterschied zum Speyerer „Aktiven Realisten“ ergab sich faktorenanalytisch ein „Individualistischer Materialist“, bei dem

sich Durchsetzungsfähigkeit, Lebensgenuss, Wunsch nach hohem Lebensstandard sowie Macht und Einfluss kombinieren mit Unabhängigkeit, Eigenverantwortung und Fleiß & Ehrgeiz. Sein Engagement, seine Bereitschaft zur Eigenverantwortung und sein Fleiß richten sich in erster Linie auf die Verwirklichung persönlicher Lebensperspektiven. Im Gegensatz zum Mainstream-Muster des „Aktiven Realisten“, fehlt dem „Individualistischen Materialisten“ (INDMAT) die soziale und politische Perspektive bei starker Betonung der Selbstverwirklichungswerte. Den zweiten Typus nannten wir den „Sozialen“, (SOZ) der gekennzeichnet ist durch Werte wie Toleranz, Umweltbewusstsein, Hilfsbereitschaft gegenüber Schwächeren, der aber auch eigenverantwortlich sein Leben verwirklichen will, dabei Gefühlsentscheidungen nicht ablehnt, aber machtvoll und einflussreiche Positionen weniger wichtig findet. Eine – wenn auch schwach ausgeprägte – legalistische Orientierung ist nach-

Anteil ausländischer Studierender lag bei nur 7,4%. (Zum Vergleich: an der Universität Heidelberg sind es 19,4%, an der Universität Bonn 16,3%, der Bundesschnitt liegt bei 9%). Auch gilt Paderborn als stark christlich-konservativ geprägte Region. Bei den Landtagswahlen 2005 in Nordrhein-Westfalen erzielten die großen Parteien landesweit folgendes Ergebnis: CDU: 44,8%, SPD: 37,1%, FDP: 6,2%, GRÜNE: 6,2%. In den beiden Wahlkreisen Paderborn I und II verteilen sich die Stimmen wie folgt: CDU: 65,2 bzw. 55,6%; SPD: 21,3 bzw. 26,2%, FDP: 5,4 bzw. 5,9% und GRÜNE: 3,4 bzw. 7,0%. Für eine Studie zu Wertorientierungen sind diese Stichprobendetails bei der Interpretation und vor allem bei Generalisierungen der Ergebnisse zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite gilt ein potenzieller Einfluss eines konservativen Umfeldes auf die Wertorientierungen der Studierenden zumindest für alle gleichermaßen.

zuweisen und auch der Wert eines guten Familienlebens läßt schwach auf diesem Faktor. Typ 3 der Paderborner Studie entsprach im Wesentlichen dem Traditionalisten aus der Speyerer Studie. In unserer Untersuchung sind die Konformitätsitems hier deutlicher korreliert (konform handeln, Gesetz und Ordnung, Sicherheit). Das Wertmuster des an Traditionen festhaltenden, gesetzestreuen konservativen Christen wird in dieser Gruppe vertreten, analog zu Gensicke nannten wir diesen Typus den Traditionalisten (TRAD).

Als viertes Muster ergab sich ein anders akzentuiertes als in der Speyerer Studie, ein Wertetypus, den wir den „Privatier“ (PRIV) taufte. Dieser Wertetyp lehnt politisches Engagement als unwichtig ab und ist ganz auf Familie, Partnerschaft und Freunde konzentriert. Wir interpretieren diesen Typus als Menschen mit einer Tendenz zum Rückzug ins Private, der aber mit dem Wunsch einhergeht, ein sicheres Leben zu führen. Macht und Einfluss korrelieren dabei schwach negativ. Die schwach positiven Ladungen einer ganzen Reihe weiterer Items passen eher in das Bild eines Menschen, der sich in erster Linie im engeren Lebensumfeld seiner „Lieben“ engagieren möchte, sich dort sicher und geborgen fühlen möchte und eher geringe Tendenz hat, sich in mächtigen, einflussreichen Positionen „da draußen“ abzuarbeiten. Zentrale Orientierung ist der familiäre Nahraum, in dem die persönliche Entfaltung in erster Linie stattfindet.

Die Unterschiede in den allgemeinen Ausprägungen der Muster zeigt Abbildung 2.

Das soziale Wertmuster dominiert bei den Lehramtsstudierenden, gefolgt von traditionalistischen Werten, dem Muster des Privatiers und individualistischem Materialismus, der wiederum bei den anderen beiden Studiengängen das stärkste Muster ist, während hier soziale Orientierungen die untergeordnete ist. Die starke Identifikation mit sozialen Werten bei Studierenden der Lehramter deckt sich mit Untersuchungen zu Interessen, die unter Einsatz der beruflichen Interessensskalen AIST von Bergmann/Eder¹¹ ebenfalls für Lehramtsstudierende hohe Ausprägungen im Bereich sozialer Interessen fanden.

Interessanter sind jedoch Wertmuskombinationen, da die meisten Menschen nicht eindeutig einem Typus zuzuordnen sind. In den Studierendengruppen der unterschiedlichen Fächer fanden wir deutlich unterschiedliche Wertkombinationen.

Typisch für Studierende der Lehramter sind Kombinationen mit dem bei ihnen dominierenden Wertmuster des Sozialen.

Als Kombinationsmuster sind unter Lehramtsstudierenden Kombinationen zwischen „Individualistischem Materialismus“ und „Sozialem“ ($r = .36$) sowie zwischen „Sozialem“ und „Privatier“ ($r = .39$) typisch und in dieser Deutlichkeit bei den anderen Studienfächern nicht zu finden. Die Korrelation des sozialen Wertmusters mit dem „Privatier“ ist in keiner Gruppe so hoch wie bei den Lehramtsstudierenden und hier insbesondere bei den Frauen ($r = .50$). Bei den Studierenden der Lehramter sind alle Kombinationen mit dem Privatier-

¹¹ Bergmann, C. & Eder, F. (2004): Allgemeiner Interessen-Struktur-Test. Göttingen.

Muster am deutlichsten ausgeprägt. Bei den Männern gibt es nur bei den Lehramtsstudenten eine hohe Korrelation zwischen „Individualistischem Materialismus“ und sozialem Wertmuster ($r = .50$), weder Studierende des Maschinenbaus noch der BWL zeigen diese Wertkombination in nennenswerter Deutlichkeit.

Die Kombination von „Privatier“ und „Sozialem“ ist offenbar eher eine typisch weibliche als eine, die mit dem studierten Fach zusammenhängt, auch wenn diese Korrelation bei den künftigen Lehrerinnen sehr hoch ist. Interessant ist aber, dass diese Wertekombination bei den Lehramtsmännern nicht signifikant wird, also keine typische Kombination dieser Gruppe darstellt. Soziales Engagement und idealistische Einstellungen, wie sie sich im Wertmuster des „Sozialen“ vereinigen, kombiniert mit einer Orientierung auf das private Glück, sind also bei weiblichen Lehramtsstudierenden besonders stark ausgeprägt. Familienorientierung, die sich mit einer menschenbezogenen sozialen Berufstätigkeit als Lehrerin gut vereinbaren lässt, kann als stark vertreten und insofern typisch für diese Gruppe gelten.

Die soziale Orientierung der Lehramtsstudierenden entspricht ihrer beruflichen Wahlentscheidung: Sie haben sich für einen pädagogischen Beruf entschieden, der auf Unterstützung von Lernprozessen bzw. Erziehungs- und Sozialisationsleistung angelegt ist. Es handelt sich um einen Dienstleistungsberuf mit hoher persönlicher Absicherung. Anders die zukünftigen Ingenieure: In höherem Maße als die

zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer möchten sie vollen Lebensgenuss und hohen Lebensstandard erreichen. Dafür sind sie bereit sich einzusetzen und anzustrengen, finden Macht und Einfluss deutlich wichtiger und Familie tendenziell unwichtiger als die Lehramtsstudierenden.

In der international vergleichenden Studie zu Werthaltungen bei Lehrpersonen und Schülern von Puurula aus dem Jahr 2001 zeigte sich, dass Lehrer/innen emotionale und Werteerziehung als Teil ihrer Aufgabe sehen. In den meisten Ländern ergab sich eine Top-Stellung für Soziale Werte als Ziel von Lehrpersonen gefolgt von Autonomiezielen und der Förderung der Persönlichkeit. Altruistische Werte wurden dabei von Lehrkräften und Schülern höher als die anderen Werte eingestuft. Die Autorengruppe geht davon aus, dass gemeinsam geteilte Werte auch von hoher Relevanz für gelingenden Unterricht sind.¹²

4. Werterziehungsforschung

Die Wirksamkeit von Werterziehung ist in der empirisch-pädagogischen Forschung immer wieder Gegenstand von Untersuchungen. Welche Methoden der Wertevermittlung sind imstande, bei Kindern nachhaltig erwünschte Werthaltungen und vor allem wertebezogenes Handeln anzulegen? In der Forschung wird dabei unterschieden in drei Ebenen der Wirkungsüberprüfung: a) Ist wertebezogenes Wissen erfolgreich vermittelt worden und haben die Kinder gelernt, über Wertfragen nach-

¹² Puurula, A. (2001): Teacher and Student Attitudes to Affective Education: a European collaborative research project. In: Compare, 31, (2), 165-186.

zudenken? (Wissensebene)

b) Sind Veränderungen in den Einstellungen und Haltungen der Kinder empirisch nachweisbar? (Einstellungsebene)

c) Verhalten sich die Kinder nach dem Wertevermittlungsunterricht anders (im Sinne von besser) als zuvor?

Es gibt Konzepte, die den Schwerpunkt eher auf die Vermittlung von Wissen und das Nachdenken über Werte legen (z.B. ältere Modelle wie das Wertklärungsverfahren von Rath oder das Wertanalysemodell von McPhail), weiter solche, die versuchen, günstige Einstellungen und Haltungen zu erzeugen (Diskussionsmodell von Kohlberg und als Weiterentwicklung das Dilemmadiskussionsmodell von Lind oder Diskurspädagogik von Oser) und schließlich solche, die auf das konkrete Verhalten und Handeln der Kinder und Jugendlichen zielen, indem wertbezogenes Handeln in der Schulgemeinschaft tatsächlich gemeinsam vollzogen wird, z.B. just-community-Modelle zur gelebten Demokratie.¹³

Natürlich zielen alle Konzepte letztlich auf die Verhaltensebene, aber sind sie in der Lage, Verhalten erfolgreich posi-

tiv zu beeinflussen?

Auf den drei Ebenen des Wissens, der Einstellungen und des Verhaltens überprüfte Leming 1981 in einer umfassenden Metaanalyse die Wirksamkeit moralischer Unterweisung. Es zeigte sich, dass alle Verfahren direkter moralischer Unterweisung unwirksam waren, jedenfalls auf der Verhaltensebene.¹⁴ Ähnliches zeigten Wirkungsanalysen von Lind 2002 sowie von Lipsey und Wilson 1993. Einstellungsänderungen wurden in nur wenigen Untersuchungen nachgewiesen. Zwischen den wertbezogenen Äußerungen und Einstellungen eines Menschen und seinem tatsächlichen Handeln können buchstäblich „Welten“ liegen, das wissen wir aus Erfahrung. Der Forschung ist dieses Problem als „Urteils-Handlungs-Discrepanz“ bekannt und wurde in zahlreichen Studien empirisch untersucht. Von handlungstheoretischen Stufenkonzepten (Eckensberger 1980), dem Prozessmodell von Rest (1999), der Theorie der „Triggering Events“ (Weinreich-Haste 1983), dem Exhaustionsmodell von Oser (1981) oder dem Situationsmodell von Garz (2006) bleibt als verallgemeinerbare Erkenntnis, dass

¹³ Rath, R.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1978) Values and Teaching: Working with values in Classroom, Columbus, Charles E. Merrill. Lind, G. (2004). Unterstützung und Herausforderung: die Konstanzer Methode der Dilemmasdiskussion. In: Landesinstitut für Schule, Hg., Erziehungskultur und soziales Lernen. Soest: LSW, S. 82-108. McPhail, P. (1973): Moral Education in Secondary Scholl. London. Kohlberg, L. (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz (1976). In: Edelstein, W. /Oser, F. & Schuster, P. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel, 35-61. Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moraleziehung. In: In: Edelstein, W. /Oser, F. & Schuster, P. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel, 63-89. Oser & W. Althoff (Hrsg.) (2002): Moralisches Urteil und Handeln. Frankfurt/M.

¹⁴ Leming, J. (1981): Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. Journal of Moral Education, 10, 147-164.

der Nachweis der Wirksamkeit von Wertevermittlung auf der Handlungsebene schwierig ist.¹⁵

Daher konzentriert sich die Pädagogik auf die beiden ersten Ebenen, auf denen Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte, auf Wissen und Einstellungen sowie auf das ‚Prinzip Hoffnung‘ (z.B. Lind: „Moral ist lehrbar“).¹⁶ Die Konstanzer Dilemma-Diskussionsmethode ist in einer Reihe von Untersuchungen auf ihre Wirksamkeit untersucht worden und kann – wie Lind 2003 darstellt – zumindest für den Bereich der Einstellungen deutliche Änderungen erreichen.

Weitgehend unbelegt ist die immer wieder vorgebrachte Annahme, dass die Lehrkraft durch ihr Vorbild wirke. Richtig ist, dass sie – wie Standop formuliert – „die Repräsentanz und Akzeptanz von Werten dar[stellen] und (...) Werteerfahrungen aus[lösen]“. ¹⁷ Ob aus diesen Werteerfahrungen allerdings kollektiv geteilte Werthaltungen und vor allem wertegelitetes Handeln wird, bleibt offen. Kennzeichnend für die Erforschung von erfolgreichen Erziehungsprozessen ist, dass wir nicht wissen, was letztlich das Gute bewirkt hat, weil eine Vielzahl von Einflüssen ihre Wirkung entfaltet.

Ansatzpunkt sind daher in der pädagogisch-psychologischen Risikoforschung Studien zu nicht erfolgreichen Erziehungsverläufen bzw. zu riskanten und devianten Biographien, bei denen die Risiken und ihre Wirkungen genauen Analysen unterzogen werden.

Die Konzepte und zahlreichen praktischen Ideen zur Wertevermittlung, zum Beispiel die vielfältigen Ideen im Handbuch des StMUK Bayern 2008 oder für den Deutschunterricht die Beispiele bei H.-P. Kempf¹⁸, zielen jeweils auf die Arbeit mit ganzen Klassen oder jedenfalls Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen. In der Schulpädagogik bisher wenig berücksichtigt sind sozialpädagogische Interventionskonzepte, da diese Kompetenzen voraussetzen, die bei Lehrpersonen nicht Teil ihrer Ausbildung sind. Nichtsdestotrotz brauchen die Bildungssysteme gerade für schwierige Jugendliche diese Ansätze.

Häufig wird im Zusammenhang mit der Praxis der Wertevermittlung an Schulen beklagt, dass sich zwar Lehrpersonen in der Frage der Wichtigkeit der Werterziehung weitgehend einig sind, in der Praxis dann aber den Wer-

¹⁵ Eckensberger, L. & Silbereisen, R. (1980). Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart.; Rest, J. R. (1999): Die Rolle des moralischen Urteils im moralischen Handeln. In: Garz, D., Oser, F. & Althof, W. (Hg.): Der Kontext der Moral. Frankfurt a.M.; Weinreich-Haste, H. & Locke, D. (Eds.) (1983). Morality in the making: thought, action, and the social context. New York.; Oser, F. (1981). Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit. Frankfurt/M.; Garz, D. (2006). Sozialpsychologische Entwicklungstheorien: von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS. 3. Auflage.

¹⁶ Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. Theorie und Praxis der moralischen und demokratischen Bildung. München.

¹⁷ Standop, J. (2005): Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel. (Zitat S. 99).

¹⁸ Kempf, H.-P. (o.J.): Wertevermittlung in der Schule heute. Hintergründe - Entwicklungen – konkrete Beispiele aus dem Deutschunterricht. Saarbrücken.

terziehungsauftrag bestimmten Fächern überlassen unter Hinweis auf Stofffülle und Lehrplandruck habe man dazu leider keine Zeit.

In einer Untersuchung von Patry und Weinberger aus dem Jahr 2004¹⁹ wurde daher der Frage nachgegangen, ob sich Fachunterricht mit lehrplankonformem Unterrichten und Werteerziehung tatsächlich ausschließen müssen, oder ob nicht beides kombinierbar ist und trotzdem genug gelernt wird. In zwei Hauptschulklassen wurde in einem cross-over-Design Werterziehungsunterricht mit fachlicher Wissensvermittlung in Form eines konstruktivistischen Unterrichts nach dem VaKE-Konzept (VaKE: Values and Knowledge Education) miteinander verbunden. Beide Klassen kamen also zeitlich versetzt in den Genuss beider Unterrichtsformen. Untersucht wurden die Auswirkungen dieses Unterrichts auf Lernerfolg im Sinne von Zuwachs, Behaltensleistung und Wissensanwendung sowie die soziale Beziehungsstruktur in den Klassen im Vergleich zu Unterricht ohne Werteerziehung. Es zeigte sich, dass die nach dem VaKE-Konzept unterrichteten Klassen hinsichtlich ihrer Kenntnisse (Lernzuwachs, Behaltensleistung und Anwendung von Wissen) gleichauf lagen mit den nach einem gleichermaßen konstruktivistischen Lehrmodell unterrichteten Vergleichsklassen, in ihren Klassen aber eine deutlich verbes-

serte soziale Beziehungsstruktur nachgewiesen werden konnte.²⁰

5. Konsequenzen für die Pädagogik

Dem Wertwandel werden heute allzu leichtfertig gesellschaftliche Fehlentwicklungen wie Jugendgewalt und Jugendkriminalität angelastet. Die Ergebnisse der Werteforschung mahnen aber „zur Vorsicht hinsichtlich einer Fundamentalkritik an der sozialpsychischen Verfassung der deutschen Gegenwartsgesellschaft“²¹ und der der Jugend, möchte man ergänzen.

Als Nachteile des Wandels sieht Klages den immer radikaleren Anspruch auf individuelle Lebensführung, ein Staatsverständnis, das den Staat als Dienstleister wahrnimmt, die Auflösung der Normbindung sozialen Verhaltens, die Abkehr von großen Organisationen und – bei Teilen der Gesellschaft – eine Abnahme der Arbeitsdisziplin und der Leistungsbereitschaft. Dem gegenüber sieht er als Vorteile die zunehmende Bereitschaft zur Beteiligung am politischen Leben trotz abnehmender Parteienbindung und das steigende Interesse am bürgerschaftlichen Engagement. Auch mehr Toleranz für Randgruppen ist eine positive Folge des Wandels.

Nicht allein das populäre Verdikt der zunehmend egoistischen, hedonistischen

¹⁹ Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2004): Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. Vortrag auf der 65. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung, Nürnberg 20.9.2004; im Internet verfügbar unter http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf; zuletzt 25.11.2008.

²⁰ Vgl. a.a.O.

²¹ Klages, H. (1994): Werden wir alle Egoisten? Über die Zukunft des Wertwandels. In: Politische Studien. Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen, Heft 336/ Juli/ August 1994, S. 35-43. (Zitat S. 38).

Jugend sollte aus der soziologischen Werteforschung in die pädagogische Diskussion adaptiert werden, denn mit den Ergebnissen ist reflektiert umzugehen. Man kann die Entwicklung als Tendenz zum Egoismus auffassen, kann aber auch „eine Tendenz zu mehr Eigeninitiative, Eigensinn und Selbstsorge“²² daraus lesen, je nach dem, ob man eher der Verfallrhetorik frönt oder sich einen differenzierenden Blick auf die Jugend zu Eigen macht.

Menschen, die Subjekte ihres Handelns sein möchten, sind, so Klages, schwierige Menschen, unbequeme und kritische. Es ist falsch, sie zu zwingen, „unter Bedingungen zu leben, die ihnen die Verwirklichung ihres Subjektanspruchs nicht erlauben, die sie vielmehr Anforderungen unterwerfen, die sie selbst als Wertversagung erleben müssen“.²³ Im Zuge des generellen gesellschaftlichen Wandels hin zu einer höheren Bedeutung der Selbstentfaltungswerte sind auch die Erwartungen der Jugendlichen im Hinblick auf Sinnerlebnisse bei ihrer (schulischen) Arbeit gewachsen. Es gibt darüber hinaus keine empirischen Belege für einen Rückgang des herausragenden Stellenwerts der Berufsarbeit für die Selbstentfaltung bei Jugendlichen.

Die Werteforschung schlägt vor, zur Förderung der Entstehung des aktiven Realisten mehr ‚echte‘ Verantwortungsrollen anzubieten. Grundlage eines solchen Vorschlags ist die Vorstellung, dass durch schulische Erziehung Wer-

tevermittlung stattfinden kann und soll. Im Prozess der schulischen Sozialisation sollen also – zum Teil in Opposition zur Erziehung im Elternhaus – Dispositionen für die Entstehung des konstruktiven Wertsynthesetypus gelegt werden.

Die Lehrerfrage, die nicht wirklich Fragen an die Kinder stellt, da die Antworten bereits feststehen, ist symptomatisch für ein Interaktionsverhältnis, das auch heute noch das am häufigsten in der Schule praktizierte ist. Eigenaktivität oder auch die Erfahrung, dass wirklich von Bedeutung ist, was das Kind zu sagen hat, können so nicht vermittelt werden. Die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen verbleibt bei der Lehrperson. In diesem Zusammenhang stehen Forschungen zur „Partizipation als Heilmittel für motivationale Defizite“ von Fritz Oser (2001) in der Schweiz, der zu zeigen versucht, dass viele Einrichtungen sich zwar im Selbstbild partizipativ gerieren, wirkliche Partizipation im Sinne einer vollständig geteilten Verantwortung aber nicht stattfindet.²⁴

Die Handlungsfeldtheorie der Speyerer Werteforschungsgruppe gibt Hinweise für eine Bearbeitung des Problemkreises in der Pädagogik. Die Idee der Handlungsfeldtheorie lässt sich wie folgt zusammenfassen: Junge Menschen durchlaufen im Prozess der Sozialisation Wertekarrieren innerhalb verschiedener Handlungsfelder wie Familie, Peer-group, Schule oder Verein. Handlungsfelder stellen sich dem

²² Vgl. Keupp 2000 a.a.O. S. 34

²³ Klages 1994 a.a.O. S. 40f.

²⁴ Oser, F. (2001): Partizipation als Heilmittel für motivationale Defizite? Unv. Vortragsmanuskript, AEPF-Tagung Bamberg vom 19.-21.3.2001

Individuum immer zugleich als Spannungsfelder zwischen den Pflicht- und Akzeptanzwerten und den Selbstentfaltungswerten dar. Innerhalb eines Handlungsfeldes werden dem Einzelnen bestimmte soziale Rollen zugewiesen, die sich z.B. unter hohem Zwang und wenig Entfaltungsmöglichkeiten ausfüllen lassen, oder umgekehrt mit vielen Selbstentfaltungsmöglichkeiten ohne aber gleichzeitig Durchhaltevermögen und Fähigkeit zum Befriedigungsaufschub zu schulen. „Wenn das Feld so gestaltet ist, dass der junge Mensch spürt, dass er vorankommt und dass seine Tätigkeit ihm etwas bringt, er gleichzeitig aber etwas leisten und Verantwortung übernehmen muss, dann ist hier die Weiche für den Realisten gestellt, insbesondere wenn dieses Feld langfristig stabil bleibt. Dort jedoch, wo Selbstentfaltung nur leer läuft, entsteht entweder Resignation, Frustration und Protestneigung, möglicherweise auch eine Art Hedonismus, der sich einfach nur gehen lässt.“²⁵ Das optimale Handlungsfeld stellt also bereits eine Kombination beider Werterichtungen dar. Man ist verantwortlich und hat zugleich Verpflichtungen, man hat etwas zu sagen und entscheiden, es wird einem etwas zugetraut.

Verantwortungsrollen müssten überall dort angeboten werden, wo Wertekarrieren eine Rolle spielen, insbesondere dort, wo sie beginnen. Individualität und Sozialität des Menschen sind dialektisch aufeinander bezogen. Gerade für

Jugendliche aktualisiert sich diese Dialektik als Bedürfnis so zu sein „wie alle anderen“ und gleichzeitig zu sein „wie kein anderer“, also als Spannung vom Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und nach individueller Besonderheit und Abgrenzung andererseits. In dieser dialektischen Spannung liegt gleichzeitig der Kern pädagogisch ‚veranstalteter‘ Verantwortungsrollen, denn sie sprechen das tiefe Bedürfnis nach solidarischer Bezogenheit im Jugendlichen an.

Mit den Ergebnissen der empirischen Werteforschung und dem nachweislichen Scheitern vieler Konzepte der Werteeziehung auf der Ebene der Verhaltensmodifikation kann die Pädagogik eine Umorientierung für ihre Werterziehungskonzepte begründen: Im Hinblick auf Wertevermittlung wird die traditionelle direkte Wertevermittlung mehr und mehr durch „indirekte Werte- und Persönlichkeitsförderung“²⁶ ersetzt. Nachweislich wirksame Methoden, die an Einstellungen ansetzen wie die Konstanzer Dilemma-Diskussion sollten fester Teil von Aus- oder Fortbildungskonzepten bei Lehrerinnen und Lehrern werden.

Die aus dem Betriebsmanagement stammenden Partizipationshierarchien sind durchaus auf unsere pädagogische Frage der Entwicklung echter Verantwortungsrollen anzuwenden. Schulisch ‚veranstaltete‘, methodisch-didaktisch strukturierte Verantwortungsübertragung, ist häufig

²⁵ Vgl. Klages/Gensicke 1994 a.a.O. S. 693.

²⁶ a.a.O. S. 694.

nicht mehr als Pseudo-Partizipation, bei der im Grunde alle Verantwortung beim Lehrenden verbleibt. Pseudo-Partizipation aber wird von Jugendlichen in der Regel durchschaut und bewirkt erfahrungsgemäß eher das Gegenteil.

Eine weitere Folgerung aus den dargestellten Ergebnissen der empirischen Forschung ist die Forderung nach einem Unterricht, der Werteerziehung mit fachlicher Wissensvermittlung verbinden kann. Viele Lehrplaninhalte bieten sich dazu an, auch in Fächern wie Mathematik oder Chemie, Werteerziehung muss nicht dem Deutsch- und Re-

ligionsunterricht vorbehalten bleiben. Konzepte wie VaKE sind zu erproben und dabei auch weiter empirisch zu evaluieren. Vor allem aber sind pädagogische (und politische!) Konzepte zu entwickeln, wie problematische Wertekarrieren am Rande der Gesellschaft wirksam verhindert werden können. Das allerdings reicht dann in seinem Anspruch weit über medienwirksame Verfallsrhetorik hinaus und verlangt Augenmaß und Sachlichkeit.



Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

Arbeitsbereich Realschulpädagogik
Innstr. 25, Zimmer PHIL 382
94032 Passau
Tel.: 0851-509-2825
E-Mail: maegdefrau@uni-passau.de

Zur Person:

Universitätsprofessorin, Inhaberin der Professur für Realschulpädagogik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Pädagogik und Didaktik der Realschule, Empirische Unterrichtsforschung und Unterrichtsqualitätsentwicklung, Pädagogische Bedürfnisforschung, Lehrerbildungsforschung, Leitung des Arbeitsbereichs Realschulpädagogik, Koordination Hochschuldidaktik

Von der „Silent Revolution“ bis zur Shell-Studie - Wertewandel und politische Bildung

Wilhelm Bernert, Matthias Müller

1 Wertediskussion

Die Wertewandeldebatte geht in der Politikwissenschaft zurück auf den U.S.-amerikanischen Sozialwissenschaftler Ronald Inglehart. In seinem Werk „Silent Revolution“¹ bezeichnet er den Wertewandel als „stille“ und somit auch friedliche Revolution im Gegensatz zu den - mit Ausnahme der deutsch-deutschen Wiedervereinigung - meist konflikt- und gewaltbeladenen Revolutions- und Transformationsprozessen politischer Systeme, wie sie die Friedens- und Konfliktforschung beschreibt.²

Dass sich der Wertewandel dabei als stille und somit kurzfristig kaum realisierbare Komponente geriert, dürfte dabei unbestritten sein. Ob sich diese kulturellen Transformationsmuster hingegen auch friedlich vollziehen, kann als fragwürdig erscheinen. Man denke nur an Schule und Jugend oder den Generationenkonflikt. Hier stellen veränderte Werte Schule oder Elternhaus des Öfteren vor große Probleme, die enormes Konfliktpotential in sich bergen.

1.1 Materialismus und Postmaterialismus

Der U.S.-amerikanische Politikwissenschaftler Ronald Inglehart konstatierte seit den 70er Jahren in den westeuropäischen Staaten einen Wertewandel von materialistisch geprägten Verhaltensmustern hin zu einer postmaterialistischen Orientierung, wobei insbesondere die jüngere Generation diese Veränderungen verinnerlicht habe.³ Analog diagnostiziert Helmut Klages im deutschsprachigen Raum eine Verschiebung von Pflicht- und Akzeptanzwerten zugunsten propagierter Selbstentfaltung.⁴ Diese Tendenz äußere sich in zunehmenden individualistischen Wertorientierungen wie dem Primat persönlicher Freiheit und einem Streben nach Selbstverwirklichung ebenso wie in einer hedonistisch gefärbten Lebenseinstellung. Ältere Generationen hingegen würden Einstellungsmuster wie solide wirtschaftliche Entwicklung, Verfechtung tradierter Werte- und Normensysteme und die Anerkennung ge-

¹ Vgl. Inglehart (1986).

² Vgl. zum Beispiel Bonacker (1996); ders. (2002).

³ Vgl. Inglehart (1977); ders. (1989); ders. (1997); Eckern (2004); Imbusch (2005) oder Rittberger (2008).

⁴ Vgl. Klages (1984).

sellschaftlicher Repräsentanten präferieren.⁵

Als Ursache für diese Entwicklung macht Inglehart in einer empirisch nicht immer unanfechtbaren Methodik neben dem gestiegenen Bildungsniveau der Bevölkerung in Anlehnung an die von Abraham Maslow entwickelte Bedürfnispyramide⁶ eine gesicherte wirtschaftliche Existenz aus. Im Zuge einer Befriedigung der ökonomischen Bedürfnisse, die zudem in ein System physischer Sicherheit integriert sei, entstünde somit zunehmend ein Verlangen nach persönlicher Selbstentfaltung.

1.2 Gründe für die Relativierung tradierter Wertmuster

Die Genese postmaterialistischer Orientierung sieht Inglehart untrennbar verbunden mit dem Grad erreichter Sicherheit. Sowohl die Gewährleistung materiellen Wohlstands durch den Wohlfahrts- und Sozialstaat als auch die physische Integrität als Folge der Absenz kriegerischer Auseinandersetzungen hätten ein System relativer Sicherheit entstehen lassen, welches ein Abweichen von vertrauten Grundmustern leichter hinnehmbar mache.⁷

Darüber hinaus haben die tradierten Verhaltensregeln infolge geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

ihre Grundlagen verloren.⁸ Allein der Wandel familialer Lebensformen hat derart einschneidende Veränderungen mit sich gebracht, und vollkommen neue Ausgangsbedingungen herrschen vor. Exemplarisch hierfür steht die traditionelle Bedeutung der Familie, welche aufgrund wohlfahrtsstaatlicher Interventionen als Form des Zusammenlebens spürbar an Relevanz verloren und ihre Schlüsselfunktion eingebüßt hat. Somit wird diese Option partnerschaftlicher Existenz immer mehr verzichtbar, wodurch konsequenterweise auch die Einstellungen und Werthaltungen bezüglich dieser Lebensform gelockert werden.

Die Konsequenzen äußern sich in Form kognitiver Konsistenzen, insofern als sich das Denken und somit die Normen und Werthaltungen einer Gesellschaft stets an den Alltagserfahrungen orientieren.⁹ Infolgedessen hat die Risikogesellschaft als Grundlage gesellschaftlicher Denkmuster und Verhaltensregeln die Industriegesellschaft als Ausgangspunkt abgelöst.

Damit ergeben sich wiederum geänderte Perspektiven: Das für Inglehart so gewichtige Postulat physischer und psychischer Sicherheit muss notwendig ins Wanken geraten, wenn tradierte Formen des Zusammenlebens und der Erwerbsarbeit im Aufbrechen begriffen

⁵ Vgl. Klages (1984); Hepp (1989), S. 15-23; Meulemann (1996). Problematisch wird es, wenn man mit Hepp (1989), S. 16f den Wertewandel als Auslöser der Individualisierung zu begreifen sucht. Vielmehr bedingen sich Individualisierung und Wertewandel gegenseitig, so dass sie sich spiralförmig ausweiten.

⁶ Vgl. Maslow (1954).

⁷ Vgl. Inglehart (1989), S. 227.

⁸ Vgl. Inglehart (1989), S. 227f.

⁹ Vgl. Inglehart (1989), S. 229f.

sind. Bewährte Eckpfeiler der industriegesellschaftlichen Ordnung werden erodiert und ihrer Funktion als Halt und Orientierung im Lebenslauf beraubt. In diesem Kontext dürfte es von Bedeutung sein, dass- die von Inglehart proklamierte lineare Ausbreitung post-materialistischer Werthaltung arretiert zu sein scheint. Die Risiken und Gefahren der Gegenwart lassen jedenfalls erwarten, dass sie sich auch im Werteverhalten niederschlagen. So ist die von Helmut Klages und Ronald Inglehart konstatierte Zunahme von Selbstentfaltungswerten bei gleichzeitiger Abnahme der Pflicht- und Akzeptanzwerte mittlerweile dezidiert in Frage zu stellen, wohingegen eine weitere Zunahme materialistischen Strebens künftig durchaus in den Bereich des Möglichen zu stellen sein muss.

1.3 Familiensoziologische Konsequenzen

Dass die Wertewandel-Hypothese in einer Art Multiplikatoreffekt Rückschlüsse auf zwischenmenschliche Beziehungen erlaubt, insofern als Ehe und Familie in diesem Sinne als restriktive Komponenten in einer postmaterialistisch gefärbten Lebenswelt erscheinen würden,¹⁰ ist mit berechtig-

ten Zweifeln verbunden. Analog muss es fatal erscheinen, wachsende Kinderlosigkeit monokausal auf Selbstentfaltungstendenzen in der Bevölkerung zurückzuführen, die durch die Verantwortung für Kinder nur eingeschränkt würden.

Zwar sind Tendenzen erkennbar, dass Selbständigkeit und Durchsetzungskraft als Erziehungsziele in den letzten Jahrzehnten spürbar an Geltungskraft gewonnen haben.¹¹ Dennoch ist die Forderung nach einer Rückkehr zu traditionellen Wertemustern und einer Eindämmung individualistischer Tendenzen, wie auch aus den Reihen der Erziehungs- und Sozialwissenschaft¹² erhoben wird, mit einigen Vorbehalten zu rezipieren.

Zum einen läuft man auf diese Art und Weise Gefahr, die Probleme der Gegenwart mit der Ideologie vergangener Zeiten zu lösen. Dies stünde dem Postulat nach zeitgemäßen strukturellen Veränderungen entgegen.¹³ Zum anderen unterliegt eine derartige Interpretation insofern einem folgenschweren Irrtum, als gerade in der Bundesrepublik Deutschland die Historie einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert vorweist. Demzufolge sind Wertmuster wie „Gehorsam“ und „Untertan“ spätestens seit der Erfahrung des Holocaust geschichtlich

¹⁰ So Coleman (1995); Miegel (1996), S. 1188-1201 oder Miegel/Wahl (1994), die in völlig überzeugender Argumentation auf diese Weise sogar die europäische Kultur bedroht sehen, weil bei langfristiger Betrachtung angesichts steigender Kinderlosigkeit die Träger des kulturellen Erbes verloren gingen.

¹¹ Vgl. Gensicke (1996), S. 3-17. Ähnliche Resultate erzielten bereits Inglehart (1977) und Köcher (1994), S. 16-21.

¹² So zum Beispiel Bronfenbrenner (1976); Klages (1984); Rolff (1989), S. 14-25; Etzioni (1994).

¹³ Vgl. Beck (1993); Heitmeyer (1993), S. 3-13.

vorbelastet. Die Abkehr von diesbezüglichen Orientierungen ist daher mit Sicherheit auch auf geschichtsträchtige Gründe zurückzuführen.

In diesem Sinne wird auch ein Wandel des Sprachverständnisses für derartige Ergebnisse gesorgt haben, wenn man bedenkt, dass Lexeme wie „Gehorsam“ und „Unterordnung“ bei eingehender linguistischer Betrachtung pejorativen Charakter angenommen haben,¹⁴ wozu die Vorgänge im Dritten Reich wiederum nicht unwesentlich beigetragen haben dürften. Deshalb ist zu unterstellen, dass tradierte Verhaltensmuster nicht notwendig verschwunden sein müssen. Vielmehr sind sie sprachlich neu definiert und obliegen einer geänderten historischen Perspektive, so dass Kinder, die unter dem Aspekt der Selbständigkeit erzogen wurden, älteren Kohorten in ihrem integrativen Verhalten nicht notwendigerweise hinterherhinken müssen. Dies muss selbst unter der Prämisse zunehmender post-materialistischer Orientierung nicht der Fall sein.

Ein dritter Grund spricht für die Infragestellung der empirischen Daten: Es wurde zu wenig berücksichtigt, dass einschneidende gesellschaftliche Veränderungen eine Neudefinition familiärer Lebensformen herbeigeführt haben. Diese findet nicht zuletzt in einer im Sinken begriffenen Heiratsquote, einem steigenden Heiratsalter und einer Zunahme kinderloser Paare ihren Ausdruck.¹⁵

Vor diesem Hintergrund ist demzufolge zu erklären, warum traditionelle Werthaltungen bei Familien mit Kindern nach wie vor uneingeschränkte Geltungskraft behalten: In diesen Sozialkontexten werden Kinder unverändert als Lebenssinn und Bereicherung angesehen,¹⁶ während der diagnostizierte Wertewandel die Eltern-Kind-Beziehungen auszublenken scheint. Insofern als infolge der beschriebenen demographischen Veränderungen eine Erosion der traditionellen Familienform und steigende Kinderlosigkeit zu konstatieren sind, erfahren diese Lebensformen zusehends Konkurrenz. In statistischer Hinsicht ergibt sich deshalb insbesondere bei jungen Paaren eine deutliche Gewichtsverlagerung zugunsten der so genannten neuen Lebensformen und Partnerschaftsbeziehungen, so dass in gesamtgesellschaftlicher Perspektive eine Abnahme traditioneller Wertorientierungen festzustellen bleibt. Dies ist charakteristisch für eine am gesellschaftlichen Aufstieg orientierte und auf berufliche Mobilität ausgerichtete moderne Gesellschaft.

1.4 Individualisierung und funktionale Differenzierung

Die Risikogesellschaft¹⁷ als moderne Gesellschaft zeigt sich notwendigerweise auf Individualisierungstendenzen angewiesen.¹⁸ Sie ist auf ihnen aufgebaut und bedingt diese gleichzeitig.

¹⁴ Vgl. Bertram/Kreher (1998), S. 20f.

¹⁵ Vgl. Bertram/Kreher (1998), S. 22f.

¹⁶ Vgl. Bien (1996), S. 253-269; Bertram/Kreher (1998), S. 22.

¹⁷ Vgl. Beck (1986). Mit seiner Risikotheorie legte Ulrich Beck eine wichtige Grundlage der Individualisierungshypothese und der reflexiven Modernisierungstheorie. Vgl. auch Beck/Giddens/Lash (1996).

Bereits Norbert Elias konstatierte eine Zunahme der Selbstzwänge - Freud würde hier das Über-Ich ansiedeln¹⁹ - bei gleichzeitiger Abnahme der Fremdwänge in hoch differenzierten Gesellschaftsformen.²⁰ Der soziale Wandel sei zugleich begleitet von sinkender Bedeutung der Verwandtschaft und einer Abschwächung sozialer Kontrolle. Als Folge treten die diagnostizierten Individualisierungstendenzen in Erscheinung, welche vor allem durch ein hohes Maß an menschlicher Selbstregulierung sowie eine Ausweitung persönlicher Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume charakterisiert sind. Konsequenterweise gewinnt die Ich-Identität an Gewicht, während die Wir-Identität signifikante Einbußen erleidet. Diese Feststellung spiegelt sich nicht zuletzt in der großen Zahl an austauschbaren Wir-Beziehungen wie Partner- und Freundschaften wider, womit exakt die Anknüpfung zur theoretischen Ebene der Risikogesellschaft geleistet ist. In diesem Sinne verwies Emile Durkheim schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf das Phänomen individualistischer Handlungsmuster als Grundlage moderner Gesellschaften.²¹ Diese seien mit deren raschem sozialen Wandel zu begründen, der mit tradierten Wertmustern nicht mehr bewältigt werden könne, weil diese sehr schnell wieder als antiquiert und ana-

chronistisch gelten würden. Eine hohe funktionale Differenzierung sei darüber hinaus für zum Teil widersprüchliche Orientierungen verantwortlich zu machen, welche dem Individuum kaum mehr erlauben würden, Wertvorstellungen aus einem Teilsystem in ein anderes zu übertragen. So seien etwa Wertorientierungen, die in der Familie vertreten werden, kaum auf die Berufswelt zu transferieren.

Von großer Bedeutung ist in diesem Kontext die Durkheim'sche Unterscheidung zwischen utilitaristischem Individualismus, der das Einzelinteresse rigoros in den Vordergrund manövriert und ohne Rücksicht auf Dritte lediglich das eigene Nutzenkalkül zum Maßstab nimmt, und kooperativem Individualismus.²² Dieser ist zwar ebenfalls primär auf Eigeninteressen fixiert, als „altruistischer Individualismus“²³ reflektiert er jedoch stets die Konsequenzen für die Umwelt. Der soziale Kontext behält somit seine Relevanz für den Einzelnen, der erkannt hat, dass sein Handeln permanente Kooperation mit anderen Gesellschaftsmitgliedern erfordert, was eine *conditio sine qua non* für ein erfolgreiches Interagieren darstellt. Somit wird nicht die „Ellbogengesellschaft“ relevant. Stattdessen dominieren Toleranz und Akzeptanz das soziale Handeln. Dies schlägt sich in diversen gesellschaftlichen Bereichen wie etwa

¹⁸ Vgl. Rosenmayr/Kolland (1997), S. 277.

¹⁹ Vgl. Freud (1923).

²⁰ Vgl. Elias (1987); ders. (1995a); ders. (1995b).

²¹ Vgl. Durkheim (1986), Originalausgabe (1894).

²² Vgl. Bertram/Kreher (1998), S. 24.

²³ Vgl. Keupp (1995), S. 50-55; Beck (1997), S. 19.

dem Verhalten gegenüber Ausländern oder der Freizügigkeit im Bereich der Lebensformen oder der Sexualität nieder.²⁴

In diesem Sinne ist auch die Wertewandel-Hypothese zu erklären: Eine Zunahme individualistischer Tendenzen ist zwar nicht zu leugnen. Indes sind Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit keineswegs als Äquivalente für rücksichtsloses, egozentrisches Gebaren zu setzen. Vielmehr erlaubt auch ein hoher Grad an Selbstentfaltung altruistische Verhaltensmuster, so dass sich die Angst vor einem Verfall der Werte als völlig unbegründet erweist.

Was demzufolge häufig als Werteverfall stigmatisiert wird, stellt sich somit als unabdingbare Werthaltung der Zweiten Moderne dar, welche dazu beiträgt, die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen.²⁵ Die Konzepte der Ersten Moderne mussten in diesem Zusammenhang den Nachweis der Tauglichkeit schuldig bleiben.²⁶

2 Steigerungslogik und Erlebnisgesellschaft

2.1 Ausgangssituation

Kulturgeschichtlich betrachtet prägte das Muster der Steigerungslogik schon seit Urzeiten das menschliche Handeln. Das Streben nach angenehmeren und vorteilhafteren Lebensbedingungen ist schon bei den Jägern und Sammlern

zu beobachten, wenn man sich etwa deren zahlloses und ständig weiterentwickeltes Repertoire an Werkzeugen in Erinnerung ruft.

Die Dialektik der Erlebnisgesellschaft²⁷ geht nun von der Grundannahme aus, dass der Mensch in einem ständigen trial-and-error-Verfahren permanent nach Verbesserungen sucht. Dabei kommt das Prinzip der Steigerung zum Tragen.

Diese Denkweise habe schließlich mit Beginn des Industriezeitalters zunehmend an Relevanz gewonnen: Nachdem auf diesem Weg ein bestimmtes Niveau an Wohlstand erreicht worden ist, habe man damit begonnen, diese Erlebnisrationalität nicht nur auf bestimmte Gegenstände anzuwenden, sondern auch subjektbezogen nach innen zu projizieren.

Waren bisher die Skalen von Nutzen (wichtig/unwichtig), Qualität (gut/schlecht) und Reichtum (viel/wenig) als steigerungslogische Dimensionen dominierend, so musste man nun feststellen, dass sich in dieser Hinsicht allenthalben Sättigungseffekte eingestellt hatten, wodurch es permanent schwieriger wurde, sich innerhalb der offerierten Palette an Produkten zu orientieren. In vielerlei Hinsicht war man dem Nutzenmaximum sehr nahe gekommen und bewegte sich somit auf das Ende der Entwicklungsmöglichkeiten diverser Produkte zu. Folglich wurde damit begonnen, neue Ziele und Leitvorstellungen zu entwickeln,

²⁴ Ähnlich Beck (1997), S. 20.

²⁵ Vgl. Beck (1997), S. 16f.

²⁶ Vgl. Beck (1997), S. 11; Bertram/Kreher (1998), S. 29.

²⁷ Vgl. Schulze (1993); ders. (1997), S. 77-94.

nachdem die Zunahme des Reichtums als Leitmotiv aufgegeben werden musste.

Ergebnisorientierung	Erlebnisorientierung
➔ Innenorientierung	➔ Außenorientierung
Neuorientierung in der Erlebnisgesellschaft (Quelle: Eigentwurf)	

2.2 Neuorientierung

Mit der Neuorientierung auf andere Nutzenkalküle ist somit jener Punkt erreicht, der den Kontext der Maslow'schen Bedürfnispyramide und analog die Wertewandel-Hypothese tangiert. Materielle Grundbedürfnisse wie Hunger, Kleidung oder Wohnung sind gestillt, physische Integrität und körperliches Wohlergehen weitestgehend gewährleistet. Die Konsequenz manifestiert sich in Form einer Suche nach neuen Zielen. Diese finden sich in Gestalt einer erlebniszentrierten Innenorientierung. In diesem Rahmen geraten Design und Produktimage zur Hauptsache. Dagegen werden Nützlichkeit und Funktionalität zum Accessoire degradiert, weil Nutzen als Erlebnis definiert ist.²⁸

Diese Entwicklung impliziert, dass es fortan dem Handelnden selbst überlassen ist, über den Nutzen einer Sache zu entscheiden, während die Beurteilung des Nutzens bisher bei außenorientierter Definition im Grunde jedermann möglich war.²⁹ Somit kann die Frage nach der Kompetenz der Nutzenbeurteilung gleichzeitig als Kriterium für die Art der Erlebnisausrichtung herangezogen werden: Verfügt nur der Handelnde

über die Kompetenz, den Nutzen seiner Aktivitäten zu beurteilen, handelt er innenorientiert. Liegt hingegen - unter der Prämisse, das nötige Wissen und die entsprechenden Informationen über den jeweiligen Sachverhalt stehen zur Verfügung - keine Beschränkung hinsichtlich des Urteilsvermögens vor, wenn etwa technisches Fachwissen und Fachkenntnisse hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten von Nöten sind, so wird Außenorientierung zu konstatieren sein.³⁰

Zudem vermag der Misserfolg erlebnisrationalen Konsums die Trennlinie zum klassischen Kaufverhalten offen zu legen.³¹ Der klassische Konsument zeigt sich unzufrieden, wenn er ein Produkt nicht bekommen kann oder wenn dessen Funktionsfähigkeit gestört ist. Im Zuge der Erlebniszentrierung ergibt sich ein komplett differenziertes Bild: Hier kann sich Unzufriedenheit einstellen, obwohl das Produkt erworben werden konnte und die versprochenen Eigenschaften aufwies. Dies wird eintreten, sobald das Konsumgut im Käufer nicht die gewünschten Wirkungen, die psychophysische Kategorien wie Span-

²⁸ So Schulze (1993), S. 13.

²⁹ Vgl. Schulze (1997), S. 83f.

³⁰ So wäre es natürlich abstrus, Jäger und Sammler über die Präzision einer Uhr befinden zu lassen, weil die Kompetenz zur Beurteilung dieses Sachverhaltes außerhalb ihres kulturellen Wissens liegt. Ähnlich verhielte es sich, sollte ein Laie über technische Innovationen entscheiden.

³¹ Vgl. Schulze (1997), S. 84.

nung, Entspannung, Gemütlichkeit oder Ekstase betreffen, auslöst.

Exemplarisch sei hier der Kartoffelanbau (Außenorientierung) kontrapunktisch dem Hobbygärtner, der einen Ziergarten betreibt (Innenorientierung) gegenübergestellt: Während das Ziel des Kartoffelanbaus für jedermann nachvollziehbar in einer umfangreichen, guten Ernte zu verorten ist, über deren Qualität bestimmte Standardvorstellungen existieren, sieht der Hobbygärtner den Sinn seiner Arbeit in der Tätigkeit an sich. Er erfreut sich an der Ausübung der Gartenarbeit oder verfolgt ein ästhetisches Interesse. Das Erlebnis bildet die Orientierung seines Tuns, er handelt innenorientiert, insofern er selbst die Intention seiner Bemühungen absteckt und letztendlich auch über deren Erfolg und Misserfolg befindet. Wie andere Personen darüber denken, erscheint in diesem Kontext völlig irrelevant. Es ist sogar durchaus denkbar, dass diese das Resultat der Arbeit im Ziergarten gänzlich anders interpretieren würden, etwa, wenn sie für diese Aktivitäten kein Verständnis hätten oder wenn sie ästhetisch vollkommen andere Vorstellungen von einem gelungenen Ziergarten hegten.

Ganz anders der Kartoffelbauer: Er handelt nicht erlebnis-, sondern ergebnisorientiert. Sein Handeln liegt nicht darin begründet, eine faszinierende Erfahrung zu machen. Vielmehr wird er primär darauf bedacht sein, Qualität und Quantität seiner Ernte zu optimieren, wobei sich Außen- und Innenorientierung nicht notwendigerweise ausschließen müssen. Dies könnte

zutreffen, wenn der Feldarbeiter neben der Nutzenorientierung zusätzlich einen persönlichen Sinn in seiner Tätigkeit sieht, was zum Beispiel die optische Gestaltung der Bestellung des Feldes anbelangt. Analoges wäre zu konstatieren, wenn die Arbeit darüber hinausgehende individuelle Befriedigung bietet. Allerdings wird die Ausrichtung derartiger Arbeiten in aller Regel primär als außenorientiert einzustufen sein, andere Fälle stellen tendenziell eher Ausnahmerecheinungen dar.

Indes gibt es Grenzfälle, bei denen die Beurteilung der Orientierung erhebliche Schwierigkeiten aufwirft. Insbesondere unausgereifte Wissenschaften wie Gentechnik, Mikrobiologie oder innovative Energieformen, über deren Sinn und Unsinn kontrovers diskutiert wird, sind in puncto Nutzen sowie Ertrag nicht oder noch nicht eindeutig klassifizierbar, zumal Wissen über die Konsequenzen dieser Innovationen bis dato noch nicht in ausreichendem Maße verfügbar ist. Erst nach geraumer Zeit wird sich entscheiden, ob Zweck oder Selbstzweck dominiert.

2.3 Selbstverwirklichungsmilieu

Nicht nur im Bereich wirtschaftlicher Produktion werden die Zielvorstellungen neu definiert. Auch Kultur und soziales Leben sind diesem Wandel unterworfen und werden von der Erlebnisorientierung erfasst.³² Paradigmatisch hierfür ist die Zunahme der dem Individuum zur Auswahl stehenden Handlungsalternativen und Wahlmöglichkeiten, welche ihre Ge-

³² Vgl. Schulze (1993), S. 312f; Rosenmayr/Kolland (1997), S. 256.

nese nicht zuletzt den diagnostizierten Veränderungen des Sozialkontextes zu verdanken haben. Fahrstuhl-Effekt, Sozialstaat und Wohlstand sind als Ursachen einer Entwicklung anzusehen, welche bislang nie gekannte Optionen eröffnen und die traditionellen Strukturen der Industriegesellschaft aufbrechen.

Ledige Frauen, die ein Kind erwarten, werden sich in diesem Sinne nicht mehr gedrängt sehen, den Vater des Kindes zu ehelichen. Im Zeitalter diverser Wahlmöglichkeiten existieren mehrere Auswege, die von einer wilden Ehe über getrennte Wohnungen bis zur Alleinerziehung reichen. Insofern, als soziale Kontakte mittlerweile ohne weiteres der freien Wählbarkeit unterliegen, ein Wechsel der Beziehungen im Milieu der Selbstverwirklichung Usus geworden ist und die Formen des Zusammenlebens neu definiert werden, entstehen zusätzliche Variationsmöglichkeiten.³³

Weder der Familienstand noch die Art der Kindererziehung zeigt sich einer strengen Reglementierung unterworfen: Die Kinder werden zum Teil von beiden Eltern, zum Teil von nur einem Elternteil erzogen. Mitunter leben sie in einer Familie oder mit einem Elternteil alleine. Andere wachsen anstatt in einer Familie in einer Wohngemeinschaft auf. Folglich wächst die Palette tolerierter und praktikabler Alternativen. Sicher, und für den Chronisten fest-

zuhalten sind nur die Individualisierung, die Zunahme kurz- und mittelfristiger Kontakte und die soziale Entstrukturierung. Der Handlungsspielraum erfährt eine immense Erweiterung. Jedoch steigt mit dem Zuwachs an persönlicher Freiheit spiegelverkehrt „das Netz reziproker Schutzlosigkeiten“,³⁴ womit der Bogen zur Risikogesellschaft und ihrem Theorem der Individualisierung gespannt ist.

2.4 Kritische Zwischenbilanz

Demgegenüber sind nicht sämtliche gesellschaftliche Phänomene mit dem Schlagwort der „Erlebnisgesellschaft“ zu erklären.³⁵ Schulze ist darin zu kritisieren, dass er zum einen gesellschaftliche Teilaspekte unmotiviert auf das Gesellschaftsganze bezieht. Die Erlebnisrationalität erfasst in viel stärkerem Maße den Freizeitbereich als etwa die Arbeitswelt, die weit mehr vom Erreichen äußerer Zwecke in Form von Prestige, sozialer Position oder Macht dominiert ist. Zum anderen wird nur am Rande erwähnt, dass einzelne gesellschaftliche Gruppierungen wie Ausländer weit weniger erlebnisorientiert handeln,³⁶ weil sie nach wie vor um die (materielle) Sicherung der ökonomischen Existenz bemüht sein müssen. Dennoch bietet die Logik der Erlebnisrationalität als Deutungsmuster und Ordnungsschema trotz einiger

³³ Vgl. Schulze (1993), S. 313; Rosenmayr/Kolland (1997), S. 256.

³⁴ Vgl. Rosenmayr/Kolland (1997), S. 258.

³⁵ Zu den Vorbehalten bezüglich der Logik der Erlebnisgesellschaft vgl. Honneth (1994) oder Alkemeyer (1995), S. 57-64, der im Rahmen seiner sportsoziologischen Betrachtung fundierte Kritik an Schulze äußert.

³⁶ Vgl. Schulze (1993), S. 30f.

Grenzfälle ein hilfreiches Instrumentarium zur Erklärung gesellschaftlichen Wandels im Zuge der Risikogesellschaft. In diesem Sinne sollten derartige Chancen zur Systematisierung sozialen Handelns - wie ja auch die Theorie der Risikogesellschaft ständig Modellcharakter behalten muss - durchaus wahrgenommen werden. Trotzdem - und dieser Relativierung muss man sich stets bewusst sein - sind immer Abweichungen, Ausnahmefälle und Grenzsituationen in Kauf zu nehmen, da soziales Handeln niemals exakt determinierbar und kalkulierbar sein wird. Als Idealtypen der Kultursoziologie eröffnen jedoch sowohl Erlebnisgesellschaft als auch Risikogesellschaft einen praktikablen Weg der wissenschaftlichen und didaktischen Approximation an gesellschaftliche Phänomene.

3. Shell Jugendstudie 2006

Vergleicht man die Wertewandel-Hypothese und die Steigerungslogik der Erlebnisgesellschaft mit der mit der von Klaus Hurrelmann und Mathias Albrecht herausgegebenen 15. Shell Jugendstudie,³⁷ so ist zu konstatieren, dass sich die Resultate der Jugendstudie und der Wertewandelhypothese in einigen Kontexten diametral gegenüberstehen.

3.1 Familie und familiäre Lebenswelt

Bei den im Zuge der Shell Jugendstudie befragten Jugendlichen ist ein im Gegensatz zur bloßen Erlebnisrationalität Schulzes, die sich auch auf den familialen Sektor erstreckt, festzustellen, dass Werte wie Partnerschaft, Familie und Kontakte zu anderen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen.³⁸ Dies steht im Übrigen auch in Kontrast zu früheren Jugendstudien.³⁹

Im Jahr 2006 sagten 69% der Jungen und 76% der Mädchen aus, eine Familie zum Glücklicherweise zu brauchen. Der Aussage, man könne alleine genauso glücklich sein, stimmten nur 20% der Jungen und 15% der Mädchen zu.⁴⁰ Beide Trends haben sich hier – auch dies unterstreicht die These, dass sich Jugendliche wieder von den Selbstverwirklichungswerten abwenden – im Vergleich zur Shell Jugendstudie noch einmal intensiviert. Zudem zeigt die Jugendstudie 2006 den Kinderwunsch: 42% der männlichen und 46% der weiblichen befragten gaben an, dass Kinder zum Glücklichen gehören.⁴¹ Dieser Wert ist jedoch niedriger als 2002.⁴²

³⁷ Vgl. Hurrelmann / Albrecht (2006). Die Studie wird im Folgenden der Einfachheit halber stets mit Shell Jugendstudie zitiert.

³⁸ Vgl. Shell Jugendstudie (2006), S. 39 oder S. 49-51.

³⁹ Vgl. zum Beispiel Hurrelmann (1989). Bei Hurrelmann / Albrecht (2002) ist eine Abkehr von Selbstverwirklichungswerten bereits signifikant. Vgl. dies. (2002), S. 142-146.

⁴⁰ Vgl. Shell Jugendstudie (2006), S. 50.

⁴¹ Vgl. Shell Jugendstudie (2006), S. 51.

⁴² Ebd. S. 53.

3.2 Freizeitverhalten

Die Konsumgesellschaft prägt nach wie vor das Freizeitverhalten Jugendlicher.⁴³ Der Kauf dient folglich neben dem Erwerb von Konsumgütern auch der sozialen Anerkennung und dem eigenen Prestige. Als wenig überraschend stellt sich die Tatsache dar, dass die Technologisierung des Freizeitverhaltens fortschreitet. Vor allem die Beschäftigung mit den neuen Medien nimmt einen sehr großen Raum ein.

32% der Jugendlichen werden als „Technikfreaks“ bezeichnet. 25% der Jugendlichen sieht die Studie als „kaufstige Familienmenschen“, weitere 25% werden als „kreative Freizeitelite“ verortet. Diese sind im Regelfall älter und meist der Oberschicht zuzuordnen, ihnen ist eine deutliche Präferenz bildungsnaher Einrichtungen zu attestieren. 18% werden als „gesellige Jugendliche“ geführt.⁴⁴ Sie verbringen ihre Freizeit vor allem mit Gleichaltrigen.

Insgesamt wird hier die Zäsur zwischen familienbezogenen Jugendlichen und individualistisch geprägten jungen Erwachsenen evident. Kennzeichnend für die Technikfreaks ist es, dass sie in der Regel jünger sind, einen niedrigeren Bildungsabschluss verfügen und aus eher niedrigeren sozialen Schichten stammen. Des Weiteren sind 71% der Technikfreaks männlich.⁴⁵

3.3 Politische Partizipation

Die Abnahme politischer Partizipation stellt eine Konstante in der Jugendforschung der letzten Jahre dar. 2006 gaben 39% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Altersgruppe von 15 bis 24 Jahren an, sich für Politik zu interessieren.⁴⁶ Bezieht man zudem die 12 bis 14jährigen mit ein, so liegt der Anteil derer, die sich für Politik interessieren, immer noch bei 35%.⁴⁷ Allerdings ist in Frage zu stellen, welche Relevanz der Aussage eines Kindes im Alter von zwölf Jahren bezüglich seines Interesses an Politik beizumessen ist. Insgesamt steigt das Interesse an Politik mit höherem Bildungsniveau. Zudem stellt ein politisch interessiertes Elternhaus einen positiven Indikator für politisches Interesse dar.⁴⁸ Das politische Interesse ist eng gekoppelt an den sozialen Status. Die befragten Jugendlichen in der Hauptschule und in der Realschule zeigten sich nur mit einem Anteil von 14% stark interessiert oder interessiert. Bei Gymnasiasten stieg dieser Anteil auf 39%, während die Studenten hier sogar auf 68 Prozent kamen.⁴⁹

Wenig überraschend ist die Tatsache, dass politisches Interesse bei den männlichen Befragten mit 40% deutlich ausgeprägter ist als bei Mädchen mit 30%.⁵⁰

⁴³ Vgl. Hurrelmann (2005).

⁴⁴ Vgl. Shell Jugendstudie (2006), S. 77-82.

⁴⁵ Ebd. S. 80.

⁴⁶ Vgl. Shell-Studie (2006), S. 105.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd., S. 106.

⁴⁹ Ebd., S. 107.

⁵⁰ Ebd. Ein wesentlicher Unterschied ist hiermit im Vergleich zur Shell Jugendstudie 2002 nicht gegeben.

Festzustellen ist auch, dass sich die Jugendlichen im traditionellen Links-Rechts-Schema der Parteien eher links der Mitte positionieren lassen, wobei die Abweichung vom restlichen Teil der Gesellschaft als eher gering einzustufen ist.⁵¹ Auf einer Skala von 0 (links) bis 10 (rechts) waren die Jugendlichen nach eigenem Selbstverständnis bei 4,5 zu verorten.⁵² Andererseits stellt diese Einteilung insofern eine Komplexitätsreduktion politischer Anschauungen dar, als auch andere Faktoren wie links und rechts die politische Meinung widerspiegeln. Zudem existieren bis dato keine empirisch nachvollziehbaren Methoden, die Ansichten eines Menschen in diesen Kategorien zu messen. Selbst die Parteien lassen sich nicht immer in diesem Rahmen klassifizieren: So ist die Schröder-SPD nicht mit der Beck-SPD zu vergleichen und auch die Politik der CDU unter der Bundeskanzlerin Angela Merkel weicht essentiell von den Beschlüssen des Leipziger Parteiprogramms, mit dem die Union in der Erwartung einer Koalition mit den Liberalen eigentlich zur Wahl angetreten ist, ab.

Es fällt auf, dass sich das politische Interesse eher passiv manifestiert. Aktive politische Tätigkeiten sind sehr schwach ausgeprägt.⁵³ Dennoch zeigen sich die Jugendlichen gesellschaftlichen Aktivitäten aufgeschlossen. Das manifestiert sich jedoch eher im sozialen als im politischen Bereich: Nur 2% der Befragten zwischen 12 und 25

Jahren sind politisch aktiv. Hingegen engagieren sich 40% in Sport- oder Musikvereinen. Immerhin noch 23% sind in der Schule beziehungsweise Hochschule gesellschaftlich aktiv.⁵⁴

4. Konsequenzen des Wertewandels für die politische Bildung in der Schule

Im Anschluss an diese Skizzierung der Wertewandeldiskussion drängt sich Frage auf, wie nun politische Bildung in der Schule auf diese Veränderungen reagieren soll. Hält Schule fest am Leitbild des interventionsfähigen, demokratiekompetenten Staatsbürgers, der dem Grundgesetz und der freiheitlich-demokratischen Ordnung kritisch-loyal gegenübersteht, so lassen sich einige Folgerungen ableiten.

4.1 Individualisierung und Partizipation

Im Sinne des Wertewandels muss Schule den veränderten Bedürfnislagen Rechnung tragen und ihrer Klientel ein größeres Maß an Mitsprache und Selbstentfaltung ermöglichen. Freiheit und selbst bestimmtes Engagement erfordern Spielräume, die Schülern zu eröffnen und aufzuzeigen wären. Der Typus des „aktiven Realisten“ (Helmut Klages) verfügt neben seiner Wertschätzung der Unabhängigkeit durchaus auch über Bereitschaft, sich für andere einzusetzen und das Zu-

⁵¹ Ebd., S. 107.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd., S. 125-130.

⁵⁴ Ebd., S. 126.

sammenleben mitzugestalten, wenn er es für sinnvoll hält. Hierbei vermag Schule Hilfestellung zu leisten.

Das Erlernen von Verantwortung streben manche Bildungsstätten z.B. durch „Service Learning“ an. Dieses Konzept⁵⁵ verfolgt die Kooperation zwischen Schule und Gemeinde, indem es ehrenamtliche Tätigkeiten mit Lernprozessen in der Schule verknüpft. Den didaktischen Prinzipien der Schülerorientierung und des Lebensweltbezugs wird dabei besonders entsprochen. Als positiver Effekt ergibt sich für die Jugendlichen neben einer breiten gesellschaftlichen Akzeptanz und Anerkennung ihrer Arbeit eine intensive Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Sach- und Sozialkompetenz werden gesteigert, Wertklärung und Werteorientierung kann auf Grund praktischer Erfahrungen erfolgen. Zudem erhalten die Schüler Gelegenheit, Eigeninitiative zu entwickeln und dabei gleichzeitig Verantwortung für andere zu übernehmen.

4.2 Information über Wertewandel und dessen Auswirkungen

Wertewandel bedeutet nach Hepp⁵⁶ nicht automatisch Wertezerfall oder kulturellen Niedergang, sondern müsse eher gesehen werden als Anpassung an strukturelle gesellschaftliche Veränderungen. Er sei zu begreifen als notwendige Anpassung der Sozialpsyche an einen umfassenden gesellschaftlichen Modernisierungs- und Demokratisierungsprozess sowie an die

Herausforderungen eines ökonomisch hochentwickelten, demokratisch verfassten und pluralistisch strukturierten Gemeinwesens. Zwar gebe es zweifellos Symptome von Akzeptanzverlust und Entsolidarisierung, von kräftigem Individualismus, doch dem stünden auch Wertegewinne gegenüber, z.B. eine Zunahme von Toleranz und sozialer Selbstorganisation in Selbsthilfegruppen.

Deshalb solle politische Bildung zur Versachlichung der öffentlichen Debatte über den Wertewandel beitragen und nicht nur dessen Risiken sondern auch dessen Chancenpotentiale würdigen. Dies kann z.B. geschehen, indem Pflicht- und Akzeptanzwerte ebenso wie die Selbstentfaltungswerte unterrichtlich berücksichtigt bzw. untersucht werden. Bei allen Themen, die die Beziehung des Individuums zu Gesellschaft und Staat betreffen, bietet sich Gelegenheit, durch Reflexivität Wertungssicherheit und Wertungskompetenz zu erwerben.

4.3 Werte als fächerübergreifende Aufgabe und als Bestandteil der Schulkultur

Wertklärung und Werteorientierung sind nicht als Aufgabe spezieller Fächer sondern als Unterrichtsprinzip zu begreifen. Nicht nur Ethik, Religion oder Sozialkunde sollen sich mit Bewertungen gesellschaftlicher oder Grund- und Zeitfragen beschäftigen, sondern auch der naturwissenschaftliche Unterricht, die Sprachen, Geographie, sogar die mu-

⁵⁵ Vgl. Sliwka/Frank (2004)

⁵⁶ Hepp(2000), S. 130

sischen Fächer. Alle Disziplinen können im Rahmen ihrer Möglichkeiten dazu beitragen, denn die ethische Dimension ist in allen Fächern vorhanden.

Auch die Ebene der Schulkultur bietet zahlreiche Möglichkeiten und Spielräume, angefangen von der Schülermitverantwortung, die es vielerorts lediglich zu einer Feigenblattfunktion bringt, über Peer-Mediation, die mittlerweile an deutschen Schulen Fuß gefasst hat, bis hin zu zaghaften Versuchen oder Vorstufen der in Amerika längst üblichen „Just Community“. Dieses Konzept, das Sibylle Reinhardt nicht wörtlich, jedoch sinngemäß absolut zutreffend mit „demokratische Schulgemeinde“ übersetzt⁵⁷, beruht auf dem basisdemokratischen Prinzip. In einer Vollversammlung, bestehend aus allen Lehrern und Schülern, werden wichtige, gemeinsame Schulangelegenheiten demokratisch beraten und entschieden. Hierbei haben alle Stimmen die gleiche Gültigkeit, d.h. eine Stimme eines jüngeren Schülers zählt genauso viel wie die eines Älteren oder eines Lehrers.

5. Resümee

Zusammenfassend lässt sich folgendes Fazit ziehen:

Die Moderne ist charakterisiert durch eine Zunahme sequentieller Modelle. Die Pluralisierung der Lebensstile begleitet diese Entwicklung.

In diesem Kontext spricht Zygmunt Baumann vom Ende der Eindeutigkeit.⁵⁸ Jürgen Habermas konstatiert eine neue

Unübersichtlichkeit,⁵⁹ in welcher lineare Lebenspläne zugunsten temporärer Lebensentwürfe weichen müssen. Sämtliche Lebensentscheidungen werden revidierbar. Sie sind ohne negative Sanktionen jederzeit zu korrigieren.⁶⁰

Begleitet werden diese Tendenzen von einer Abnahme altruistischer Einstellungen und einem Trend zu einer ich-zentrierten Wirklichkeitsrezeption, im Rahmen deren im Zuge einer nach innen gerichteten Erlebnisorientierung neue Definitionen von Nutzen entstehen konnten.

Auffallend ist, dass sich diese Tendenzen bei Jugendlichen nur partiell wieder finden. Sie sind sehr wohl gesellschaftlich engagiert, jedoch sind ihre Aktivitäten eher pragmatisch ausgerichtet. Es wird aber auch deutlich, dass Jugendliche wieder traditionelle Werte wie Familie und Partnerschaft pflegen. Ob dies auf die von Ulrich Beck angesprochene Orientierungslosigkeit aufgrund fehlender Stabilität im Lebenslauf zurückzuführen ist – was Familie oder auch Beruf betrifft – wurde bis dato nicht empirisch überprüft.

Politische Bildung in der Schule muss die Ergebnisse der empirischen Werteforschung angemessen rezipieren, um entsprechende Grundlagen für die Ausbildung einer aktiven Bürgerrolle vermitteln zu können. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels zu Pluralisierung und Individualisierung gehören dazu auch Angebote an Werteorientierung, die den Schülern durch Reflexivität schulischer Lernprozesse und sozialer Erfahrungsspielräume vermittelbar sind.

⁵⁷ Reinhardt (1999), S. 123

⁵⁸ Vgl. Baumann (1992).

⁵⁹ Vgl. Habermas (1985), S. 141-163.

⁶⁰ Vgl. Nunner-Winkler (1989), S. 87.

Wesentliche Voraussetzung dafür ist jedoch eine veränderte Lernkultur, die den Schüler nicht länger als Objekt des Unterrichts betrachtet, sondern als Subjekt mit Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen.

Literaturübersicht

- Alkemeyer, Thomas: Sport, die Sorge um den Körper und die Suche nach Erlebnissen im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Modernisierung und Sport. Jahrestagung der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft - Sektion Sportsoziologie vom 14.-16.9.1994 in Greifswald. Hg. von Jochen Hinsching und Frederik Borkenhagen. Sankt Augustin 1995, S. 29-64.
- Baumann, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1992.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt (Main) 1986.
- Beck, Ulrich: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Kinder der Freiheit. Hg. von Ulrich Beck. Frankfurt (Main) 1997, S. 9-33.
- Beck, Ulrich / Anthony Giddens / Scott Lash: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt (Main) 1996.
- Bertram, Hans / Simone Kreher: Risiko Einsamkeit. Lebensverläufe und Individualisierung in der Zukunft. In: Deutschland im Umbruch. Studienbrief 5. Hg. vom Deutschen Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen. Tübingen 1998.
- Bien, Walter: Einstellungen, Werte und familiäre Ereignisse. In: Familien an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. Hg. von Walter Bien. Opladen 1996, S. 253-269.
- Bonacker, Thorsten: Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung mit Quellen. Opladen 1996.
- Bonacker, Thorsten: Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Opladen 2002.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und „Klassen“. Zwei Vorlesungen. Frankfurt (Main) 1985a.
- Bourdieu, Pierre: Historische und soziale Voraussetzungen modernen Sports. In: Merkur 39 (1985b) H. 7, S. 575-590.
- Brater, Michael: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Kinder der Freiheit. Hg. von Ulrich Beck. Frankfurt (Main) 1997, S. 149-174.
- Bronfenbrenner, Uri: Wege zur ökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Dahrendorf, Ralf: Das Zerschneiden der Ligaturen und die Utopie der Weltbürgergesellschaft. In: Riskante Freiheiten. Hg. von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt (Main) 1994,

- S. 421-436.
- Durkheim, Emile: Einführung in die Moral. Nachdruck in: Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Hg. von Hans Bertram. Frankfurt (Main) 1986, S. 33-53.
- Eckern, Ulrich: Friedens- und Konfliktforschung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden 2004.
- Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen. Hg. von Michael Schröter. Frankfurt (Main) 1987.
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. 19. Auflage. Frankfurt (Main) 1995a.
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 19. Auflage. Frankfurt (Main) 1995b.
- Etzioni, Amitai: Jenseits des Egoismus-Prinzips: Ein neues Bild von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Stuttgart 1994.
- Gensicke, Thomas: Sozialer Wandel durch Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 42 (1996), S. 3-17.
- Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Hg. von Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp und Roland Habich. Frankfurt (Main), New York 1996, S. 97-124.
- Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt (Main) 1995.
- Habermas, Jürgen: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt (Main) 1985.
- Heitmeyer, Wilhelm: Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 2-3 (1993), S. 3-13.
- Hepp, Gerd: Wertsynthese - Eine Antwort der politischen Bildung auf den Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 46 (1989), S. 15-23.
- Hepp, Gerd: Wertewandel – eine Herausforderung für die politische Bildung. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Bonn 2000.
- Honneth, Axel: Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt (Main) 1994.
- Horkheimer, Max / Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt (Main) 1977.
- Hradil, Stefan: Die Single-Gesellschaft. München 1995.
- Hurrelmann, Klaus: Jugend und Schule: Ergänzungen und Zuspitzungen. In: Jugend und Erziehung am Ende der Achtziger Jahre. Soester Symposium. Soest 1988, S. 86-92.
- Hurrelmann Klaus: Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim 1989.
- Hurrelmann Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissen-

- schaftliche Jugendforschung. 8. Auflage. Weinheim, München 2005.
- Hurrelmann, Klaus / Mathias Albrecht: 14. Shell Jugendstudie. Jugend 2002. Frankfurt (Main) 2002.
- Hurrelmann, Klaus / Mathias Albrecht: 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Frankfurt (Main) 2006.
- Imbusch, Peter: Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden 2005.
- Inglehart, Ronald: The silent revolution. Changing values and political styles among western publics. Princeton, New Jersey 1977.
- Inglehart, Ronald: Kultureller Umbruch: Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt (Main), New York 1989.
- Inglehart, Ronald: Modernization and Postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies. Princeton, New York 1997.
- Keupp, Heiner: Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg 1988.
- Klages, Helmut: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt (Main), New York 1984.
- Klingholz, Reiner: Wahnsinn Wachstum. Wieviel Mensch erträgt die Erde? Hamburg 1994.
- Köcher, Renate: Auf einer Woge der Euphorie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 51-52 (1994), S. 16-21.
- Kohli, Martin: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Soziologische Theorie und Empirie. Hg. von Jürgen Friedrichs, Karl Ulrich Mayer und Wolfgang Schluchter. Opladen 1997, S. 284-312; auch in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1-29.
- Lash, Scott: Sociology of Postmodernism. London 1990.
- Lash, Scott: Ästhetische Dimensionen Reflexiver Modernisierung. In: Soziale Welt 43 (1992) H. 3, S. 261-277.
- Leisering, Lutz: Individualisierung und „sekundäre Institutionen“ - der Sozialstaat als Voraussetzung des modernen Individuums. In: Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Hg. von Ulrich Beck und Peter Sopp. Opladen 1997, S. 143-159.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt (Main) 1984.
- Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin, New York 1991.
- Maslow, Abraham H.: Motivation and Personality. New York 1954.
- Melzer, Wolfgang / Klaus Hurrelmann: Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In: Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Herausgegeben im Auftrag der Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung. Hg. von Wilhelm Heitmeyer und Thomas Olk. Weinheim, München 1990, S. 35-59.
- Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. München 1996.

- Miegel, Meinhard: Am Ende der Gesellschaft: Zerstört uns unsere individualistische Kultur? In: Universitas 51 (1996), S. 1188-1201.
- Miegel, Meinhard / Stefanie Wahl: Das Ende des Individualismus. Die Kultur des Westens zerstört sich selbst. München 1994.
- Müller, Matthias: Individualisierung und Globalisierung in der Risikogesellschaft. Die Grundtheoreme des Konzepts der reflexiven Modernisierung als neue Leitbilder der politischen Bildung. Passau 1999.
- Nunner-Winkler, Gertrud: Identität: Das Ich im Lebenslauf. In: Das Ich im Lebenslauf. Thema: Lebens-Phasen. Hg. von der Redaktion Psychologie heute. Weinheim, Basel 1989, S. 83-105.
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen 1999
- Rittberger, Volker: Strategies for peace. Contributions of international organisations, states and non-state actors. Opladen 2008.
- Robertson, Roland: Globalization. Social Theory and Global Culture. London, Newbury Park, New Delhi 1992.
- Rolff, Hans-Günter: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Anforderungen an die Schule in den neunziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 27 (1989), S. 14-25.
- Rosenmayr, Leopold / Franz Kolland: Mein „Sinn“ ist nicht dein „Sinn“. Unverbindlichkeit oder Vielfalt – Mehrere Wege im Singletum: In: Kinder der Freiheit. Hg. von Ulrich Beck. München 1997, S. 256-287.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt (Main), New York 1993.
- Schulze, Gerhard: Steigerungslogik und Erlebnisgesellschaft. In: Politische Bildung. Gesellschaft neu verstehen. Aktuelle Gesellschaftstheorien und Zeitdiagnosen 30 (1997) H. 2, S. 77-94.
- Sliwka, Anne / Frank, Susanne: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, Weinheim und Basel 2004.



Prof. Dr. Wilhelm Bernert

Innstraße 25, Zimmer 164
94032 Passau
Telefon: 0851/509-29 91
E-mail: Wilhelm.Bernert@uni-passau.de

Zur Person:

Universitätsprofessor,
Didaktik der Sozialkunde

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Aktuelle Konzepte zum Aufbau von Toleranz und Demokratie; Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen; neue Methoden und Medien der politischen Bildung



Matthias Müller, M. A.

Innstraße 25, Zimmer 164
94032 Passau
Telefon: 0851/509-28 91
E-mail: muelle26@pers.uni-passau.de

Zur Person:

Mitarbeiter in Didaktik der Sozialkunde und am Zentrum für Lehrerfortbildung, Qualitätsmanagement Synovate Bahnreisenforschung

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Europäische Union – Regierungslehre – Verkehrspolitik - Geschichte der politischen Bildung - konflikt- und problemorientierte Unterrichtsmethodik

Werte machen stark - der Lehrer als Vorbild für Schüler

Fritz Haselbeck

1. Werte und Normen

1.1 Werte als Basis für prosoziales Handeln

„Ach, die Werte!“ In der neu verlegten Streitschrift mit diesem Titel nimmt der Pädagoge Hartmut von Hentig „wertend“ Stellung zu gesellschaftlichen Werteprozessen. Die gewählte Formulierung impliziert eine gewisse Abwehr gegenüber etablierten Werten und deren pädagogische Wirksamkeit oder verweist zumindest auf die Schwierigkeit, angesichts eines komplexen Wertesystems Nutzen aus traditionell gültigen Werten zu ziehen. Die Kernaussage der Schrift bestreitet die These, dass die Gesellschaft Orientierung allein von „allgemeinen Bekenntnissen und pädagogischen Anstrengungen“ erwarten dürfe. Denn, „wer die kommende Generation auf die Zukunft vorbereiten will, muss zuerst einmal ein klares Bewusstsein von den schwierigen Aufgaben unserer Gesellschaft haben“.¹

Begriffe wie Wertewandel, Werteverchiebung, Werteverfall oder neue Werte sind Schlagworte, die in der modernen gesellschaftlichen Entwicklung Diskussionsstoff und deutliche Gegengewichte zu tradierten Wertekonzepten bilden. Das Wertegefüge beinhaltet Schwierigkeiten und Spannungsfelder. In diesem Zusam-

menhang ist zu erkennen, dass Begriffe wie „sittlich“ oder „moralisch“ altmodisch geworden oder in der Werteskala inzwischen zurückgedrängt sind. Es gibt keinen einheitlichen Kanon, wie man „sittlich und moralisch gut“ zu handeln hätte. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sittliche Werte, Schattierungen menschlicher Gefühle und Bedürfnisse sind, dass sie sich Zeitverhältnissen unterordnen und somit keinen objektiven Ursprung in einem allgemeinen Bewusstsein haben. Pragmatische Sichtweisen sehen in der Umgestaltung der Werteordnung das Anliegen, eine möglichst ökonomische und funktionelle Organisation der Gesellschaft zu gewährleisten, die für Stärke und Gleichberechtigung des Einzelnen sorgt. Werte bestimmen sich vorwiegend aus der Nützlichkeit für eine Gesellschaft oder für das Individuum. Darin entfalten sich unterschiedliche Wertvorstellungen, die sich im Konflikt gegenüberstehen.

Soziale Hauptquellen der Werteentwicklung sind Erziehung und Bildung sowie die eigene Lebenserfahrung der Menschen. Da es nur in einem Bildungsrahmen mit vereinbarten Zielen zur Wertrealisierung kommt, ist es sinnvoll, den Wertbegriff auf sozial konstruktive Aspekte und gemeinschaftliche Orientierung auszurichten. Vom höchsten Standpunkt aus sollten Wertsetzungen im gemeinschaftlichen Diskurs erfolgen und Werte aus vielen berechtigten und

¹ von Hentig, 2007

lebensachtenden Standpunkten ermittelt werden. Im offenen Dialog freier Meinungen ist die eigene Wertebestimmung am Willen der Bereitschaft zur Kommunikation und zu gegenseitigem Verständnis auszuloten. Dass Werte lebensbereichernd sein mögen, ist eine Forderung, die bereits von Albert Einstein ausgesprochen wurde: Werte erfüllten ihren Sinn in humanistischer Bildung und müssten einen praktischen Nutzen für alle haben!

Elementar lebensfördernd und -erleichternd im gemeinschaftlichen Zusammenleben sind zum Beispiel Werte wie Bereitschaft zum Frieden, Toleranz, Verantwortung und demokratisches Verständnis. Allerdings fällt es schwer, über den alltäglichen Lebensbereich und die berechtigten Eigeninteressen hinauszudenken. „Werte beinhalten ethische Imperative, die das Handeln der Menschen leiten. Sie sind Ausdruck dafür, welcher Sinn und Zweck damit verbunden wird. In den Werten sind grundlegende Prinzipien sozial verantwortlicher Handlungsorientierung zu sehen; sie sind Vorstellungen von Wünschenswertem im Sinne sozialer Leitbilder“². Nach Schwartz fungieren Werte als „erwünschte, über die Einzelsituationen hinausgehende Ziele, die sich in ihrer Wichtigkeit unterscheiden und als handlungsleitende Prinzipien das Leben und Zusammenleben der Menschen lenken“³.

Die Schule verfolgt allgemein das Ziel, Werterziehung als Maßstab anzusehen, der das Handeln lenkt und Entscheidungen über Handlungsweisen ermöglicht. Gemeinsame Werte gelten als wichtig für die soziale Organisation innerhalb

des Lebensraums Schule. Der hohe Grad ihrer Verbindlichkeit für alle Schüler verweist auf den besonderen Anspruch der Schule, an das Handeln Wertmaßstäbe anzulegen. Die Schule bevorzugt eine Wertebindung, die soziokulturellen Zielsetzungen und erzieherischen Idealen folgt.

1.2 Normen als Regulative für prosoziales Handeln

„Normen sind traditionell festgelegte, regelorientierte Handlungsmuster für alle Lebensbereiche und Situationen, die die Gesellschaft für ihre Mitglieder bereit hält und welche sie diesen aktiv auferlegt. Normen als Steuerungssysteme menschlichen Handelns entlasten das Individuum von zahlreichen Überlegungen und Unsicherheiten, betten es ein in eine vorgeordnete Welt“⁴. Über Normenvorgaben stellt auch die Schule an die Schüler Verhaltensforderungen. Diese beinhalten Aussagen, in denen Bewertungen eines erwünschten Verhaltens ausgedrückt sind, z. B. was in Ordnung, richtig, wünschens- oder erstrebenswert ist. Auf diese Weise verwirklicht Schule den Auftrag, dass Schüler ihr Verhalten an verbindliche Regeln anpassen und zu einem sinnvollen Zusammenleben beitragen.

Normen sollen verhindern, dass kommunikative Beziehungen fortlaufend neue Reaktionen und unliebsame Überraschungen mit sich bringen. Schulische Normen regeln zum Teil äußerst detailliert, wie Lehrer und Schüler sich zu verhalten haben. Dabei beziehen sich

² Vgl. Schäfers 1995, S. 31

³ Schwartz 1996; siehe dazu Stein, S. 19

⁴ Vgl. Jäger 1966, S. 84

Regelvorgaben und Vorschriften zum großen Teil auf das Schülerverhalten. Diese werden in schriftlicher Form vorgelegt oder mündlich vermittelt. So erwartet man im Unterricht vom Schüler z. B. Konzentration, Interesse und Aufmerksamkeit, selbstständiges Arbeiten, Sauberkeit am Arbeitsplatz, die Einhaltung von Gesprächsregeln, Rücksichtnahme auf die Klassenordnung. Die Umsetzung normativer Maßgaben beansprucht ein dauerhaftes Bemühen von Lehrern und Schülern: „Der Umgang mit Normen und Sanktionen, das Verhalten in Konfliktsituationen und Formen der Hilfe und Unterstützung werden in einem Kontext erworben, der dazu zwingt, unentbehrliche soziale Fähigkeiten auszubilden“⁵.

1.3 Die Verflechtung von Werten und Normen

Die Schule verfolgt allgemein das Ziel, Werterziehung als Maßstab anzusehen, der das Handeln lenkt und Entscheidungen über Handlungsweisen ermöglicht. Gemeinsame Werte gelten als wichtig für die soziale Organisation innerhalb des Lebensraums Schule. Der hohe Grad ihrer Verbindlichkeit für alle Schüler verweist auf den besonderen Anspruch der Schule, an das Handeln Wertmaßstäbe anzulegen. Die Schule bevorzugt eine Wertebindung, die soziokulturellen Zielsetzungen und erzieherischen Idealen folgt. Damit ist ausgesagt, dass Schule die bestehende Vielfalt von Werten einschränkt und darauf bedacht ist, Prioritäten zu setzen, indem sie individuelle Wertbeziehungen durch Werte überhöht, die sie selbst für wichtig erachtet.

In Werten und Normen verankert Schule Vorstellungen, die identisch sind mit wünschenswerten kulturellen, ethischen und sozialen Leitbildern. Sie sollen über den Tag hinaus das Zusammenleben und das gemeinsame Tun regulieren. Normvorgaben der Schule, einschließlich Klassenordnungen und Verhaltensregeln, sollen Erwartungssicherheit und innere Stabilität schaffen. Sie sollen erzieherische und unterrichtliche Lernprozesse ermöglichen, steuern und kontrollieren.

Übergeordnete Maßstäbe für eine wertbezogene Handlungsorientierung leitet die Schule vorwiegend aus den einleitenden Artikeln des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (Art. 1-5; Art. 7) sowie aus den einschlägigen Artikeln der Länderverfassungen ab. Das Problem, das sich in einer wertpluralen Gesellschaft stellt, ist evident: Schule kann aus einer allgemeingültigen Wertordnung immer nur bestimmte, selektive Werte anstreben, die nicht bei allen gleich hoch eingeschätzt werden. Ferner ist eine andere Entwicklungstendenz mit zu bedenken: Inzwischen hat - auch an den Schulen - ein ethisch-moralischer Relativismus traditionelle Wertmaßstäbe ersetzt. Daraus entwickelt sich die Tendenz zu einer gewissen „Gleichgültigkeit“ in der Erziehung und im Werteverständnis.

Die junge Generation erkennt in der Lockerung strenger Werteforderungen eher pragmatische und ich-entlastende Auswege aus der normativen Unsicherheit, in die Eltern und berufliche Erzieher geraten sind. Trotz dieser veränderten Situation sollen in der Schule Verbindlichkeiten bestimmter Werte pädagogisch

⁵ Diederich/Tenorth 1997, S. 171

grundgelegt werden: Dies geschieht vorwiegend durch die Verlässlichkeit von Ordnungsstrukturen, durch ritualisierte Abläufe und durch das Vorbildhandeln von Lehrern. Im Hinblick auf die Internalisierung von Werten geht es darum, dass Schüler Werteordnungen und daran geknüpfte Normen anerkennen und respektieren. Die Schule bezieht sich dabei auf die Beispielwirkung von Wertevorbildern, die in der Gemeinschaft mit Eltern, Lehrern und Mitschülern erlebt werden sollen. Dem Lehrervorbild kommt eine zentrale Bedeutung zu.

2. Der Lehrer als Vorbild

Folgende Erkenntnisse sind Resultat einer deskriptiven Analyse von Interviews mit jugendlichen Schülern und Aufzeichnungen in Schultagebüchern!⁶

2.1 Verständnis für Schüler

Das Selbstverständnis von Schülern bildet sich während der Zeit, die sie in der Schule verbringen, intensiv an der Vorbildrolle von Lehrern aus. Entscheidend ist für sie die Frage, wie aktiv und bewusst Lehrer auf ihre Bedürfnisse, Anliegen und Probleme eingehen. Sie sehen die Fähigkeit zu sozialer Integration und Ordnung im interaktiven Gefüge als wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Klassengemeinschaft an. Ein wichtiges Erfahrungsmoment stellt für Schüler das Bemühen von Lehrern dar, Schüler in ihrer Art und jungen Persönlichkeit zu verstehen. Zu wissen, wen ich in meinem Lehrer „habe“ und sagen zu können, dass ich „ihn mag“, vermittelt

dem einzelnen Schüler emotionale und soziale Stabilität. Für den Prozess der Identitätsbildung und Selbsterfahrung von Schülern sind soziale Grundkonstrukte von besonderer Bedeutung. Das Lehrervorbild wird zur einflussreichsten sozialen Größe. Durch Verzicht auf Droh- und Strafmittel, durch angenehme Umgangsformen und durch konstruktiven Dialog schaffen Lehrer günstige soziokulturelle Voraussetzungen in der Klasse. Innerhalb der Verpflichtungen, die ihnen Schule abverlangt, stellen sie das gemeinsame Gespräch, den Austausch von Argumenten und gegenseitiges Zuhören als unverzichtbare Mittel der Kommunikation heraus.

Der entscheidende Schritt für erfolgreiches Lehrerhandeln besteht darin, zu erkennen, dass der einzelne Schüler nicht nur an seinem äußeren Handeln gemessen wird, sondern dass Verhaltensweisen auf Motive hinterfragt und aus der spezifischen Situation erklärt werden. Für Schüler ergibt sich ein zentraler Aspekt: Können Lehrer ihr Handeln so definieren und steuern, dass dieses unter Berücksichtigung des Eigenwerts der Schüler harmonische Interaktionen, individuelle Freiheit und damit auch schulische Zufriedenheit ermöglicht? Lehrer müssen die Individualität von Schülern mit deren Stärken und Schwächen aufpassen. Schüler schätzen Bemühungen des Lehrers, wenn dieser nicht willkürlich handelt, sondern über sein Verhalten „nachdenkt“. Zufriedenheit, die sich in Zusammenhang mit gemeinsamen Zielen einstellt, enthält Gefühle der Sympathie und Zuneigung zu Lehrern.

⁶ Siehe Haselbeck 1999, S. 65 ff.

2.1.1 Empathie in Schüler

Bevor Lehrer ihre eigenen Wertüberzeugungen an Schüler herantragen, ist es notwendig, dass sie sich reflektierend mit deren Urteilen und Interessen auseinandersetzen. Dabei nehmen sie in einem hohen Maß an Sensibilität Erwartungen von Schülern auf und versuchen deren Denkweisen zu erreichen. Der Prozess des nachvollziehenden Verstehens, wie Schüler ihn deuten, verläuft vorwiegend über das projizierte Miterleben von schwierigen Situationen und Problemen der Schüler. Im Hinblick auf veränderte Entscheidungen würde das auch bedeuten, dass Lehrer bemüht sind, Vorstellungen, Erwartungen und Unsicherheiten von Schülern zu antizipieren. Die Fähigkeit von Lehrern zu weitgehend konfliktfreier Kommunikation stützt sich auf Erkenntnisse, die aus der Auffassung von Schülerperspektiven resultieren. Diese Disposition eröffnet Lehrern zugleich die Chance, auf negative Einstellungen von Schülern orientierend und urteilsbildend Einfluss zu nehmen, diese zu verändern und positiv zu polen.

2.1.2 Pädagogisches Engagement für Schüler

Ein positiv begründetes Beziehungsverstehen von Schülern sieht den Lehrer im Mittelpunkt der pädagogischen Verantwortung. Schüler entwickeln gegenüber manchen Lehrern eine kritische Haltung, die sich distanzierend oder ablehnend manifestiert. Eine solche Sichtweise macht deutlich, dass in der Person des Lehrers Ursachen für missglückte Schulerfahrungen von Schülern liegen

können. Erfahren Schüler die Erzieher-tätigkeit allerdings als maßvolles und zielgerichtetes Handeln, erkennen sie auch leichter die Führungsrolle von Lehrern an. Schüler erkennen, dass im Spannungsfeld zwischen Anpassung und individuellen Formen der Selbstverwirklichung durchaus Lenkung und Führung notwendig sind. Das Bemühen von Lehrern um soziales Gleichgewicht in der Klasse und ihre reflektierte Zugangsweise zu Unterrichtsprozessen aktiviert bei Schülern Lust am Lernen und Freude in der Schule.

Schüler sehen Lehrer dann als kompetent an, wenn sie durch persönliches Engagement und gerechtes Einschreiten zur sozialen Konsolidierung in der Klasse beizutragen. Die Grundhaltung von Lehrern, Offenheit und Toleranz zu zeigen, überträgt sich auf Schüler. Andererseits aber erscheint es diesen wichtig, dass Verhaltensweisen durch klare soziale Regeln markiert werden. Klare Orientierung und Verhaltensgrenzen führen gleichermaßen zum Abbau von Konkurrenzbestrebungen und Machtbeziehungen. Der Lehrer wird in der Schule als maßgebende Persönlichkeit anerkannt. Pädagogisches Bemühen und Bereitschaft zu konstruktiven Lösungen von Problemen müssen von Lehrern „vorgelebt“ werden. Die Ausrichtung des Handelns von Lehrern an gemeinsam festgelegten Zielen erhält in Schülersicht Modellcharakter und Professionalität.

2.2 Schaffen von Vertrauen in Schüler

Unsicherheiten und spontanen Entwicklungsänderungen, die Schüler belasten, baut der gute Lehrer durch eine

vertrauensvolle Beziehungatmosphäre vor. Störende Verhaltensweisen im Unterricht, provozierende Reaktionen und Äußerungen der Ablehnung von Schülern finden im Beziehungsgeschehen der Klasse keinen Platz mehr. An ihre Stelle treten Gefühle der Zuneigung und Verständnis für den anderen. Entscheidungen und Handlungen von Lehrern lösen unter positiven Bedingungen sozial-emotional stabile Zustände aus. Lehrer versuchen an schwierige erzieherische Situationen mit Besonnenheit heranzugehen. Das hier gemeinte pädagogische Konzept einer reflexiven Autonomieorientierung des Lehrers belegen Schüler mit dem Begriff „Vertrauen“. Verantwortungsbewusste Lehrer bauen ihr Handeln auf Grundstrukturen auf, die eine klare Orientierung am Offensein für andere und die Fähigkeit, aufeinander zuzugehen, zum Ziel haben. Schüler charakterisieren diese Disposition auf der Basis eines kommunikativ wirkungsvollen Wechselverhältnisses: „Wir haben Vertrauen zu unserem Lehrer, und er hat auch Vertrauen zu uns, - und auf ein solches Vertrauen kann man sich verlassen!“

2.2.1 Offene Begegnung mit Schülern

Schüler bevorzugen Lehrer, die offen und ehrlich auf sie zugehen. Sie empfinden so persönliche Wertschätzung, durch die eine Grundstimmung des Vertrauens entsteht. Dies geschieht in einem sozialen Milieu, in dem Schüler Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen in offener Kommunikation begegnen können. Vertrauen zu besitzen, im Sinne des Offenseins für andere, heißt auch, sich für zivilisierte

Formen der Konfliktlösung und Konfliktaustragung zu entscheiden. Konstruktives Verhalten von Lehrern führt dazu, eigene Standpunkte und Entscheidungen an „objektiven“ Maßstäben auszuloten und die Schülerseite nicht außer acht zu lassen. In Prozessen der Konfliktlösung wird es also nicht darum gehen, dass Lehrer auf Kosten von Schülern psychosozialen Gewinn erzielen, indem Schüler sich ihren Anordnungen nur fügen. Je offener Lehrer Beziehungsmöglichkeiten gegenüber stehen desto vielseitiger und flexibler können sie handeln. Sie registrieren Konfliktsignale mit sensibler Aufmerksamkeit und reagieren auf Probleme mit psychologischem Feingefühl. Aktionen der Konfliktlösung werden zum gemeinsamen Gegenstand von Lehrern und Schülern. Das Bemühen um eine integrative Entscheidungsfindung steht anstelle von Machtausübung: „Im Verhältnis zum Lehrer haben wir (Schüler) keine Probleme!“

2.2.2 Respektvoller Umgang mit Schülern

Der gute Lehrer ist bemüht, Situationen im Schulgeschehen zu verstehen, sie sinnvoll in ein Beziehungsgefüge einzuordnen und soziale Entwicklungen sensibel zu beobachten. Auf diese Weise bewahrt er den Überblick über komplexe Vorgänge. Er entwickelt eine Alltagspsychologie der Vernunft und des „gesunden Menschenverstandes“, von denen er sich in Entscheidungssituationen leiten lässt. Auf diese Weise kann er auf einer Basis argumentieren, die Entscheidungsmotive erkundet und auf Bedürfnisse der Schüler Rücksicht nimmt. Eine solche Art zu denken und zu handeln ist darauf ausgerichtet, Schüler aufgrund ih-

res Verhaltens nicht zu präjudizieren und von vorneherein abzustempeln. In gut geführten Klassen herrschen respektvolle Umgangsformen vor, die von beiden Seiten - von Lehrern wie von Schülern - gut gelernt und eingeübt sind. Über ihre Wichtigkeit im Zusammenleben besteht weitgehend Konsens. Soziale Situationen sind dadurch charakterisiert, dass Schüler in hohem Maße Vereinbarungen und Regeln einhalten. Mit großer Selbstverständlichkeit wird die Orientierung an Normen auch von anderen erwartet.

Auf diese Weise werden soziale Mechanismen wirksam, die Abweichungen von gemeinsamen Zielen eindämmen und kontrollieren. Dabei ist wichtig zu erkennen, dass Schüler, die Anforderungen gar nicht oder nur teilweise erfüllen, nicht typisiert werden. Lehrer vermeiden so, Verhaltensweisen falsch zu interpretieren und Schüler unrecht zu behandeln. Der pädagogische Wert besteht darin, dass Schüler sich durch demokratische Vorgehensweisen von Lehrern gerecht behandelt und zugleich nicht machtlos fühlen. Die soziale Grundlage für stabile interaktive Beziehungen manifestiert sich in der Erwartung, dass die Bewältigung des Alltags nur in gemeinsamer Verantwortung zu leisten ist. Es geht um die transparente Vermittlung und Verarbeitung sozialer Wissensstrukturen und Normgefüge. Lehrer erkennen, dass auch abweichende und obstruktive Verhaltensweisen Veränderungen unterliegen. Schüler verfügen über klare Vorstellungen darüber, welche Handlungen nützlich und wie diese in der konkreten Alltagssituation umzusetzen sind. Sie werden Handlungen idealerweise nach sozialen Maßgaben selbst konstruieren. Diese Möglichkeit bildet Vertrauen.

2.2.3 Prosoziale Zielvereinbarungen mit Schülern

Engagierte Lehrer handeln in der Absicht, zusammen mit Schülern spezifische Leistungsziele zu erreichen und das dafür notwendige soziale Umfeld günstig zu gestalten. Solche Zieldimensionen richten sich auf Leistungsfähigkeiten und Handlungskompetenzen von Schülern. Nach Meinung von Schülern werden schulische Situationen deswegen positiv eingeschätzt, weil Zielvorgaben für wichtig erachtet werden. Dazu gehört, dass Lehrer sich einen Eindruck darüber verschaffen, welche Vorgänge und Einflüsse in der Klasse gefasste Ziele fördern oder stören können. Werden Zielerwartungen enttäuscht, so löst dies bei Lehrern nicht gleich affektive Reaktionen aus. Lehrer, die kompetent handeln und die Fähigkeit besitzen, sich selbst von Zielkonflikten zu befreien, tragen zu einer beruhigenden sozialen Atmosphäre in der Klasse bei. Schüler wissen, dass sich Lehrer auch schwierigen Anforderungen gewachsen fühlen. Der gute Lehrer handelt in vielfältigen Situationen des Schulalltags routiniert und abgeklärt. Sein Handeln ist von Gefühlen der Zuversicht und Hoffnung auf Erfolg begleitet. Er besitzt die Kompetenz, zielbedeutsame Entscheidungen transparent zu vermitteln, gleichzeitig aber die Überzeugung auszusprechen, dass gemeinsames Handeln positive Wirkungen auf die soziokulturelle Entwicklung der Klasse besitzt. Solche Zielbestimmungen beinhalten weniger Konfliktpotential. Die Fähigkeit von Lehrern, Wissen zu vermitteln und gleichzeitig die soziale Kompetenz von Schülern zu stärken, stellt sich als pädagogisch wichtige, je-

doch ebenso schwierige Aufgabe dar.

2.3 Förderung prosozialer Verhaltensweisen

Die Auseinandersetzung von Schülern mit sozialen Konflikten zeigt, wie stark Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungsprozesse das soziale Milieu der Klasse beeinflussen. Funktioniert das Zusammenleben, gilt das Gemeinschaftserlebnis auch als Grundlage dafür, dass man sich in hohem Maße von schulischen Zwängen und Einschränkungen befreit fühlt. Der soziokulturelle Wert des „Zusammenhaltens“ in der Klasse besteht darin, dass Schüler bereit sind, sich in soziale Ordnungen einzufügen, Verpflichtungen zu erfüllen und an der Erfüllung sozialer Aufgaben teilzunehmen.

Schüler heben das Bedürfnis zu gemeinsamer Problembewältigung als wichtige soziale Aufgabe hervor. Die Rolle des Lehrers in diesem Wirkungsfeld als innovative und koordinative „Kraft“ wird von Schülern besonders geschätzt. Es kommt so etwas wie Gemeinschaftsgeist oder eine gemeinschaftliche Gesinnung zustande. Soziale „Vernunft“ erwerben Schüler über Qualifikationen ihrer Lehrer, deren Vorbildfunktion sie immer wieder hervorheben. Die bewusste Befähigung zur gemeinschaftlichen Kooperation ermöglicht eine von Erfolg geprägte Zusammenarbeit. Was Schüler mit „Vernunft“ bezeichnen, hat in der konkreten Situation etwas mit der Fähigkeit der Selbststeuerung, mit Selbstdisziplin und bewusster Annahme gemeinsamer Ziele zu tun. Wie manchen Klassen Mechanismen der Ablenkung und Unterrichtsstörung vertraut sind, so fühlen sich Schüler in diesem Fall in der Beherrschung sozi-

aler Regeln sicher.

Schüler beteiligen sich an Gestaltungsprozessen im Unterricht so, dass keine gravierenden Unterbrechungen oder Störungen auftreten: „In unserer Klasse gibt es keine Störer!“ Schüler akzeptieren Beziehungsdefinitionen, die gemeinsam mit dem Lehrer getroffen wurden. Durch ihre Fähigkeit, gemeinschaftliche Ziele transparent zu machen, ihre Bereitschaft, durch positiven autoritativen Einfluss machen Lehrer die Klasse kommunikationsfähig. Soziale Kompetenz und Bereitschaft zur Konformität von Schülern entwickeln sich erst über mehrere Jahre hinweg. Schulzufriedenheit oder Unzufriedenheit fassen Schüler als Erfahrung im Erleben ihrer Schulbiografie auf. Schüler und Lehrer scheinen deswegen „zu-frieden“ zu sein, weil sie bereit und fähig sind, sozialen „Frieden“ dauerhaft zu fördern. Schüler besitzen trotz einschränkender Regulative, welche die Schule setzt, ausreichend Entscheidungs- und Handlungsspielraum.

Nachwort

Die Shell-Studie 2006 belegt, dass Jugendliche sehr realistische und verlässliche Wertekonzepte entwickeln, die über die Jugendzeit hinaus als führende Leitbilder stabil bleiben und sich in sozial mitverantwortlichem Handeln niederschlagen. Das Festhalten oder Wiederentdecken traditioneller Werte, wie Geborgenheit in der Familie, die Pflege von Freundschaften, soziales Engagement und Hilfsbereitschaft steht im Zentrum jugendlichen Wertestrebens. Dass parallel dazu individualistische Wertebestimmungen der Selbstentfaltung, der Selbstständigkeit oder der

Spaßorientierung einen zentralen Platz einnehmen, lässt sich ebenso empirisch nachzeichnen. Neben materiellen Werten wie eine starke Konsumorientierung, Eventverhalten und passives Genießen spielen Eigenverantwortlichkeit und aktives Mitgestalten der Gemeinschaft eine wichtige Rolle. Durch die Verknüpfung dieser gegenspielenden Orientierungen repräsentieren junge Menschen eine Generation, die sich auf die schwierigen Herausforderungen einer rasant sich entwickelnden Gesellschaft einstellen und auf die angemessene Bewältigung von Zukunftsaufgaben vorbereiten.

Schule ist hierbei als gesellschaftliche Institution so angedacht, dass sie Wissen und Können vermittelt und einen wesentlichen Beitrag zur Erziehung der Jugend leistet. Sie hat Vorbereitungsfunktion für die Bewältigung späterer Lebensgestaltung. Angesichts gravierender Umbrüche in der Gesellschaft und veränderter Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zur Schule sind jedoch tief greifende Probleme entstanden. Lehrer klagen heute oft über Fehlentwicklungen der Erziehung im Elternhaus, über mangelnde Lernmotivation und Anstrengungsbereit-

schaft. Auf Schülerseite verstärkt sich der Eindruck, dass Schule Unterrichtsarbeit allzu häufig stoffzentriert und formal und damit motivationshemmend betreibt, an den Interessen der jungen Menschen vorbei unterrichtet und bei anstehenden Problemlösungen nicht die geeigneten, tatsächlich wirksamen Mittel findet. Die Auswirkung von Fehlentwicklungen in der Schule spüren Schüler besonders an Misserfolgen beim Lernen und mangelnden Möglichkeiten zur selbst verantworteten und demokratischen Mitgestaltung des Lebensraums „Schule“.

Schüler wollen die Schule nicht in ihrer bloßen Faktizität als Institution erleben. Lernen und Lernprozesse sind für sie immer eng verknüpft mit Konzeptionen von Sinnvermittlung. Schule hat Bedürfnisse, Wünsche und die spezifische Lebenssituation von Schülern und Lehrern zu reflektieren, um daraus Erkenntnisse für eine Verbesserung der augenblicklichen Schulsituation zu gewinnen. Die Schule muss vor allem berücksichtigen, dass ihr Inhaltsangebot und ihr Zeitarrangement Lebendigkeit, Spontaneität und auch Freude zuzulassen hat!

Literatur:

- Diederich, J. / Tenorth, H. E. (1997). Theorie der Schule. Ein Studienbuch zur Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.
- Giesecke H. (2005). Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim / München: Juventa.
- Haselbeck, F. (1999). Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Passau: Rothe.
- Haselbeck, F. (2007). Schule – Bildungsinstitution und Lebensort. Theorie und Alltag der Schule. Aachen: Shaker.
- Hentig, H. v. (2007). Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim / Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. / Albert. M. (2006). 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Jaeger, A. O. (1966). Zur psychologischen Bedeutung von Normen. In: Nachrichten der Gießener Hochschulgesellschaft. Band 35. Gießen.
- Korte, H. / Schäfers, B. (1995). Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske & Budrich.
- Ladenthin, V. / Rekus J. (2008). Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster: Aschendorff.
- Latzko, B. (2006). Werterziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag. Opladen: Leske & Budrich.
- Lemnitzer, K. / Wiater, W. (1998). Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit als Aufgabe von Schule und Elternhaus. Seezle: Kallmeyer.
- Liebau E. (1999). Erfahrung und Verantwortung. Werteeziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa.
- Stein, M. (2008). Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werterziehung in Familie und Schule. München/Basel: Reinhardt.



Dr. Fritz Haselbeck

Didaktik der Mathematik
 Innstr. 40, Zimmer 430
 94032 Passau
 Tel. 0851/509-2884
 E-Mail: fritz.haselbeck@uni-passau.de

Zur Person:

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, akad. Oberrat; Leiter des Forschungsprojekts „Forum – Gute Schule“ der Bildungsinitiative „Agenda 21“ im Landkreis Freyung-Grafenau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schule als Institution und Lebensort; Felduntersuchungen zur Gestaltung, Analyse und Reflexion von Denkprozessen der Schüler beim Mathematiklernen; subjektive Einstellungen und Urteile von Schülern zu Lern- und Leistungsforderungen in der Schule; psychologische und pädagogische Aspekte als Basiskoordinaten bei der Aneignung von Wissen; individualisierendes Lernen unter besonderer Berücksichtigung materialorientierter und computergestützter Arbeitsphasen; Kompetenzaneignung in der Lehrerbildung.



Ein EU-Interreg-IV-A-Projekt zur Lehrgesundheit (2008 – 2011)

Doris Cihlars

1. Motivation

Deutschland in der Bildungsoffensive - der Lernerfolg unserer Schüler als Qualitätskriterium eines „Hochlohn- und Hochleistungslandes“ setzt unter Druck. Nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer, die bestimmten Standards und Vorgaben der Gesellschaft gerecht werden müssen und deren pädagogische, fachliche und didaktische Fähigkeiten den Unterrichtserfolg maßgeblich bestimmen. Aktuelle Studien zur Unterrichtsforschung belegen, dass 30% des Lernerfolgs von Schülern in unmittelbarem Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit stehen, so dass die Stärkung der persönlichen Ressourcen und Kompetenzen von Lehrkräften zunehmend in den Fokus bildungs- und gesundheitspolitischer Überlegungen rücken muss. Die Frühpensionierungsrate bei Lehrkräften ist nach wie vor unvergleichbar hoch (27%; im Vergleich dazu andere Beamtengruppen: 17%), das vorzeitige Ausscheiden aus dem Dienst erscheint somit nicht nur persönlich, sondern auch in volkswirtschaftlicher Hinsicht bedenklich. Punktuell existieren zwar allgemeine Programme und Initiativen zur Lehrgesundheit, sie stützen sich jedoch vorwiegend auf Einzelmaßnahmen und

bieten kein begleitetes, individuelles und vor allem nachhaltiges Gesundheitsprogramm für den einzelnen Lehrer über einen längeren Zeitraum an.

2. Projektkonzeption und Inhalte

Das neue EU-Interreg-IV-A-Projekt PACZion (2008 – 2011) der Universität Passau ist anders. Unter der Leitung von Prof. Dr. Norbert Seibert (Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Passau) wird momentan in Gemeinschaft mit der Südböhmischen Universität in Budweis ein Konzept entwickelt, das den Nachweis über die Effizienz von frühzeitigen, berufsvorbereitenden und –begleitenden Gesundheitsmaßnahmen bringt und langfristig die Burnout-Quote bei Lehrkräften verringern soll. PACZion möchte zusammen mit Medizinern den empirischen Nachweis führen, dass sich frühzeitige Investitionen in die eigene Gesundheit sowohl für die beteiligten Lehrkräfte als auch für Gesundheitsbehörden und Krankenkassen als lohnenswert erweisen. Im Rahmen des Projekts werden auf bayerischer und tschechischer Seite jeweils 30 stark belastete Lehrkräfte, aber auch Studierende und Mitglieder der Schulaufsicht ein insgesamt zwei Jahre (Untersuchungs-

zeitraum) langes auf sie persönlich zugeschnittenes und von Ärzten, medizinischen und psychologischen Experten begleitetes Gesundheitsprogramm in den Bereichen *Entspannung, Bewegung, Ernährung, berufsspezifische Salutogenese* sowie *medizinische Begleitung* durchlaufen, das in ½ jährlichem Abstand in Zwischenevaluationen in PACZion-Gesundheitszentren (Kliniken) überprüft und bedarfsorientiert verändert bzw. angepasst wird. Netzwerkpartner verschiedenster medizinischer Disziplinen in den Regionen (z. B. niedergelassene Ärzte, Physiotherapeuten, Osteopathen, Heilpraktiker, Kureinrichtungen, Psychologen, Masseure, Supervisoren, pädagogische, psychologische/sozial-

pädagogische Einrichtungen) bieten zur Umsetzung der vorgeschlagenen Gesundheitsmaßnahmen ein vielfältiges Angebot, das die Teilnehmer individuell und eigenverantwortlich (Nachweis durch einen GesundheitsPAss) wahrnehmen sollen. Nach Ablauf dieses Testzeitraums soll ein umfassender Vorher-Nachher-Vergleich eine wissenschaftlich nachweisbare, nachhaltige Verbesserung des Gesundheitszustands zeigen.

3. Nachhaltige Zielsetzungen

Die Freude am Lernen, am kreativen Schaffen und am Erforschen der Umwelt kann nur auf Schülerseite gelingen, wenn diese durch einen engagierten und



Kooperationsbesprechung in Budweis mit Prof. Dr. Norbert Seibert, Projektkoordinatorin Doris Cihlars, Dekanin doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D., Rektor Prof. PhDr. Václav Bůžek, CSc., Kooperationspartnerin Assoc. Prof. Milada Krejčí PhD.

stabilen Lehrer initiiert werden. PACZion will erreichen, dass Lehrer „mit Leidenschaft“ und mit Freude möglichst lange ihrem Beruf nachgehen können, für sich selbst gesundheitsbewusst agieren und dieses Wohlfühl auf ihre Unterrichtsarbeit und die Schüler zurückwirkt. Wünschenswerte Voraussetzung für das Gelingen berufszufriedenheits- und gesundheitsförderlicher Maßnahmen sind neben der Bereitschaft jeder einzelnen Lehrkraft, für sich selbst aktiv zu werden, auch die Unterstützung von administrativer Seite wie den einzelnen Schulen und den Schulbehörden, die ein festes zeitliches Budget für salutogenetische Maßnahmen der Kollegiumsmitglieder

einräumen sollten. Aber auch die finanzielle Betreuung und Beteiligung der Krankenkassen ist gefordert, für die sich in volkswirtschaftlicher Hinsicht „jede 1-Euro-Investition in eine moderne Gesundheitsförderung nach drei Jahren mit mindestens 1,80 Euro auszahlt“ (Prof. Dr. Dr. Michael Kastner, Leiter des Instituts für Arbeitspsychologie und Arbeitsmedizin/ Universität Dortmund).

Homepage:

<http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/paedagogik/schulpaedagogik/projekte/paczion.html>



Doris Cihlars

Lehrstuhl für Schulpädagogik
Karlsbader Str. 11a, Zimmer 110
94036 Passau
Tel.: 0851/ 509-2646
E-Mail: doris.cihlars@uni-passau.de

Zur Person:

Grundschullehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Projektkoordinatorin PACZion
Organisation und Planung von Interreg-IV-A-Projekten zur binationalen Optimierung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung;
Organisation und Planung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des ZLF - Referat 7 *Berufszufriedenheit und Lehrergesundheit*;
Redaktionelle Mitarbeit an der Zeitschrift „PARadigma“ des Zentrums für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik an der Universität Passau



Interreg-IV-A-Projekt
 zur Gesunderhaltung im Lehrberuf
 der Universitäten Passau und Ceske Budejovice (CZ)
 (Nov. 2008 – Okt. 2011)

Individuelle Förderung der Gesundheit und Stärkung persönlicher Ressourcen für Studierende des Lehramts/Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst/Dienstaufsichtsbeamte der Schulbehörden durch ein medizinisch begleitetes und auf die einzelne Person ausgerichtetes Gesundheitsprogramm



PAradigma